

# Conhecer para proteger



**Enfrentando a violência na Primeira Infância**

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**

Ricardo Nunes

*Prefeito*

**Secretaria Municipal de Educação**

Fernando Padula

*Secretário*

Samuel Ralize de Godoy

*Secretário Adjunto*

Maria Sílvia Bacila

*Secretaria Executiva Pedagógica*

Ronaldo Tenório

*Chefe de Gabinete*

Sueli Mondini

*Chefe de Assessoria de*

*Articulação das DREs*

# Conhecer para proteger

**Enfrentando a violência na Primeira Infância**

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

2025

## COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora Geral

## NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PARA A APRENDIZAGEM - NAAPA

Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira - Diretora

### EQUIPE DO NAAPA

Adriana da Silva

Alex Benjamim de Lima

Elisandra Félix Vieira

Fátima Bonifácio

Fernanda Gonçalves Volcof

Gabriella Ferreira Lopes de Oliveira

Giovana Pietrafesa Sellge

Rosana Meire Giannoni

Rosilene Rosa de Sá

Vilma Aparecida Galhego

### Estagários:

Eduardo Chuad João Pedro

Ricardo Piccolo Esteno

### CONCEPÇÃO

Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira

### ELABORAÇÃO DE TEXTO

Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira

Vilma Aparecida Galhego

Fátima Bonifácio

### REVISÃO TEXTUAL

Roberta Cristina Torres da Silva

Vilma Aparecida Galhego

Adriana Daleffi

### FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS

#### PARA A INFÂNCIA - UNICEF

Adriana Alvarenga - Chefe do Escritório  
do UNICEF em São Paulo

### LEITURA CRÍTICA

Ana Carolina Fonseca - Oficial

de Educação e Proteção

Carol Velho - Oficial de Educação Infantil

Clara Chaves - Oficial de Educação

Raquel Amadei Barbiellini - Oficial de Proteção

### DIAGRAMAÇÃO, PROJETO GRÁFICO E ILUSTRAÇÕES

Gustavo Machado



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em: [educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br)

Consulte também o portal do CDEP  
Centro de Documentação da Educação Paulistana

[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep)

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Conhecer para proteger : enfrentando a violência na primeira infância. – São Paulo : SME / COPED, 2025.

142 p. : il.

#### Bibliografia

ISBN: 978-65-88021-56-9 (livro físico)

ISBN: 978-65-88021-55-2 (livro digital)

1. Primeira infância – Serviços para proteção. 2. Educação infantil – Políticas públicas. 3. Violência – Enfrentamento. I. Título.

CDD 362.71

Código da Memória Documental: SME77/2025  
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



# Sumário

**11** Dialogando com  
as(os) educadoras(es)

**14** Introdução

## **20** CAPÍTULO 1 **Infâncias**

- 1 - A experiência marcante das infâncias
- 2 - A importante presença do Outro na relação com o bebê e a criança
- 3 - A função protetiva das Unidades Educacionais
- 4 - A importância das relações afetivas no espaço educacional
- 5 - A diversidade nas infâncias e a formação de subjetividades
- 6 - Proteção e qualidade de vida: o cuidado de si e do Outro como prática pedagógica



## **44** CAPÍTULO 2 **Família e Escola**

- 1 - A parceria com quem cuida
- 2 - Como podemos dialogar com os responsáveis?
- 3 - Espaço Educacional: lugar de experiências e de aprendizagens
- 4 - A patologização da vida



## 60 CAPÍTULO 3 Vulnerabilidades

- 1- Estar vulnerável: uma condição humana
- 2- A potencialidade do espaço educacional no enfrentamento das vulnerabilidades

A história de Ana

A história de Joaquim

## 80 CAPÍTULO 4 Violências

- 1 - As várias faces da violência
- 2 - A violência pelas perspectivas dos bebês e das crianças: Cecília, Tobias, Margarida e Miguel
- 3 - Documentos legais voltados para a proteção das infâncias



## 134 Considerações finais





## **Caras educadoras, caros educadores das infâncias,**

**O** diálogo que propomos tem como objetivo refletir acerca dos desafios que temos ao olhar para as infâncias presentes em nossas Unidades Educativas (UEs) e reconhecer como bebês e crianças têm sido expostos a diferentes expressões de violência.

No cotidiano das UEs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), compartilhamos a responsabilidade de cuidar e educar dos mais de 600 mil bebês e crianças que, por meio das interações, experimentam múltiplas possibilidades de desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e social.

A escola, conforme o Currículo da Educação Infantil, é tomada como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento, local onde bebês e crianças vivenciam suas principais relações sociais para além do núcleo familiar, o que amplia e pluraliza a sua experiência. Desse modo, as(os) educadoras(es) das infâncias ocupam papel primordial neste processo de desenvolvimento.

Ao longo deste texto, abordaremos o tema das infâncias a partir da compreensão de situações que podem impactar severamente no processo de desenvolvimento, comprometendo a formação integral destes sujeitos, de modo a repercutir na forma como se estruturam as interações estabelecidas entre os bebês, as crianças e o mundo que os rodeia.

O foco do nosso diálogo está no reconhecimento das múltiplas expressões de violências que podem incidir sobre bebês e crianças, apresentando possibilidades de identificação, acolhimento, prevenção e intervenção.

Desejamos que a partir das discussões propostas neste texto possamos fortalecer as Redes de Proteção, que têm como papel proteger as infâncias e intervir de forma precoce nas situações em que bebês e crianças estejam em situação de violação de direitos fundamentais, assegurando-lhes o direito de viverem livres da violência.

Compreendemos que pode ser desafiador discutir as violências praticadas contra bebês e crianças, uma vez que, enquanto educadoras(es), nos dedicamos ao ato de cuidar e educar, sendo da ordem do insuportável reunir em uma mesma narrativa a experiência de ser criança dentro de contextos de violências física, psicológica, sexual, negligencial ou outras expressões da violência, mas faremos esta jornada juntos e comprometidos a dialogar a partir do lugar que a Educação pode e deve ocupar dentro dessa temática.

Neste percurso, faremos uma breve reflexão sobre os processos de desenvolvimento, de modo que possamos melhor compreender este tempo da vida infantil e, assim, destacar aspectos que indicam que bebês e crianças estão experimentando possibilidades de desenvolvimento humano saudável e protegido. Em seguida, criaremos conexões entre as interferências que as expressões da violência podem causar no processo de desenvolvimento infantil, buscando evidenciar sinais de alerta ou fatos que podem ser observados dentro do contexto escolar pelas(os) educadoras(es) que atuam com bebês e crianças.

A violência se constitui como um fenômeno complexo, multifatorial e com fortes raízes culturais, que podem ser mobilizadas por meio de conhecimentos que promovam um pensamento crítico sobre nossa percepção acerca dos corpos infantis, de maneira que possamos contribuir com a compreensão de que são sujeitos de direitos. Assim, buscaremos refletir, ao longo deste texto, sobre a abordagem do fenômeno a partir desta complexidade.

Por fim, desejamos contribuir com reflexões que possam apoiar as(os) educadoras(es) em seus desafios relativos à temática, corroborando com as práticas de cuidado e atenção a bebês e crianças vítimas ou testemunhas de violência, descrevendo os caminhos institucionais que podem ser acionados para que a violência cesse e para que os bebês e as crianças, expostos a tais situações, sejam precocemente cuidados.

\*

**Este texto contém relatos sensíveis que descrevem violências contra bebês e crianças.**

## Introdução

*A infância é um manancial sem-fim e por toda a vida.*

*Luandino Vieira*

**A**s infâncias têm sido abordadas e definidas de diversas formas: como marco temporal, tempo de desenvolvimento e, também, como um fenômeno moderno: invenção burguesa, pautada em um valor que, com a constituição dos estados nacionais no Ocidente transatlântico, constituiu-se em direito-valor a ser garantido. Elas são marcadas por descobertas e experiências profundas, por esse motivo, olhar para elas requer um posicionamento conectado ao presente da criança e uma escuta e observação atentas à voz, ao gesto, ao olhar e ao silêncio, que revelam e expressam os sentimentos presentes no cotidiano.

O bebê e a criança são o tempo presente, por essa razão, todo empenho despendido na infância procura enxergá-los nessa temporalidade e não no devir, que se apresenta como futuro e longínquo. Logo, toda ação voltada às infâncias reconhece a importância de acolhê-las na sua integralidade, no que elas são, enquanto estão sendo, e não apenas no que serão.

Isso posto, é importante pensar o tempo da infância como um momento fundamental da vida para o qual educadoras(es), gestoras(es) e responsáveis voltam o olhar e a atenção, sabedores da necessidade de promover desenvolvimento, construindo espaços de diálogos, encontros e experiências na relação com o Outro.

As vivências coletivas promovidas na Educação Infantil instauram, no movimento da vida, deslocamentos, desenvolvimen-



tos e aprendizagens, inscrevendo sentidos para o vivido, permitindo que bebês e crianças se beneficiem da multiplicidade e da diversidade presentes no coletivo educacional. A dimensão temporal também é um fator a ser considerado no espaço, uma vez que está, comumente, associada à linearidade, inscrevendo-a a partir dos elementos que o constituem, tais como a continuidade, a durabilidade, a fragmentação e a aceleração como modos de ver e sentir o tempo.

Assim, faz-se necessário questionar o lugar que temos atribuído às infâncias em nossas convivências social e afetiva, pois isso determina a maneira como nos relacionamos e como significamos esse tempo da vida, que tem sido explorado de forma acelerada, obedecendo à lógica da produtividade e não o da experiência. Portanto, é necessário resistir a essa temporalidade marcada pela velocidade, investindo em outra, capaz de valorizar o cotidiano e suas delicadezas, considerando que:

*[o tempo] é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender*

*esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o (Barbosa, 2013, p. 215).*

Se assumimos, assim, o tempo da produtividade, atropelamos o da vida e aceleramos as infâncias, condenando-as, promovendo prejuízos irreparáveis ao longo da vida. O bebê e a criança precisam sentir e experimentar o tempo e não apenas ser atravessados por ele, em vista disso, é preciso afastar-se de ideias como “falta de tempo”, pressa e produtividade. Cabe a nós, educadoras(es), “cavar” tempo nos espaços educativos a fim de que não se enxergue como perda de tempo as coisas que interessam aos bebês e às crianças, para que eles possam ser afetados no espaço educativo, tendo em vista o que aponta Larrosa (2002):

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 21).*

Muitas sensações são descobertas na relação entre bebês e crianças, como também entre bebês, crianças e adultos, momentos singulares em que eles experimentam novos sabores, texturas, cores, temperaturas, sons, vozes e brincadeiras a partir das quais reconhecem a presença do Outro e de si mesmos, inventariando afetos enquanto constroem a memória desse tempo e das relações na escola.

Destacamos a voz como um instrumento fundamental na relação entre adultos, bebês e crianças, que são bastante sensíveis à modulação dela, lembrando que a linguagem também é alimento para as infâncias. Assim sendo, conversar com os bebês e as

crianças e ler para eles é uma possibilidade de “escutar diversas músicas da língua” (Cabrejo, 2011) e poder usufruir da musicalidade presente nos diversos textos que circulam na vida.

A voz humana é um elemento a ser lido/ouvido/interpretado pelo bebê e pela criança, que sabem fazer isso muito bem. Por conseguinte, o espaço educativo é o local privilegiado para promover a audição dessa musicalidade, compreendendo-a como instrumento de desenvolvimento.

Importante destacar que estamos em um universo marcado pela diversidade e multiplicidade. Assim sendo, faz-se necessário considerar os bebês e as crianças com deficiência auditiva, cujas vozes não terão o mesmo alcance que as vozes de bebês e crianças que ouvem. Logo, acessar o universo desses bebês e dessas crianças demanda um gesto atento e observador a fim de promover experiências capazes de construir vínculos e saberes entre os envolvidos na relação. Se tomarmos a emoção como um fator importante para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, destacando que o sistema nervoso e suas estruturas e funções dependem das oportunidades que lhes são oferecidos, compreendemos que quanto mais experiências, mais aprendizagem (Vygotsky, 2001). A afetividade e a emoção são elementos importantes nessa relação, em função disso, os estímulos oriundos da afeição acabam por influenciar no comportamento do bebê e da criança, que podem internalizar e demonstrar o aprendizado carregado do afeto que lhes foi demonstrado.

Os bebês e as crianças, principalmente aqueles com deficiência auditiva, podem se beneficiar, e muito, de um olhar mais atento às suas especificidades e necessidades. A conexão com o bebê e a criança é um aspecto necessário na relação criança/educadora/família/gestão, pois, mesmo que não haja verbalização, há todo um conjunto de sinais que comunicam o que o bebê ou a criança está sentindo.

Nesse sentido, o espaço educacional é o local que promove desenvolvimento, eliminando, sempre que necessário, barreiras de aprendizagem e acolhendo bebês e crianças em suas diversidades.

Como produtores de cultura, bebês e crianças expressam seus sentimentos por meio do choro, dos gestos e, posteriormente, por meio de diferentes linguagens. Os Centros de Educação Infantil (CEIs) fazem parte dessa experiência a partir da oferta de materialidades e experiências que são destinadas, intencionalmente, a fim de auxiliar bebês e crianças a reconhecerem o mundo, o Outro e as relações que passarão a fazer parte do cotidiano de cada um deles, como também são responsáveis pela proteção das infâncias e pela construção dessa cultura.

Um aspecto a ser destacado é o brincar como uma ação fundamental para o desenvolvimento de bebês e crianças, pois é brincando que eles aprendem sobre si e sobre o Outro. As brincadeiras abrem possibilidades de ação e criação, e nesses momentos o lúdico se faz presente. O bebê e a criança se deslocam para diversos papéis e inúmeras funções, habitando um espaço criativo no qual podem ser muitos: dinossauros, heróis, guerreiros, fadas, princesas, bruxos, médicas, professoras, nuvens, céu e tudo o mais que desejarem.

O pensamento infantil da criança “opera o mais próximo possível do pensamento concreto, inclusivo e motivado, em que a nomeação é análoga à coisa nomeada” (Palo, Duarte, 2011), de tal forma que o pensamento e o objeto de pensar não se separam, como apontam Duarte e Palo (2011):

*Ser integralmente. Sem separação alguma entre o pensamento e o objeto de pensar. Atento à qualidade, mesma, daquilo que se*



*observa. Como a criança ao ver uma pedrinha. Toda ela, ali, sendo pedra com a pedra. No coração da realidade. Sem a mediação de camadas e camadas de ideias, conceitos e interpretações (2011, p. 6).*

Diante disso, é importante privilegiar a experiência do brincar, seu movimento, suas quebras e continuidades a desnudar o mundo como possibilidade e não o que dele resulta, brinca-se para experimentar e usufruir de todas as sensações e descobertas que essa ação lúdica e cultural proporciona a cada bebê e criança, possibilitando-lhes a construção da memória do que aprendem.

O diálogo que propomos busca ressaltar a relevância da infância e dos elementos que a constituem, considerando as experiências e as descobertas que ela engendra como fatores fundamentais para o desenvolvimento de bebês e crianças. Dado isso, destacamos a importância das infâncias para que possamos resistir às armadilhas que as diluem ou as desqualificam, fragmentando as experiências que lhes são inerentes, afastando-se da sua dimensão lúdica, social e cultural.

Faz-se necessário destacar, também, as violências que acometem bebês e crianças, pois validar e proteger as infâncias requer, igualmente, pensar em formas de prevenir e enfrentar as violências que acontecem na nossa sociedade e promovem rupturas drásticas no processo de desenvolvimento.

O Currículo da Cidade, documento comprometido com as práticas pedagógicas e com o desenvolvimento integral de bebês e crianças, têm como propósito subsidiar as(os) educadoras(es) nas experiências e vivências com os bebês e as crianças. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem desenvolvido iniciativas que dialogam com a Agenda 2030 do Plano Municipal pela Primeira Infância e com outras ações que visam a proteção e o desenvolvimento das infâncias.

Considerando isso, este material tem como objetivo colocar em evidência as infâncias e as violências que as acometem. Por conseguinte, trata-se de um texto voltado para o enfrentamento dessa prática que ainda persiste na vida de bebês e crianças, destacando a complexidade presente nas situações violentas, que são multifatoriais e se apresentam, cada vez mais, com tantas nuances, como também pensar a prevenção como uma importante ação do espaço educacional.

Logo, abrir espaço para pensar as infâncias a partir de estratégias de prevenção é uma ação necessária e urgente, já que o bebê e a criança são as principais vítimas. Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se aos espaços educativos que são promissores na garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois se trata de ambientes em que são possíveis a compreensão e a validação da diversidade e das inúmeras possibilidades de compor as famílias, como também jeitos de viver e existir.

Para além do debate proposto, apresentamos os fluxos inter-setoriais com as orientações sobre o que fazer em caso de suspeita ou de certeza de que o bebê ou a criança está vivendo algum tipo de violência, como também o convite para a elaboração de ações diárias voltadas para a prevenção.

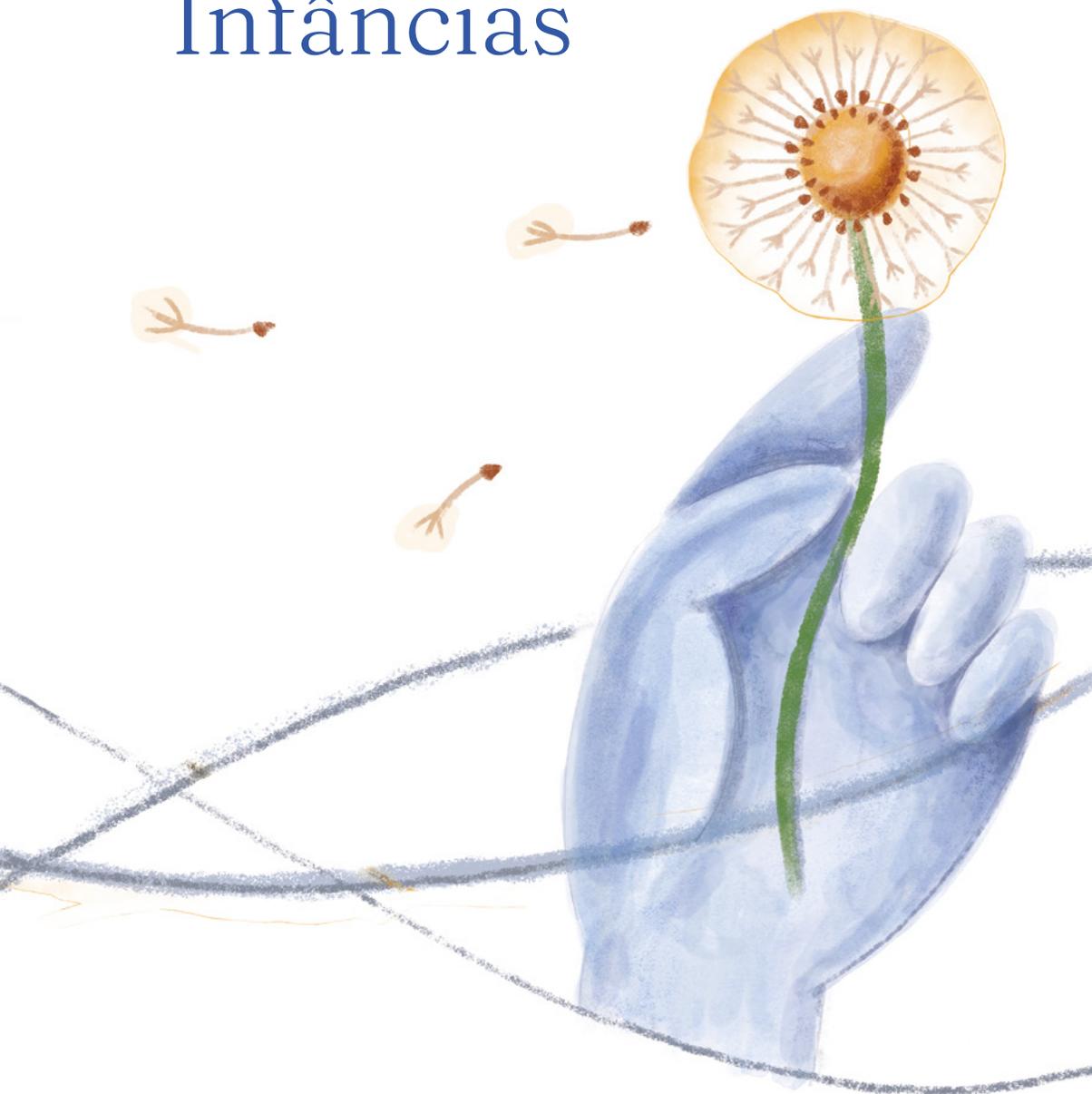
\*





—  
CAPÍTULO I

# Infâncias



## A experiência marcante das infâncias



*No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz. Eu escuto a cor dos passarinhos.*

*Manoel de Barros*

O momento inaugural dos acontecimentos da vida é inesquecível pela emoção que causa, e essa sensação, que só é vivida no momento da descoberta, torna-se, ao longo da vida, irrepetível, e a memória dela nos captura de tal forma que tentamos, na vida adulta, repeti-la. A título de ilustração, poderíamos recorrer à imagem do mar visto pela primeira vez. É certo que ele será belo e fascinante a cada vez que for observado, mas a sensação primeira de se ver o mar não pode se repetir, pois, na segunda vez em que se olha para ele, as retinas já o conheceram de algum jeito, e depois dessa experiência, o mar será sempre novo, mas nunca aquele já visto com a inocência do desconhecido.

Quando Manoel de Barros associa o delírio do verbo ao começo, posiciona-o justamente neste momento inaugural onde o bebê e a criança escutam a cor dos passarinhos, e marca poeticamente o tempo sinestésico e poético das infâncias e da imaginação.

Dessa forma, explorar a beleza e a potência do bebê e da criança ao longo do seu desenvolvimento, atentando-se para a importância do espaço educacional como um “olhar” capaz de

enxergá-los na sua integralidade e promover desenvolvimento, protegendo-os, é um compromisso ético-político incontornável. Este capítulo abordará aspectos desse desenvolvimento, explicitando a relação de bebês e crianças no espaço educacional, propondo formas de pensar e proporcionar a cada bebê e a cada criança uma infância digna e protegida.

As relações no espaço educacional se dão de inúmeras formas e, nelas todas, é possível observar o bebê e a criança para além de sua relação com o espaço, e também a sua interação com tudo que lhes interessa, convidando as(os) educadoras(es) a identificar o que para eles é movimento, contorno da vida.

Nesse sentido, a concepção sócio-histórica da infância revela que o processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com outros bebês e/ou outras crianças da mesma idade e de idades diferentes, com adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato.

O bebê e a criança são únicos e sociais, conseqüentemente, respondem de forma diferente às experiências iniciais da vida e dependem da pessoa adulta para protegê-los e suprir suas necessidades.

Para Vygotsky (1991), a criança se desenvolve e transforma sua aprendizagem à medida que internaliza experiências externas. Assim sendo, a aprendizagem não é determinada pelos fatores congênitos, mas mediada pela linguagem e pela cultura, por isso, o interacionismo, nessa perspectiva, é considerado, especialmente, a partir da sua natureza sociocultural. O desenvolvimento se dá no social, tendo em vista que os aspectos emocional e cognitivo se desenvolvem integralmente a partir dessa relação. Em vista disso, a constituição do indivíduo ocorre na interação social, em um contexto sócio-histórico, ao longo do processo.

## A importante presença do Outro na relação com o bebê e a criança

A presença do Outro é fundamental na relação com o bebê e a criança, e, como a educadora e o educador são pessoas que passam bastante tempo com eles, podem promover experiências salutareias para o crescimento de todos os envolvidos na relação, pois o bebê e a criança também ensinam, e é nessa dialogia que educadoras(es), bebês e crianças ganham na relação: afetos, conhecimentos, modos de sentir e ver a vida. Nesse sentido, há um investimento necessário a ser feito nessa relação que contemple as linguagens e as materialidades oferecidas a eles, considerando a observação e a escuta dos bebês e das crianças, como propõe o Currículo da Cidade (2022):

*Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da (do) professora (professor) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. Viver coletivamente na Unidade Educacional (UE) propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver o ponto de vista do outro (São Paulo, 2022, p.73-74).*

Os contextos familiar e educacional desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem dos bebês, que se sentem encorajados a continuar se comunicando, quando percebem que são correspondidos, estabelecendo uma comunicação que para eles é prazerosa. Os sons emitidos por eles, ao



serem imitados pelos pais, responsáveis e/ou educadoras(es), promovem um ambiente que estimula os jogos vocais. Além da voz, outras estratégias visuais devem ser utilizadas com os bebês e as crianças com deficiência auditiva, inclusive o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O espaço educacional, ao proporcionar atividades lúdicas, estimula o desenvolvimento da fala, que se inicia ainda na barriga da mãe, uma vez que o ambiente uterino já oferece os primeiros estímulos para o desenvolvimento da linguagem. Após o nascimento, os bebês começam a se comunicar pelo choro e passam a utilizar formas intuitivas para interagir com outras pessoas, evoluindo, cada um a seu tempo, para as palavras e frases. No caso dos bebês e das crianças com deficiência auditiva, os modos de comunicação estendem-se para o uso da Libras, além do visual, do gestual e do corporal, como ocorre com todo bebê e toda criança.

Diante disso, as histórias, as cantigas, os jogos lúdicos e as brincadeiras fazem parte do cuidar que antevê uma formação ética e estética, contemplando e experimentando a beleza do tempo vivido e das descobertas.

Os espaços educativos são privilegiados para a descoberta do “Outro”, uma vez que o coletivo é composto pelo diverso e

múltiplo, desencadeando inúmeras experiências. É importante considerar o que um bebê e/ou uma criança aprende ao brincar com outro bebê e/ou outra criança, pois é nessa relação que eles acessam a singularidade do Outro, enxergando o universo alheio, que, em um primeiro momento, ainda se confunde com o próprio. A educadora e o educador são a presença do diálogo, de alguém que auxilia na construção destes contornos que separam o “eu” do “outro eu”, como também são a voz/o gesto que acalenta, informa, orienta, encoraja e, principalmente, protege.

Logo, faz-se necessário expandir, cada vez mais, o vínculo com bebês e crianças a fim de fazer do ato da observação uma ação capaz de reconhecer se algum deles está sofrendo algum tipo de violência. Para essa observação é necessário: olhos que buscam, se interessam, observam e se comunicam. A observação é um importante instrumento de proteção.

Em nossa cultura, é comum - e naturalizado - desvalidar o que os bebês e as crianças dizem, e mesmo que elas se comuniquem por meio da fala e de outras formas, nem sempre são ouvidas e compreendidas, quando o assunto é violência. Alguns adultos (familiares e/ou cuidadores) costumam relativizar e rotular as crianças como birrentas, chatas, agressivas, irritantes e mal-humoradas, e isso pode ser visto como efeito, persistente, de uma história que não enxerga as infâncias no que elas têm de potência e complexidade. Importante ressaltar que o Currículo da Educação Infantil, na cidade de São Paulo, está alinhado às concepções que respeitam as infâncias e a relação delas com o espaço educacional, tendo em vista que bebês e crianças produzem cultura enquanto fazem parte dela.

A SME está comprometida com as infâncias e com a prevenção da violência que acomete os bebês e crianças, os quais chegam à Unidade Educacional com sinais de violência, muitas vezes sem conseguir expressar o desconforto.

Em razão disso, o papel da escola é fundamental na prevenção e no enfrentamento às violências que acometem, ainda, bebês e crianças na nossa sociedade. À vista disso, ser uma equipe atenta aos sinais que possam indicar que algum bebê ou alguma criança esteja sofrendo violência é um fator que demanda a atenção de todos no espaço educativo.

## **A função protetiva das Unidades Educacionais**

Para além da proteção e dos cuidados com a alimentação e higiene, outros aspectos são fundamentais para promover, a cada bebê e a cada criança, recursos para se desenvolverem. Este capítulo pretende, então, destacá-los a fim de refletir acerca de como ações combinadas no coletivo da Unidade Educacional são essenciais para proteger as infâncias das inúmeras violências que ainda persistem em nossa sociedade.

O ato de brincar assume uma função de mediação no desenvolvimento do bebê e da criança, criando uma atmosfera que os beneficia na exploração do mundo que os cerca. Importa salientar que mais importante do que o brinquedo elaborado ou tecnológico é a criação de espaços brincantes, onde eles podem ser estimulados a criar e habitar o universo do faz de conta. A brincadeira supõe o Outro (real ou imaginário), por isso, as telas da TV ou do computador não podem ser vistas como o Outro da brincadeira, uma vez que posicionam o bebê e a criança em um lugar de passividade, impossibilitados de criar. Logo, isso não pode ser considerado brincadeira. Cada vez mais, bebês e crianças estão expostos às telas de forma inadequada, o que se configura como uma perda para eles, que, sozinhos, absorvem as luzes, os sons e as imagens sem poder brincar, além de serem as telas um canal



de contato com o “mundo externo”, que, sem supervisão, pode expor a violências.

Brincar é essencial para o desenvolvimento intelectual, emocional e social, portanto, é uma ação que, no espaço educacional, é pensada para ser, de fato, uma interação espontânea, genuína, um momento de experiência singular para o bebê e a criança. As competições são um ponto que merece atenção, pois não se deve incentivá-las, uma vez que o jogo lúdico do brincar não pode estar atrelado à ideia de ganhador e perdedor. A brincadeira integra a criança consigo mesma e com o Outro, assim sendo, estabelecer que bebês e crianças brinquem juntamente e, dessa maneira, tornem-se companheiros é uma ação voltada para a integralidade do ser, que vive coletivamente nos espaços educacionais. A capacidade de estabelecer relações afetivas entre pares é também fator de proteção contra violências. Assim, a colaboração deve ser afirmada como intencionalidade.

Por ser um direito, evidenciado na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, e reforçado pela Convenção dos Direitos

da Criança, de 1989, o Brasil, reconhecendo a necessidade de promover esse direito que protege a criança, tornou-se signatário dessa convenção, que no Artigo 31 afirma:

*1- Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural artística.*

*2- Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer em condições de igualdade.*

Os bebês e as crianças participam, ativamente, das interações no espaço familiar e no espaço educacional. Em decorrência disso, é fundamental que esses lugares sejam pensados e organizados tendo em vista o seu desenvolvimento, pois eles são impactados pelas possibilidades oferecidas.

Nesse sentido, as(os) educadoras(es) acabam implicadas(os) na promoção de oportunidades para que bebês e crianças se desenvolvam, considerando a importância do afeto e da composição de brincadeiras, de ações e de cuidados destinados a eles.

## **A importância das relações afetivas no espaço educacional**

O bebê e a criança aprendem observando o adulto e, inicialmente, imitando-o. Portanto, é fundamental que eles sejam expostos a uma ética amorosa. Diferente daqueles que defendem que o

amor é sinal de fraqueza e irracionalidade, bell hooks (2021) defende a ideia de que o amor é mais do que um sentimento - é uma ação capaz de transformar o niilismo, a ganância e a obsessão pelo poder tão presentes em nossa sociedade, associando-se ao pensamento de M. Scott Peck, que define o amor como a vontade de se expandir para possibilitar o nosso próprio crescimento ou o crescimento de outra pessoa, sugerindo que o amor é, ao mesmo tempo, uma intenção e uma ação (hooks, 2021).

Segundo bell hooks, abuso e negligência anulam o amor, pois ele é construído a partir de apoio:

*Ninguém pode legitimamente se declarar amoroso quando se comporta de maneira abusiva. Porém, em nossa cultura, pais fazem isso o tempo todo. As crianças escutam que são amadas, embora estejam sendo abusadas. Para começo de conversa, a ocorrência do abuso é uma evidência do fracasso da prática amorosa (2021, p. 58).*

Diante disso, amar os bebês e as crianças é um ato político que reconhece no vínculo, nas práticas amorosas e no carinho os afetos que promovem desenvolvimento. A Unidade Educacional é responsável pela proteção e pelo acolhimento de bebês e crianças, tendo em vista que a escuta, a atenção, a interação e o respeito ao movimento e à singularidade de cada sujeito fazem parte de uma ação promotora de desenvolvimento. As brincadeiras, as conversas, as leituras, as contações de histórias, a hora da alimentação e da higiene, o momento com outros bebês e outras crianças e uma ética amorosa contribuem, igualmente, para que, processualmente, eles possam aprender e se desenvolver, descobrindo o mundo que os cerca, como também as regras que fazem parte dele, compreendendo-as, aos poucos, contando, em determinados momentos, com a mediação do adulto responsável.



Quando o bebê e a criança não são amparados e afetivamente acolhidos apresentam mais dificuldades para lidar com as emoções e com as frustrações e isso poderá prejudicá-los no seu desenvolvimento. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2023, “o estímulo e acompanhamento na primeira infância podem quebrar ciclos de pobreza e vulnerabilidade”, sendo de extrema importância o investimento no afeto, no tempo dedicado aos bebês e às crianças, como também no espaço/ambiente e no contexto no qual convivem.

Nessa direção, a SME, ao considerar as vulnerabilidades presentes na vida de muitos bebês e crianças, investe em recursos materiais e humanos para oferecer a eles condições de desenvolvimento, e esse material é mais uma ação voltada para a prevenção e o enfrentamento de violências que acometem bebês e crianças na cidade de São Paulo.

É pelo fato de a interação ser tão importante na relação com bebês e crianças que o espaço educacional é fundamental, pois eles se beneficiam ao interagir com diferentes ambientes, pessoas e contextos. Essa relação, construída a partir da diversidade

e multiplicidade inerentes ao espaço educacional, impacta diretamente no desenvolvimento.

Vygotsky (1991) afirma que o contato com o meio proporciona maneiras de aprender e de se relacionar nos diversos contextos em que se vive e destaca a importância da mediação e o quanto a criança pode, para além de ser transformada, também alterar o meio em que vive, inclusive transformando-o. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá de forma ativa e não passiva, na qual o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

## **A diversidade nas infâncias e a formação de subjetividades**

Além dos aspectos apresentados, é necessário considerar outros fatores que demandam a atenção do coletivo do espaço educacional. É preciso considerar o número crescente de bebês e crianças de diferentes etnias na RME, uma vez que eles, além dos preconceitos vividos, também estão expostos a vulnerabilidades e violências, inclusive institucionais.

Os espaços da Educação Infantil contribuem com a formação da identidade de bebês e crianças, e quando tomamos culturas diversas presentes nos Centros de Educação Infantil (CEIs), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), é preciso ter atenção com os processos que desqualificam a forma de viver e de se expressar do Outro. É nesse contexto que características de culturas diversas, opostas àquelas socialmente valorizadas e mimetizadas, podem ser rejeitadas e até apagadas, e muitos aspectos como, por exemplo, os xingamentos, as brincadeiras que excluem, a forma como se dirigem aos bebês e às crianças, a condução das brigas entre eles e como cada um(a) é convidado(a) a

pensar sobre a relação com o(a) colega são pontos a serem trabalhados nos espaços educacionais.

Cada bebê e cada criança que chega traz consigo a história de sua família, os símbolos que lhes são caros, as músicas, a culinária, as brincadeiras e as formas de acolher e cuidar, por causa disso, faz-se necessário mapear as diversas culturas, considerar projetos que possam contemplá-las visando conhecê-las e construir o sentimento de pertença a partir da diversidade.

O reconhecimento das várias culturas e da multiplicidade presentes nos espaços educacionais deve ser expresso de forma que bebês e crianças possam vivenciar a experiência da infância de forma integral. “A escola não é um espaço neutro. Ela pode operar em direção ao aprofundamento da discriminação, mantendo desvantagens e perpetuando preconceitos” (São Paulo, 2020, p. 46), sendo assim, há a necessidade de ler e mapear cada espaço educacional no que se refere à presença dos povos migrantes (saber quem são, quais histórias eles narram, do que gostam) e de abrir espaço para a escuta respeitosa.

Uma maneira de enfrentar os preconceitos e a xenofobia é considerar a diversidade cultural e representá-la a partir da música, da literatura, das artes plásticas e gráficas, da culinária, das formas de se vestir, da dança e de outros fatores inerentes à cultura. Essa ação é fundamental para que bebês e crianças possam se reconhecer, compreendendo a diversidade étnica.

Migrar é uma inexorável experiência humana em todos os tempos e espaços, e cada vez mais migrantes e refugiados se deslocam em busca de melhores condições de vida. No caso do Brasil, a maior incidência de povos que aqui têm chegado compreende bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congolese e sírios, entre outros. Infelizmente, por vários motivos, muitos migrantes são tratados com discriminação, revelando uma resistência ao fluxo migratório no país. Os espaços



da Educação Infantil podem auxiliar no enfrentamento da xenofobia, valorizando e divulgando aspectos de suas culturas, integrando-os ao país.

É importante que as(os) educadoras(es) estejam atentas(os) aos bebês e às crianças migrantes para identificar possíveis causas de isolamento, silêncio, dificuldades de aprendizagem, de relacionamento e de integração ao grupo, pois muitos fatores podem inibir a participação do bebê e da criança, como, por exemplo, a dificuldade de compreender a língua, a insegurança pelo não pertencimento, a rejeição por parte dos colegas e outros fatores que só uma observação e um diálogo genuíno poderão revelar.

Como os bebês e as crianças são os que mais sofrem com essa situação, a Unidade Educacional precisa elaborar estratégias e formas de acolhê-los, bem como suas famílias, tendo em vista o preconceito que ainda desconsidera o direito que cada pessoa tem de transitar pelo mundo. Dado isso, é imprescindível compreender:



*O eixo demarcador das relações entre os dois grupos pode ou deve ser o direito à hospitalidade e o direito a ser reconhecido como um sujeito de direitos pertencente a uma sociedade de iguais. É preciso retomar o caminho da ética e da solidariedade, desviando do medo (São Paulo, 2022, p. 49).*

Não há uma forma simples de resolver as questões oriundas das migrações nos espaços educacionais, mas há que se conviver com elas, buscando as possibilidades de interação e aprendizagem. Cada grupo terá a sua especificidade, pois cada bebê e cada criança são únicos e as formas de vincular-se a eles e promover desenvolvimento estão diretamente relacionadas à singularidade de cada território, das pessoas que convivem nesse espaço e da aquisição da língua portuguesa, dentre outros fatores.

A questão da língua é um componente que merece destaque, pois a língua materna é aquela com que o sujeito se reconhece e se constitui, sendo por meio dela que expressa os pensamentos, as emoções e experimenta a sensação de pertencimento a partir das palavras, da sonoridade, da musicalidade que cada língua tem. É importante saber que o bilinguismo não é apenas escrever, ler e falar outro idioma, mas a capacidade de aprender a viver em duas línguas e de dois modos diferentes” (São Paulo, 2020, p. 50).

Dessa forma, é fundamental acolher o bebê e a criança, considerando suas histórias de vida, suas crenças, seus modos de habitar o mundo e, inclusive, o espaço educacional. Acolher demanda escuta, atenção, sensibilidade e a compreensão de que não é simples viver a experiência migrante, que é uma questão humanitária na atualidade.

Promover o desenvolvimento do bebê e da criança migrantes perpassa por um caminho que os considera sujeitos ativos, produtores de cultura e saberes em relação com o mundo. Dian-

te disso, é fundamental abrir espaço para os saberes a serem constituídos na Unidade Educacional, reconhecendo o direito de aprender e se desenvolver.

Outro grupo que compõe a diversidade de bebês e crianças da RME é o indígena, que, como todos os demais grupos, guarda a sua singularidade. Entretanto, é importante atentar-se para a cultura que lhe é inerente e tê-la na centralidade dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), considerando a arte, a literatura e o modo de viver.

O bebê e a criança indígenas, como todos os matriculados na RME, precisam ter seus direitos garantidos, inclusive aqueles que se referem à sua cultura. Portanto, o PPP da Unidade Educacional pode promover desenvolvimento, considerando a singularidade do bebê e da criança indígenas, e, nesse sentido, as “brincadeiras indígenas e as visitas a territórios indígenas podem ser elementos de apoio para construir saberes sobre diferentes nações” (São Paulo, 2022, p. 48).

Um outro aspecto importante a ser mencionado quando consideramos as infâncias diz respeito às relações de gênero, pois é preciso desconstruir ideias que definem os modos de ser menino e menina, uma vez que há muitas formas de ser e existir. Valores, ainda recentes, definem brinquedos e brincadeiras para cada um deles, entretanto, embora muitas coisas já tenham sido superadas, algumas concepções sobre o comportamento e as preferências deles continuam inerentes às discriminações e preconceitos. Dessa forma, faz-se necessário “romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas”, uma vez que essa ação “é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr” (São Paulo, 2022, p. 51).

Há muito a ser construído no espaço educacional, que, como qualquer espaço público, adere aos discursos cristalizados em nossa sociedade sobre o que pode ser de menino e o que pode ser de menina, beneficiando um gênero em detrimento ao outro. Na Educação Infantil, para além dos brinquedos e das brincadeiras, o espaço como elemento educativo também pode ser permeado por construções coletivas envolvendo todos.



No que diz respeito ao gênero, é preciso considerar que ele se manifesta de formas variadas e vai se constituindo ao longo do tempo, por isso, a Unidade Educacional pode ser o espaço privilegiado na construção da diversidade e da inclusão.

A organização exercida nos espaços, pelas(os) educadoras(es), impacta na percepção dos bebês e das crianças. Levando isso em conta, é importante compartilhar os ambientes, considerando que os meninos também podem cozinhar e brincar com bonecas e as meninas também podem brincar com caminhões e jogar bola, sem estigmatizar a brincadeira.

Algumas vezes, a família/responsável poderá questionar as brincadeiras e os brinquedos por, justamente, ter cristalizada a percepção de que na infância há o que deve ser destinado ao menino e à menina. Nesse sentido, os espaços educacionais das infâncias podem promover diálogos com os responsáveis com a finalidade de construir uma nova concepção sobre as questões referentes ao gênero.

Os conflitos causados devido à separação do que é destinado ao masculino e ao feminino podem promover violência, inclusive

institucional, na Educação Infantil, pois não oferecer possibilidades de igualdade é uma forma de desrespeitar os bebês e as crianças, inculcando neles limites, reduzindo a possibilidade de viver a integralidade proposta para as infâncias.

## **Proteção e qualidade de vida: o cuidado de si e do Outro como prática pedagógica**

O coletivo da Unidade Educacional é diverso, e, em vista disso, mesmo com tantas qualidades, também pode ser marcado por vulnerabilidades e violências. O cuidado com o Outro implica o compromisso com a legitimação do espaço plural, por isso, dentre tantos temas dos quais se ocupam as(os) educadoras(es), o racismo é um que precisa ser debatido e enfrentado diariamente, considerando o seu caráter estrutural, convocando ações diárias de enfrentamento, como também fortalecendo bebês e crianças no que diz respeito à identidade e ao conhecimento sobre a ancestralidade. De que forma o racismo se manifesta na Educação Infantil? Quando, por exemplo, as(os) educadoras(es) dizem que não sabem cuidar do cabelo do bebê negro ou da criança negra, violando direitos e impedindo que eles possam aprender e se desenvolver plenamente. Esse racismo, muitas vezes mostrado de forma velada e até alienada, é cruel e viola direitos como possibilidades de aprendizagem.

Ainda há o agravante das marcas físicas e psicológicas, que podem, inclusive, levar à morte. O racismo inscreve no processo ideológico, prático e discursivo uma inferiorização do bebê negro e da criança negra, construindo espaços de silenciamento e violência. Como muitas famílias são vítimas do racismo, os espaços educacionais não podem se furtar ao debate e ao enfrentamento de acusações, xingamentos e ofensas, lembrando que somente

a criminalização da prática não é suficiente, por isso, políticas públicas precisam ser fortalecidas, a fim de protegê-los.

As violências advindas do racismo impactam emocionalmente os bebês e as crianças podendo, inclusive, causar a evasão escolar, desencadeando um problema imenso ao se ter um sujeito de direito afastado do espaço que pode promover seu desenvolvimento.

A Educação abre um espaço importantíssimo para conhecer as práticas antirracistas, pois promove a conscientização sobre os malefícios que o racismo causa, como também possibilita espaços de discussão, compartilhando saberes, culturas e narrativas africanas.

A literatura pode contribuir imensamente para a descoberta das narrativas organizadas em tantos outros lugares fora do Brasil, propiciando um sentimento de pertença, valorizando os modos de viver e de expressar a cultura dos povos que representam bebês e crianças. Isso é válido para os povos migrantes, afro-brasileiros e indígenas, uma vez que cada literatura abre espaço para o interlocutor se aproximar de saberes diversos, pois compreender e acessar outras narrativas são ações fundamentais para que não se reforce a cultura eurocêntrica como a melhor ou a única que merece atenção.

Promover experiências estéticas reveladoras de outras culturas é um exercício necessário para apresentar, entre outras coisas, os modos de usar o cabelo, a dança, a culinária e a arte. Nesse sentido, a literatura pode contribuir, imensamente, com a afirmação de identidades e a desconstrução de modelos únicos e limitadores, uma vez que é muito perigoso conhecer e confiar apenas “numa história única”.

O coletivo da Unidade Educacional é composto pela multiplicidade e pela diversidade. Esse espaço também é compartilhado com bebês e crianças com deficiência, atendidos a partir das suas singularidades, tendo em vista a integralidade, a inclusão e

as condições adequadas para que eles possam se desenvolver e aprender, eliminando barreiras no espaço e outras que possam causar prejuízo ao desenvolvimento e às aprendizagens deles.

Importante destacar que a necessidade não está no sujeito, mas no fato de que não pode haver impedimentos, seja de que ordem for, que comprometam a presença e o desenvolvimento do bebê e da criança.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apoiada pelo Decreto nº 6.949/09 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, afirmam a garantia à aprendizagem e ao desenvolvimento de bebês e crianças, tendo em vista as condições necessárias para que isso ocorra. Assim, pensar em práticas que geram desenvolvimento significa apoiar cada bebê e cada criança para que tenham acesso a instrumentos que garantam aprendizagem e desenvolvimento, e isso demanda da Unidade Educacional articulações que assegurem a permanência de cada um deles.

Para além do apoio material, é preciso atentar-se para a integração do bebê e da criança com deficiência ao grupo e às atividades propostas, considerando que eles podem e devem participar, uma vez que se trata de um direito inegociável, porque é possível e esperado que haja desenvolvimento e aprendizagem, desde que seja oportunizado a cada um deles condições e recursos para tal.

Como vivemos em uma sociedade ainda muito preconceituosa em relação à diversidade e às inúmeras formas de existir, faz-se necessário projetar ações para o presente espaço/tempo/ambiente para que bebês e crianças sintam-se pertencentes ao coletivo do qual fazem parte, e isso envolve pensar e organizar práticas que os favoreçam. Do contrário, podemos constatar uma violação de direitos. Embora tenhamos um currículo voltado ao atendimento de todos os bebês e de todas as crianças matricu-

ladas na RME, não há fórmula para atender cada um em todas as suas especificidades, seja o sujeito com deficiência ou não. Desse modo, a escuta e a interação ainda são as estratégias iniciais mais adequadas, lembrando que todos os bebês e todas as crianças demandam o esforço do coletivo, a fim de se aprender a melhor forma de atendê-los, podendo a Unidade Educacional fazer muito, principalmente quando está atenta.

Nenhum bebê e nenhuma criança podem ser vistos a partir da deficiência, pois isso é uma forma reduzida de enxergá-los e de diminuir as condições que favorecem seu desenvolvimento e sua aprendizagem. A Unidade Educacional pode contribuir também na desconstrução de ideias cristalizadas, como a de que a criança com deficiência deve fazer atividades simplificadas e consideradas “fáceis”, negando a ela a possibilidade de ser atendida na integralidade.

Neste capítulo, a reflexão proposta está voltada para as questões que promovem desenvolvimento e aprendizagem, e o percurso construído até o momento destacou a importância da escuta atenta e da observação, pois bebês e crianças precisam do adulto



responsável para acolher os momentos de conflitos e os pedidos de ajuda, que muitas vezes se apresentam de forma velada.

A interação também é um componente importantíssimo, pois bebês e crianças precisam dessa relação diariamente a fim de construir a sua subjetividade, desenvolver e aprender sobre si e sobre o grupo com o qual convive.

Estratégias e ações elaboradas a fim de acolher os bebês e as crianças migrantes são atividades esperadas para que eles possam se sentir parte do grupo, pois estão vivendo um processo de adaptação a uma cultura até então desconhecida, como também promover experiências para bebês e crianças, considerando as questões de gênero, uma vez que elas impactam no desenvolvimento deles, gerando, muitas vezes, violência.

O racismo estrutural é outra demanda da Educação Infantil, porque, ao pensar numa educação que considera a diversidade e a multiplicidade, faz-se necessário abrir diálogos e espaços para, insistentemente, reconhecer e valorizar todos os povos, todas as formas de existir, todas as etnias. No caso do Brasil, que vive o racismo de forma estrutural, a atenção precisa ser redobrada para que nenhum bebê ou nenhuma criança experimente essa violência. Assim sendo, brincadeiras e brinquedos precisam ser representativos para o bebê e a criança negra, e todas(os) as(os) educadoras(es) precisam compor com todas as práticas antirracistas e ouvir atentamente o relato do bebê e da criança que viveu o racismo, já que ouvir e reconhecer a gravidade de qualquer gesto racista é uma prática antirracista. Desenvolver projetos voltados para combater práticas racistas é uma ação fundamental na Unidade Educacional, por isso, a prevenção é algo a ser pensado diariamente pelas(os) educadoras(es) e gestoras(es).

O desenvolvimento e as aprendizagens vivenciadas no espaço da Educação Infantil são fundamentais para a constituição do sujeito, lembrando que a função social da escola abarca a proteção

dos bebês e das crianças. Em uma sociedade violenta e marcada por tantas vulnerabilidades, a escola é um dos agentes que deve cuidar e protegê-los de violências tão perversas que podem marcar suas vidas, reduzindo as possibilidades de experimentá-las sem medo e traumas.

Para completar este percurso que busca refletir acerca de aspectos que podem promover aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças matriculados na RME, é preciso considerar de que forma as Unidades Educacionais podem fomentar uma educação inclusiva, integral e equitativa, e, para tanto, é esperado que seja garantido aos bebês e às crianças respeito à singularidade que lhes é inerente, promovendo desenvolvimento e aprendizagem.

Finalizamos esse capítulo, convictos de que a Educação é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens. No entanto, ressaltamos que, para isso, é preciso considerar a singularidade de cada bebê e de cada criança, bem como as inúmeras violências e vulnerabilidades que os acometem. Dessa forma, pensar e atuar a partir da prevenção contra as violências são intervenções éticas e necessárias, assim como atentar-se para os sinais indicativos de violação de direitos.

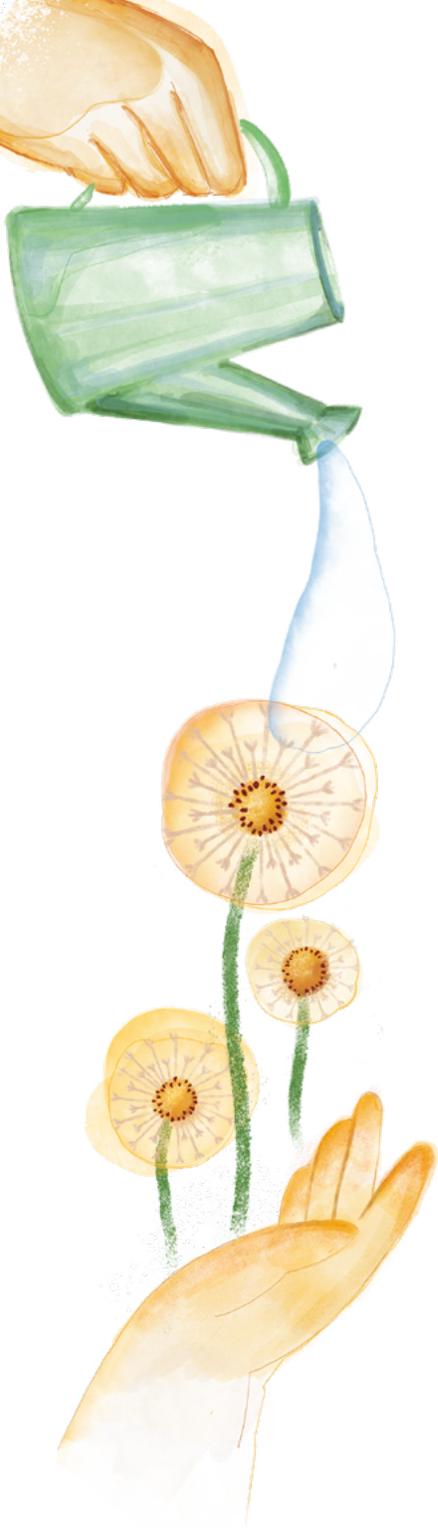
\*



—  
CAPÍTULO 2

# Família e Escola





## A parceria com quem cuida

*[...] de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é.*

*Otto Lara Rezende*

**A** família e a escola são as principais instituições promotoras de desenvolvimento, portanto, implementar ações que assegurem a boa relação entre os dois contextos implica no reconhecimento, por parte de ambas, do papel que cada uma desempenha na vida de bebês e crianças, de maneira a reconhecer as vulnerabilidades que impactam na relação escola e família.

A aproximação com a família permite que as(os) educadoras(es) tenham uma maior compreensão do contexto do bebê e da criança e, por esse motivo, faz-se necessária a construção de um diálogo permanente, bem como de uma escuta voltada para o conhecimento das histórias que compõem esse grupo familiar e para

a forma que elas impactam o desenvolvimento de bebês e crianças. Mapear as expectativas das famílias/dos responsáveis é uma ação que pode acontecer no espaço educativo, mas também a partir de outros elementos que favorecem a comunicação, como, por exemplo, a conversa por meio de aplicativos de mensagem ou vídeo, uma vez que essa parceria beneficia o desenvolvimento de bebês e crianças.

A comunicação regular e frequente pode se dar de inúmeras formas, seja por bilhetes, mensagens por aplicativo, e-mail, conversas no portão da escola, cartazes em espaços visíveis para a leitura dos responsáveis, agenda da criança, relatórios, diários, registros fotográficos e reuniões coletivas e individuais para dialogar sobre o progresso do bebê e da criança, como também sobre os objetivos da aprendizagem.

É importante que as famílias participem da escola para além das reuniões do calendário anual para tratar do desenvolvimento dos filhos, pois, quando a escola cria oportunidades de os responsáveis decidirem e atuarem em eventos, festas e outras atividades importantes, eles acabam se sentindo parte do espaço educacional e engajando-se no grupo.

Algumas ações, como convidar a família para uma tarde de histórias, como também organizar rodas de conversas, desenvolver projetos de leitura e outras atividades que possam aproximar e conectar a comunidade e a escola, auxiliando no estabelecimento de vínculos e na construção de saberes coletivos são fundamentais para o fortalecimento da relação da Unidade Educacional com os responsáveis, os bebês e as crianças.

Dessa forma, a proposta pedagógica precisa prever a participação das famílias de uma forma orgânica, contando com elas em vários momentos com o propósito de trabalharem em prol do projeto que reflita a identidade e o contexto da comunidade, que é muito singular na cidade de São Paulo, sobretudo, quando

pensamos nas treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) que a compõem.

O fortalecimento dos vínculos de confiança e pertencimento entre os principais ambientes educativos, como a casa e o espaço educacional, faz com que o bebê e a criança se sintam protegidos e estimulados, encorajando-os a investir nas descobertas que lhes são tão caras e importantes.

Desse modo, abrir o espaço para dialogar e acolher as famílias é uma atividade que reconhece o Outro e a sua alteridade, considerando os saberes e as histórias que cada grupo familiar possui, e isso pode ser muito explorado na Educação Infantil, uma vez que a relação com os pequenos demanda uma observação apurada, uma escuta atenta e um desejo de conhecer como cada bebê e cada criança habitam os espaços educacional e familiar. Algumas estratégias podem auxiliar o grupo gestor e as(os) educadoras(es) a se vincularem às famílias.

## **Como podemos dialogar com os responsáveis?**

**1** Conversar com os responsáveis sobre o cotidiano, os avanços dos bebês e das crianças, as dificuldades vividas no contexto educacional, lembrando que há diversas nacionalidades presentes nas Unidades Educacionais. Sendo assim, os momentos de entrada e saída podem possibilitar trocas de informações, assim como o envio de bilhetes, boletim informativo, grupo de mensagens, ligações telefônicas e reuniões agendadas (podendo ser em grupo ou individual).

**2** Organizar propostas que incluam a participação das famílias, como feiras solidárias, reuniões temáticas, rodas de leitura, debate sobre algum documentário ou parte de filme, dentre tantas outras ações que a escola pode promover para reuni-las.

**3** Promover situações voltadas para a participação dos responsáveis no que se refere a apoiar e auxiliar o espaço educativo para o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

**4** Apresentar para os responsáveis, por meio de linguagens diversas, a trajetória do bebê e/ou da criança. Nesse sentido, o registro fotográfico pode ser mais um documento revelador dos olhares das(dos) professoras(es) e de como os bebês e as crianças se movimentam e se relacionam no espaço educacional. Importante destacar a intencionalidade desse registro tão especial que captura detalhes das infâncias, permitindo que os responsáveis possam conhecer momentos únicos do(a) filho(a), conectando-o(a) ao desenvolvimento, ao mesmo tempo que inscreve um legado valioso de preservação da memória para todos.

**5** Dialogar com os responsáveis por meio da agenda, que é um importante instrumento de comunicação, a fim de que ela seja usada para pontuar fatos importantes, se possível descrever eventos relevantes, inclusive aqueles que dizem respeito aos sentimentos do bebê e/ou da criança. Compreender quando não houver resposta escrita, buscando certificar-se de que o(a) responsável teve acesso à informação.

**6** Fixar cartazes em espaços de circulação das famílias, inclusive o cardápio do dia, para que elas possam saber sobre a alimentação oferecida, uma vez que um bebê ou uma crian-

ça pode, por exemplo, ter alergia a algum alimento ou corante, e isso pode ser revelador de alimentos que o bebê ou a criança não come em casa, mas come na Unidade Educacional.

**7** Refletir acerca dos relatórios enviados para os responsáveis, tendo em vista o quanto é agradável para eles conhecerem a singularidade do(a) filho(a), reconhecendo aspectos que são únicos, pois isso aproxima os familiares/responsáveis que se sentem contemplados na atenção, no cuidado e na observação de como cada bebê ou cada criança convive na Unidade Educacional.

**8** Alertar as famílias, caso haja alguma suspeita de que algo não vai bem com o bebê ou a criança, e, para estes momentos, reservar um espaço e horário para atender de forma privada e presencialmente, a fim de dialogar sobre possíveis dúvidas que os responsáveis possam ter.

**9** Atentar-se para bebês e crianças que estão afastados por motivo de doença, principalmente aquelas que demandam um longo afastamento da Unidade Educacional, interessando-se pelo tratamento, telefonando, enviando mensagens, buscando saber como o bebê ou a criança está se sentindo. Gestos pequenos promovem aproximação, abrindo espaço para o engajamento da família e da Unidade Educacional. Importante destacar que a ausência de um impacta o todo, pois o(a) colega ausente sente falta do grupo, como o grupo também sente falta daquele(a) que não pode comparecer à Unidade Educacional.

**10** Organizar, de acordo com as possibilidades da Unidade Educacional e o desejo dos responsáveis, grupos de discussões por meio de aplicativos de mensagem ou vídeo como uma ferramenta para o debate e a votação de eventos importan-



tes, considerando o que pode e o que não pode ser debatido nesse canal a fim de evitar conflitos.

É sabido que os responsáveis, para tentar suprir as necessidades econômicas, estão cada vez mais imersos no trabalho e nem sempre podem acompanhar a rotina educacional dos filhos, como seria desejado. No entanto, precisamos refletir sobre formas de acolher os bebês e as crianças, considerando, justamente, os motivos pelos quais essa ausência se impõe.

Faz-se necessário ressaltar a vulnerabilidade, que não é só social e econômica, presente na vida de muitas famílias, o que dificulta suas presenças constantes no espaço educacional, assim, é fundamental compreender que o bom relacionamento com os responsáveis impacta no desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Compreender o contexto de cada responsável pode auxiliar nas ações a serem utilizadas para a proteção de bebês e crianças, porque um gesto da família em relação aos cuidados com o bebê



e/ou a criança pode ser interpretado como negligência, o que precisa ser cuidadosamente verificado, a fim de não prejudicar a relação com os responsáveis, tendo em vista que a ação educativa nos espaços educacionais e na família têm perspectivas diferentes quanto aos objetivos e às questões ligadas ao desenvolvimento e à afetividade.

## **Espaço Educacional: lugar de experiências e de aprendizagens**

No espaço educacional, os bebês e as crianças vivenciam muitas experiências e têm o seu tempo preenchido com atividades promotoras de desenvolvimento, tanto no que se refere ao cognitivo, quanto às relações interpessoais, psicológicas, sociais, corporais e culturais. E este convívio é riquíssimo, uma vez que eles terão acesso à multiplicidade e à diversidade. Entretanto, é

importante distinguir a ação pedagógica da ação da família, para não atribuímos aos responsáveis aquilo que é responsabilidade da Unidade Educacional.

As atividades educativas propiciam a inserção de bebês e crianças em um coletivo diverso, ampliando a percepção deles a respeito do grupo com o qual convivem, como também os protege de vulnerabilidades e de violências que continuam presentes na nossa sociedade, afirmando, assim, o papel social da escola em interface às redes de proteção social.

Atualmente, as dificuldades dos espaços educativos são inúmeras: evasão, frequência irregular, exclusão, vulnerabilidades e, algumas vezes, a falta de apoio dos responsáveis. Nesse sentido, construir espaço para diálogo é fundamental, mas é preciso considerar, como já dito anteriormente, as condições de cada responsável, buscando favorecê-lo no atendimento individual e/ou coletivo, como também em horários específicos para que ele possa participar da vida do(a) filho(a) no espaço educacional.

É importante que, no dia a dia, a Unidade Educacional se aproxime cada vez mais das famílias, porque isso é fundamental não só para os bebês, as crianças e seus responsáveis, mas para todos. Dessa forma, é preciso desconstruir o modelo de família ideal, afastando-se de expressões como “família desestruturada”, tendo em vista que as famílias se compõem de inúmeras formas e que todas precisam ser respeitadas. Desconstruir expectativas acerca de como o Outro tem que ser e agir é uma ação fundamental na interlocução com os familiares, pois os responsáveis são constituídos por inúmeras narrativas que sustentam suas formas de participação e atuação com seus filhos e com a comunidade escolar.

Proteger o direito de cada bebê e de cada criança vai além do espaço de convívio com as famílias, aproximando-se, inclusive, das fragilidades presentes na vida delas, pois essas impactam di-

retamente o desenvolvimento de bebês e crianças. A escola tem assumido cada vez mais o papel de articuladora para garantir-lhes condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Os bebês e as crianças, quando chegam ao espaço educacional, trazem consigo a sensação do colo de quem os trouxe, a roupa que alguém vestiu neles, as emoções que lhes foram despertadas. Logo, eles vêm cheios de marcas de alguém que cuida deles, e as(os) educadoras(es) são aquelas que, atentas à proteção deles, observam cada detalhe, que pode revelar, inclusive, maus-tratos. Contudo, é importante compreender profundamente cada situação, a fim de não fazer julgamentos precipitados, e, claro, no caso de suspeita ou confirmação de violência, atuar imediatamente.

Como o tema da violência contra bebês e crianças será abordado mais adiante, cabe agora pensar nas violências simbólicas e institucionais que, infelizmente, ocorrem com familiares ao chegarem no espaço educacional.

Tendo em vista as condições de vulnerabilidades inscritas em muitas famílias e o quanto isso impacta na vida de bebês e crianças, as Unidades Educacionais, se informadas sobre os diversos contextos nos quais estão inseridos os bebês e as crianças, podem organizar estratégias e encaminhamentos a fim de contribuir com estratégias para o enfrentamento das dificuldades encaradas pelas famílias.

É preciso considerar os tempos sociais e históricos nos quais estamos inseridos e apreender deles os desafios vividos pela Educação, sem apoiar-se em outros tempos, nos quais o acompanhamento do bebê e da criança foi uma ação mais frequente para algumas famílias. Isso posto, dizer que os responsáveis não se interessam pelos filhos e, por isso, não comparecem à Unidade Educacional é algo que precisa ser repensado, considerando as oportunidades oferecidas a eles no que se refere a horários e dias da semana, como também os assuntos a serem tratados.

Dessa forma, é necessário nos perguntarmos algumas coisas: Em que momento a presença do responsável é indispensável? Como organizar este encontro para tratar da aprendizagem e das relações do bebê e/ou da criança no espaço educacional? Há pautas que podem ser tratadas no coletivo, outras não, por esse motivo, é tão importante reconhecer a prioridade de cada encontro.

Se a escola possui mais recursos para identificar as vulnerabilidades, pode contribuir com uma agenda que permita que a família possa frequentar a Unidade Educacional, considerando, também, a empatia e o acolhimento, tão indispensáveis para o fortalecimento dessa relação, pois os responsáveis, ao se vincularem ao grupo educativo, sentem mais confiança para compartilhar os desafios vividos no que se refere ao acompanhamento dos filhos.

Alguns responsáveis com baixa escolaridade enfrentam dificuldades até mesmo com a leitura de bilhetes e informativos escritos na agenda, por essa razão, pensar em formas de compartilhar as informações é uma atividade que envolve o coletivo de educadoras(es) e gestoras(es), que pode, por exemplo, enviar um áudio no grupo de aplicativos de mensagem da Unidade Educacional. São ações como essas que viabilizam a comunicação, favorecendo o bebê e a criança, uma vez que dialoga com o responsável.



## A patologização da vida

Outro aspecto que merece destaque neste diálogo é o que se refere à patologização da vida. Ao abordar esse tema, desejamos refletir conjuntamente sobre os tantos diagnósticos que acompanham cada vez mais as infâncias, entendendo a importância de enxergar o quanto, de forma intensa, os diagnósticos têm sido utilizados como uma barreira para o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças. Não estamos desconsiderando que há diagnósticos e que eles são importantes para a compreensão e para a saúde de cada bebê e cada criança. Entretanto, precisamos considerar o quanto as infâncias têm sido prejudicadas pela aceleração do tempo, pela produtividade e pelo desrespeito à singularidade de bebês e crianças.

O comportamento, muitas vezes esperado, de um bebê e de uma criança não corresponde às experiências das infâncias, que são questionadoras e em constante movimento: descobertas e buscas incessantes. Logo, o bebê e a criança demandam tempo, espaço, materialidades, conversas, respostas e acolhimento, considerando a peculiaridade de cada um. A busca pelo silêncio e pelo engessamento dos corpos é uma questão que perpassa a Educação há tempos, uma vez que, em determinado momento, era sinônimo de escuta e atenção. É sabido que os bebês e as crianças que se movem, mudam de lugar, andam enquanto as(os) educadoras(es) contam histórias estão vinculados a este momento da forma que conseguem. Portanto, reunir bebês e crianças e desejar que todos se comportem da mesma forma é algo inatingível. Assim, precisamos acolher o movimento das infâncias, o choro, os momentos de frustração, as birras, inclusive auxiliando os responsáveis a compreender esse tempo da vida no qual eles ainda estão aprendendo a expressar as emoções, e que, por isso, a presença do adulto é tão importante nesta relação.



O bebê ou a criança que expressa suas emoções chorando, mordendo e/ou brigando é tido(a) como alguém que precisa de corretivo e, em algumas situações, de apoio médico, o que não é, necessariamente, uma verdade. É preciso pensar nas infâncias do nosso tempo e em como o modo de vida que elegemos impacta esse tempo, no contexto do espaço educacional e nas vidas dos bebês e das crianças.

Dessa forma, é necessário se atentar para uma certa “etiquetagem”, que rotula os bebês e as crianças, como, por exemplo, chamá-los de chorões, mimados e/ou folgados, desconsiderando o tempo de desenvolvimento de cada um deles. Outro rótulo que precisa ser visto com muita atenção é aquele que passa a nomear a criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), dentre vários. Há que se ter um rigor com os diagnósticos no espaço educacional, considerando a multiplicidade das formas de existir, como também o tanto que o bebê e a criança são para além do diagnóstico, e esse aspecto também aparece na relação com os familiares. Tendo em vista a vulnerabilidade que marca muitas famílias, o espaço educacional pode promover momentos de diá-

logo e apoio aos responsáveis, apresentando as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, enxergando-os para além dos “limites” que tentam muitas vezes lhes impor.

Patologizar a vida significa associar expressões da natureza humana a categorias psiquiátricas, classificando o sujeito, desconsiderando o seu modo de viver e a sua história, impondo, muitas vezes, o acompanhamento médico e a indicação de remédios.

O desenvolvimento humano passa por transformações ao longo do tempo, de modo que a percepção das expressões dos sentimentos, principalmente os desmedidos, geram controvérsia e são entendidos, muitas vezes, como desequilíbrios a serem corrigidos.

Dessa maneira, os discursos sobre “normalidade” são questionáveis, uma vez que podem criar patologias, ditando as normas de condutas aceitáveis. Porém, diante da patologização da vida e do número de diagnósticos presentes nas Unidades Educacionais, faz-se necessário olhar para as expressões humanas, considerando as mudanças sociais e a necessidade de observar, com rigor, as infâncias, desconstruindo ideias/representações tidas como naturais ou esperadas, a fim de promover espaços diversos e múltiplos. É preciso, assim, construir reflexões acerca do que são as infâncias neste século XXI, na cidade de São Paulo, bem como refletir sobre o espaço, a escuta e a atenção conferidas a essas infâncias. Consequentemente, compreendê-las significa atentar-se para as formas como elas se dão e o contexto no qual estão inseridas.

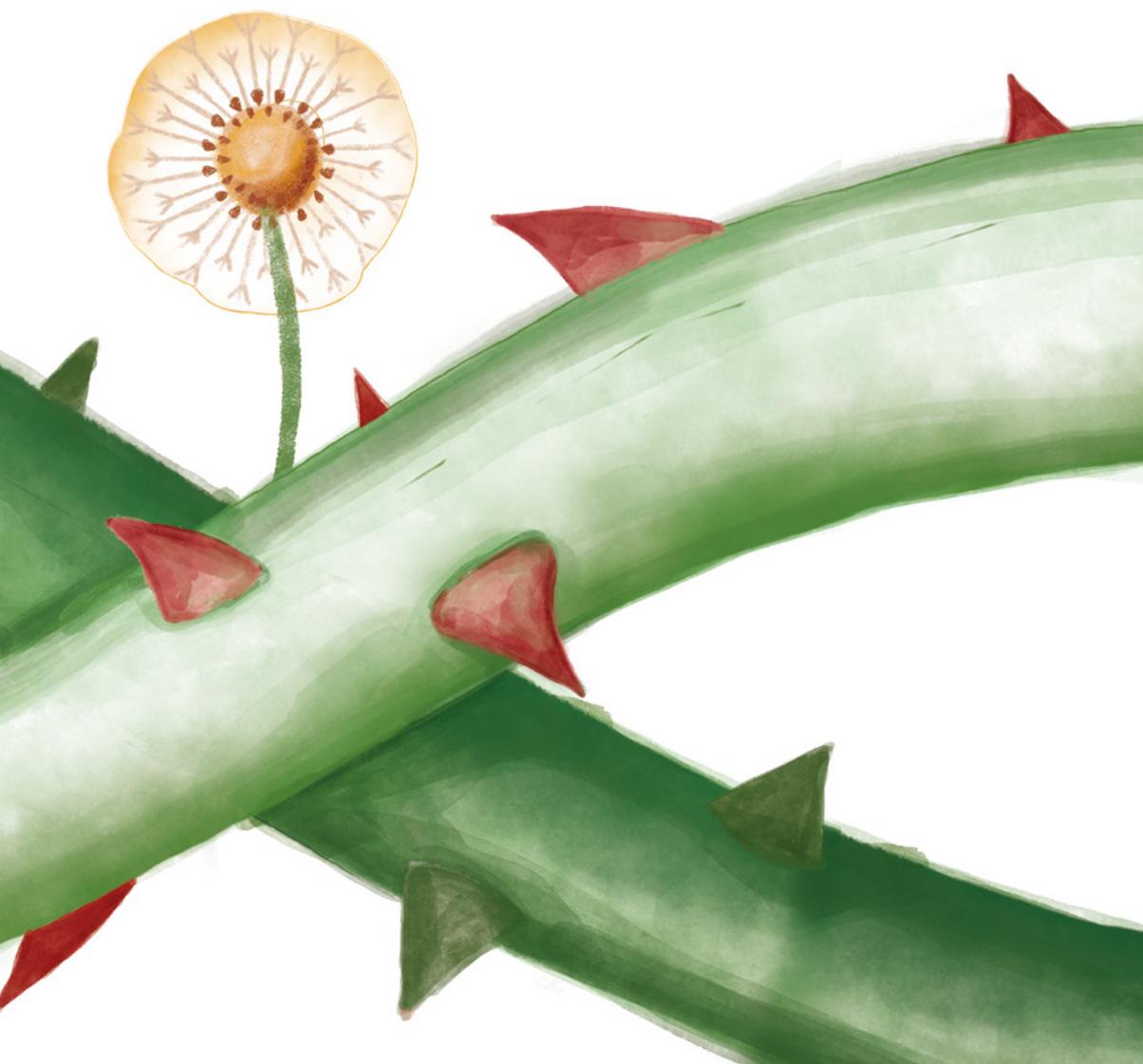
\*





—  
CAPÍTULO 3

# Vulnerabilidades



## **Estar vulnerável: uma condição humana**

*Viver é um rasgar-se e remendar-se.*

*Guimarães Rosa*

**F**alar sobre vulnerabilidade é adentrar um terreno pouco estável e permeado por diferentes concepções, mas aqui buscaremos formas de dialogar a partir das conexões que esse tema pode estabelecer com os processos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, bem como de que forma as vulnerabilidades impactam o direito que esses sujeitos têm de acessar, permanecer, aprender e se desenvolver a partir das vivências, dos cuidados e das experiências disponíveis nos contextos das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME).

Para tanto, refletiremos acerca do termo vulnerabilidade, que, segundo o Dicionário de Desenvolvimento (2020), implica uma situação de risco; significa que pessoas e/ou comunidades estão em uma situação de fragilidade - seja por motivos sociais, econômicos, ambientais ou outros - e por isso estão vulneráveis ao que possa advir dessa exposição.

Se vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano, buscamos, dentro da Educação, compreender os contextos marcados pela vulnerabilidade para além do senso comum, que a associa à escassez de recursos. Estar vulnerável é uma condição humana e não uma característica, logo, qualquer um pode estar vulnerável, seja pelo motivo que for, em determinado tempo da vida. Há muitas acepções para o termo vulnerabilidade, cada vez mais ex-

plorado nesta sociedade marcada por desigualdade e violências, em razão disso, consideramos que a vulnerabilidade não pode ser definida de forma reducionista ou simplificada, uma vez que ela se constitui nas múltiplas relações e nas condicionantes que compõem o tecido social que sustenta o processo de desenvolvimento do bebê e da criança.

Tendo em vista os muitos sentidos para a palavra vulnerabilidade, buscamos desconstruir algumas interpretações sobre ela, que não é sinônimo de pobreza monetária ou do processo de deterioração da qualidade de vida das pessoas em razão da precariedade de suas condições de existência. A vulnerabilidade não pode ser entendida como algo que define uma pessoa, na lógica de que ninguém “é” vulnerável, mas, sim, de que “está” vulnerável, o que pode ser uma condição transitória.

Os bebês podem nos ajudar a avançar nessa reflexão, uma vez que, ao nascerem, apresentam uma condição de dependência total dos cuidados de outro humano. Eles apresentam fragilidades no que tange à alimentação, à higiene, à proteção e aos cuidados de toda ordem. No entanto, tal condição não define quem esses bebês são, nem mesmo quem eles serão, pois ela não define toda a sua existência, mas descreve uma condição que não é intrínseca a esse sujeito bebê, posicionando-o diante de um contexto social permeado pelas relações humanas e pelos recursos que são colocados à sua disposição e que lhe permitirão crescer e se desenvolver de forma que seus direitos sejam garantidos.

Uma possibilidade é conectarmos a ideia da vulnerabilidade ao conceito de direitos humanos que “reconhece a dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, sendo o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). No Brasil, esses direitos foram descritos por meio da Constituição Federal de 1988, que acabou conhecida como

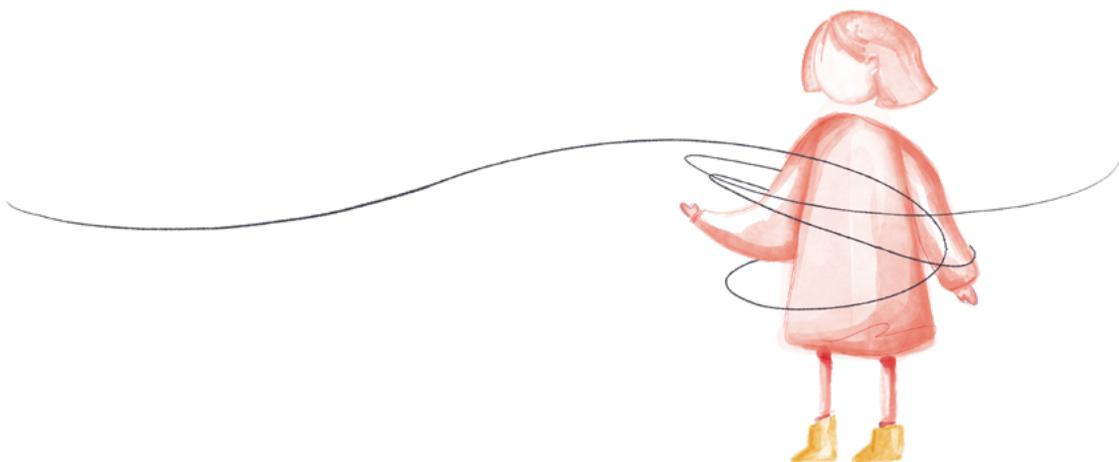
Constituição Cidadã e expressava as obrigações do poder público com o atendimento dos direitos fundamentais do povo brasileiro, como descreve o Artigo 5º da Constituição Federal:

*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (p.398).*

Assim, pensar na vulnerabilidade é fazer um exercício de reconhecimento do quanto um sujeito, em sua vida social e comunitária, detém das condições necessárias para que seus direitos humanos sejam plenamente alcançados: é olhar criticamente para as formas pelas quais o poder público opera para que os direitos de cada cidadão brasileiro sejam efetivados. Aqui a referência se conecta a direitos como vida, liberdade, igualdade, saúde, moradia, educação, lazer, trabalho digno, alimentação, manifestação cultural, religiosa, política e outros tantos direitos que estão descritos ao longo da nossa Constituição.

Desse modo, já podemos afirmar que a vulnerabilidade pode ser vista como diferentes tipos de obstáculos ou impedimentos para que um sujeito tenha sua dignidade humana preservada a partir da possibilidade de fruir plenamente de seus direitos. Porém, é preciso ressaltar que a vulnerabilidade assume outras dimensões da vida em que se tecem as relações com o mundo e com o Outro, podendo ser desencadeada pela violência, pelo desamparo, por perdas de pessoas amadas, pelo fim de relacionamentos, por mudanças abruptas na rotina, pela saudade, pelo adoecimento físico e/ou mental.

Viver é estar imbricado em um sistema de múltiplas conexões, relações, contingências e atravessamentos, que são próprios das relações humanas, de modo que estar vulnerável também atra-



vessa contextos de situações transitórias ou de longa duração que estarão presentes ao longo da vida.

Vale destacar que construímos imagens, fotografias e mapas sobre a vulnerabilidade que partem dos repertórios de cada um, o que pode confundir, reforçando a ideia de vulnerabilidade comumente relacionada às cenas de pobreza que atravessam o sujeito, causando assombro.

Diariamente, as pessoas são colocadas em contato com grandes contingentes populacionais privados de direitos básicos e que carregam em seus corpos sociais, históricos, físicos e biológicos as marcas das contradições e desigualdades presentes no cotidiano das cidades que habitam.

A pobreza denuncia formas explícitas de vulnerabilidade, mas ela não traduz a sua totalidade. A pobreza não conta a história das vulnerabilidades que habitam corpos diversos, com deficiência ou debilitados, quando colocados em análise diante dos modelos hegemônicos socialmente impostos.

A pobreza não traduz as vulnerabilidades que emergem da solidão a qual são subjugadas as formas singulares de expressão da sexualidade, das subjetividades, das condições físicas e psíquicas de um sujeito.

A fome, a miséria e as precariedades estruturais das ocupações, das moradias incrustadas em lugares instáveis, na beira de córregos e sem nenhuma forma de saneamento básico revelam condições de desamparo diante do atendimento aos direitos constitucionais dos cidadãos, mas a precariedade material por si só não é capaz de alcançar os desafios de famílias monoparentais, da solidão de quem tem seu corpo marcado pelos preconceitos étnicos, raciais, estéticos, religiosos, de gênero, culturais, políticos ou por outras formas de intolerância que avançam ferozmente sobre as diferenças e diversidades.

A vulnerabilidade se concretiza no corpo físico, social e psicológico. Assim, a vulnerabilidade não acontece na neutralidade, mas se consolida ou é superada nas relações que cada sujeito estabelece com o mundo e com o Outro.

Ao recebermos um bebê ou uma criança pequena em nossas Unidades Educacionais, precisamos reconhecê-los como sujeitos carregados de histórias, das quais cada capítulo é escrito em uma complexa trama de relações. Nenhum bebê ou nenhuma criança é uma página em branco ou uma história a ser iniciada, pois traz as marcas de sua ancestralidade, dos sonhos, dos desejos, das dores e das alegrias de quem o(a) antecedeu e que lhe atribui uma herança genética, cultural, social, afetiva e que é parte constituinte de suas subjetividades.

Nessa direção, precisamos refletir sobre essa composição, sobre os fios que tecem a história e que permitem a cada um ser alguém singular em momentos em que se compartilham saberes, caminhos, experiências e até mesmo vulnerabilidades. Essa reflexão se faz necessária para que possamos reconhecer que a

busca pelo bebê e pela criança universais, hegemônicos, nos leva à frustração, na mesma medida em que nossos preconceitos desconsideram as expressões de vulnerabilidade que podem ou não impactar o processo de desenvolvimento do sujeito.

Há processos de vulnerabilidade que impõem ao humano um sofrimento ético-político, conforme descrito por Sawaia (1999), que usa esse conceito para falar de populações heterogêneas, mas que compartilham algumas características comuns e que experimentam um sentimento de desvalorização, subalternidade e humilhações que são, à priori, mediadas pelas injustiças e desigualdades sociais.

Um exemplo que nos permite refletir sobre esse conceito seria pensar nos sentimentos que permeiam o cotidiano de populações em situação de rua, que têm a rua como espaço de sustento e moradia e que apresentam vínculos familiares muito fragilizados ou inexistentes. Isso nos ajuda a extrapolar a compreensão da vulnerabilidade como algo que seja apenas físico, e nos ajuda a percebê-la em sua complexidade psicossocial.

Pensar a vulnerabilidade a partir de suas interfaces com as dimensões afetivas, relacionais, culturais, políticas e sociais nos permite alargar nossa percepção sobre as formas de sofrimento às quais estão expostos nossos bebês e crianças, fato que nos ajuda a descortinar processos que vulnerabilizam essas infâncias e não guardam relações exclusivas com as condicionantes sociais.

Todo bebê e toda criança são, a priori, seres vulneráveis, uma vez que vivem uma relação de dependência com os adultos que os rodeiam e ocupam a função de seus cuidadores, assim sendo, precisam de adultos responsáveis e comprometidos para que possam receber alimento, afeto, proteção e cuidados necessários para que cresçam e se desenvolvam de forma integral e saudável.

Quanto mais experiências de cuidado, afeto, respeito, generosidade, acolhimento e proteção os bebês e as crianças vivenciam,

menos vulneráveis se tornam, tendo ampliadas as suas possibilidades de desenvolver suas subjetividades e de fortalecer suas identidades e personalidades.

Assim, às equipes das Unidades Educacionais cabe a tarefa de ocupar o lugar de educadoras(es), atentando-se para a integridade desses sujeitos: bebê e criança. Não podemos ter a Unidade Educacional como o espaço responsável por abarcar todas as demandas e precariedades da vida social desses sujeitos de direitos, mas precisamos nos posicionar a partir do que se preconiza para a função social dos espaços da Educação Infantil.

No cotidiano das Unidades Educacionais, bebês e crianças podem ser protegidos, alimentados e expostos a mediações qualificadas, que transformam experiências e vivências em momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Não há corpo que se desenvolva desconectado dos afetos ou da cognição, e nas Unidades Educacionais da RME, bebês e crianças conhecem outras formas de perceber o mundo, produzem cultura, conhecimento, fazem descobertas, levantam hipóteses e ampliam suas possibilidades de humanização.

## **A potencialidade do espaço educacional no enfrentamento das vulnerabilidades**

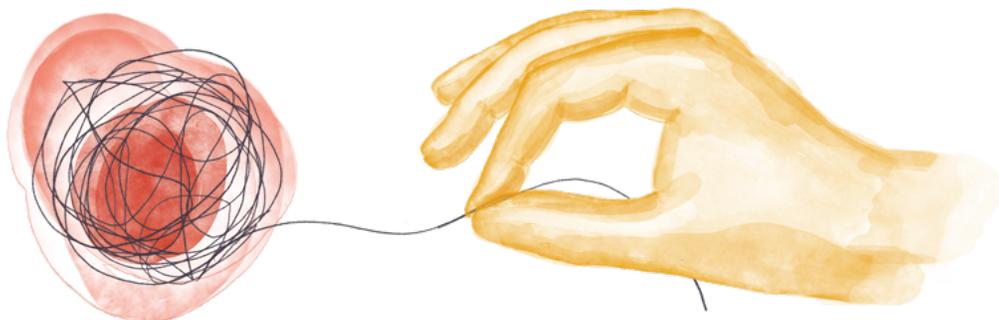
As Unidades Educacionais não podem impedir que os bebês e as crianças sofram os impactos oriundos das situações de precarização da vida e da existência que perpetuam as desigualdades sociais, mas elas podem, nos momentos em que esses sujeitos adentram o espaço educacional, ofertar experiências, vivências e formas de cuidado que serão potencializadoras da aprendizagem e promotoras de momentos de profundas transformações e desenvolvimento desses sujeitos de direitos.

A escola que cumpre sua função social por meio de práticas pedagógicas intencionais, planejadas, organizadas, qualificadas e que se compromete com as muitas infâncias que nela estão presentes, torna-se importante agente de transformação social e de possibilidades de superação das inúmeras vulnerabilidades.

Por meio das práticas pedagógicas e sociais que reconhecem as infâncias em suas multiplicidades, diversidades e diferentes configurações, acontecem a proteção, o cuidado e a garantia de direitos, fato que pode se traduzir no enfrentamento e até mesmo na superação de vulnerabilidades.

O dia a dia do trabalho das(os) educadoras(es) é cheio de desafios, uma vez que a heterogeneidade marca a presença de bebês e crianças no espaço coletivo da Unidade Educacional, e se expressa por meio de diferentes etapas de desenvolvimento e características físicas, cognitivas e culturais, o que requer ações afetivas singulares.

Essas diferenças e diversidades demandam constantes reflexões, planejamento e busca por novos conhecimentos. Nem sempre a experiência que acumulamos no curso de nossa prática docente responde de forma adequada às demandas apresentadas por bebês e crianças que, diariamente, nos convocam



a estar abertos para novas concepções e atentos a uma sociedade em constante movimento. Em nossas rotinas diárias, somos atravessados pelos desafios do nosso tempo e por conhecimentos que correspondam a essas demandas, sendo que tais conhecimentos são intrinsecamente ligados ao replanejamento das ações pedagógicas.

Uma ação pedagógica qualificada e um trabalho coletivo e colaborativo são as principais ferramentas de quem cuida, educa e protege. O trabalho pedagógico com bebês e crianças exige rigor técnico, conhecimentos sobre desenvolvimento humano, atenção aos tempos e marcadores desse desenvolvimento, técnicas que permitam a elaboração de atividades e escolha de materialidades que sejam adequadas aos diferentes agrupamentos, considerando a formação continuada, o planejamento, a intencionalidade e a afetividade.

A atuação com bebês e crianças não permite improvisos ou repetições que se distanciam do trabalho reflexivo, coletivo e dialógico. A ação que envereda por este terreno causa danos ao desenvolvimento e coloca bebês e crianças em risco e em situações de vulnerabilidade, uma vez que produzem negligência, abandono, desamparo e solidão, impactando em diferentes esferas da vida social e individual do sujeito.

Não é incomum que nos espaços de diálogo com as(os) educadoras(es) das infâncias as angústias sejam colocadas em debate e que uma série de desafios de ordem estrutural, de formação básica e tantos outros que se conectam com as questões da macropolítica sejam analisadas. Educadoras(es) se mostram sobrecarregadas(os) por, muitas vezes, se sentirem pressionadas(os) a ocupar lugares sociais que não pertencem à escola.

Nessa direção, o coletivo de educadoras(es) precisa saber que não cabe à elas(es) desempenhar o papel de médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social, pai, mãe, tio ou avós. Professoras(es)

devem reconhecer seu valor como profissionais da Educação, primordiais na promoção do desenvolvimento humano por meio da ação pedagógica.

Agora, façamos juntos um exercício de mobilizarmos as reflexões que fizemos até este momento acerca das vulnerabilidades para algumas situações que acontecem no cotidiano escolar. Para tanto, analisaremos duas situações vivenciadas por equipes educacionais da Rede Municipal de Ensino.

## **A história de Ana**

Situação 1: Ana inicia sua jornada na RME por meio de seu ingresso em um Centro de Educação Infantil (CEI), que está localizado em um dos dez distritos mais vulneráveis da cidade de São Paulo.

Ana tem cinco meses, baixo peso, é calma e dorme muito, demonstrando pouco interesse pelos ruídos e estímulos oferecidos pelo novo ambiente. Já na primeira semana, a presença de Ana mobilizou a equipe pedagógica. As trocas de fraldas revelaram assaduras intensas, manchas e pequenas feridas, as quais indicavam que a saúde de sua pele não ia bem. Ana, quase sempre, chegava com a mesma fralda com que havia sido entregue à mãe e suas roupas apresentavam sinais de pouca higiene. Quando a equipe da Unidade Educacional solicitou aos responsáveis a Declaração de Vacinação Atualizada (DVA) de Ana, estabeleceu-se um certo mal-estar e desconforto.

Ana frequentou a creche por dez dias e, em seguida, começou a faltar. Ao dialogar sobre a situação, a equipe pedagógica levantou a hipótese de que Ana era uma bebê vítima de negligência. A ausência de cuidados básicos era visível e a bebê trazia em seu corpo marcas de um desenvolvimento que solicitava cuidados.



As(os) educadoras(es) se sentiram divididas entre notificar o Conselho Tutelar, apresentando a suspeita de negligência, ou tentar outras formas de diálogo com a família. A Unidade Educacional contava com o apoio de uma Agente de Busca Ativa Escolar (ABAE), a qual faz parte do Programa Estudante Presente Transforma Futuros, que tem como objetivo prevenir e enfrentar o abandono e a exclusão escolar nas Unidades Educacionais da RME.

Diariamente, as Unidades Educacionais verificam quais bebês e crianças faltam à escola e fazem contato, por telefone, com os responsáveis para compreender os motivos das ausências e verificar possíveis formas de apoiar as famílias na regularização da frequência do bebê e/ou da criança. Inicialmente, esse foi o caminho escolhido pela equipe gestora para intervir no caso de Ana, porém, como as tentativas de contato telefônico com os responsáveis pela bebê não foram bem-sucedidas, tomou-se a decisão de se realizar uma visita domiciliar.

Dessa forma, a ABAE foi até o endereço indicado na matrícula e, mesmo conhecendo bem a comunidade do entorno da escola, não pode evitar o incômodo diante da precariedade encontrada. Tratava-se de uma nova área de ocupação instalada próxima a um local em que o odor fétido emitido pelos gases do aterro sanitário se misturava ao odor exalado pelos buracos cavados no fundo dos barracos para serem utilizados como local para depósito dos dejetos humanos.

Não havia água ou eletricidade. Por toda a parte, os barracos construídos com pedaços de madeira, móveis velhos, plásticos e com outros materiais que pareciam ser provenientes do aterro sanitário serviam de abrigo para bebês, crianças, mulheres e ho-

mens que exalavam desamparo. Ali, o conceito de “Sofrimento Ético-Político” ganhava vida no movimento de cada sujeito que tinha sua vida marcada pela desigualdade e precariedade.

A pobreza extrema rouba mais do que comida da mesa, do que o abrigo para o corpo ou a água que lava as mazelas do dia, esta forma de pobreza rouba o desejo, o sonho e a humanidade. A pobreza extrema corta a carne de quem a vivencia e denuncia o quanto ainda temos que avançar em nossa sociedade.

Apesar do incômodo, a ABAE seguiu sua procura por Ana, porém a ausência de ruas, números ou uma organização lógica das moradias fez com que seu trabalho fosse exaustivo, mas, ainda assim, produtivo. Ela foi capaz de obter informações importantes sobre Ana. A bebê havia contraído uma grave pneumonia e naquele momento estava hospitalizada, sendo acompanhada pela mãe.

Com seu caderno carregado de informações, a ABAE retornou para a UE e compartilhou tudo o que viu, ouviu e sentiu. Diante do relato dramático, a equipe pedagógica entrou em contato com a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) para pedir ajuda. Ana se encontrava em situação de vulnerabilidade e apenas com o apoio de todas as políticas teria melhores possibilidades e condições de sair desse contexto.

Havia um longo caminho a ser percorrido, mas agora a escola não estava mais sozinha, e Ana e sua mãe também não. O contato com a história dessa menina mobilizou muitas pessoas de diferentes serviços e políticas do território. Saúde, Educação, Assistência Social, Conselho Tutelar e até mesmo uma ONG do território foram mobilizados para contribuir com o apoio à bebê e à mãe.

Assim, após um longo período de articulação com a Rede de Proteção Social do território, a equipe pedagógica da Unidade Educacional, apoiada pelos profissionais do NAAPA, iniciou um importante trabalho de planejamento para receber Ana. Como ela seria recebida? O que poderia ser feito por ela nos

momentos em que ela estivesse sob os cuidados da equipe da Educação? Essas perguntas provocaram reuniões, momentos de estudo e de organização coletiva na Unidade Educacional.

Com o apoio da equipe de Alimentação Escolar, foram feitos ajustes para que a dieta da Ana atendesse as orientações realizadas pela equipe da Saúde. Com a finalidade de enfrentar o quadro de desnutrição, a bebê recebia cuidados especiais de higiene, com banhos ao longo do dia para que sua pele pudesse ser tratada conforme orientações dadas pela enfermeira da Unidade Básica de Saúde (UBS).

Outra ação identificada como urgente e necessária foi o planejamento de atividades pedagógicas que pudessem apoiá-la em seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. A sala foi organizada de maneira a possibilitar que ela e seus colegas de agrupamento pudessem se sentir atraídos pelas cores, texturas, ruídos e odores.

Ana passou a receber mediações que a fizeram permanecer mais tempo acordada. O colo era abundante e ela não era privada de uma boa história, sorrisos, músicas divertidas, banhos de sol, comidas saborosas e nutritivas e brincadeiras divertidas.

Nas dez horas em que permanecia no Centro de Educação Infantil (CEI), Ana podia experimentar outras formas de existir. Cotidianamente, ela era apresentada a uma realidade que a afastava de um mundo permeado pela ausência de direitos fundamentais e pela violência estrutural que grita.

Destacamos que histórias como a de Ana são atravessadas por diferentes formas de violação de direitos e que nesses contextos não há ação redentora, respostas simples ou soluções definitivas. A história de Ana poderia ser recontada por você que nos lê e que, diariamente, por meio da docência, se torna parte de uma política pública que preconiza o reconhecimento de que bebês e crianças são sujeitos de direitos. Os bebês e as crianças

que adentram nossas Unidades Educacionais trazem as marcas do espaço e do tempo em que vivem e, por vezes, são duramente afetados por profundas mazelas sociais, de modo que o que nos cabe, nesse contexto, é abrir as portas para outras possibilidades de ser e existir em suas infâncias precarizadas.

Na Unidade Educacional, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, equânimes e comprometidas com a integralidade dos bebês e das crianças, corpos precarizados e, por vezes, aviltados por múltiplas violações passam a ocupar outro lugar social, podendo acessar o direito de aprender e se desenvolver em um espaço permeado por respeito, afeto, cuidado, proteção e mediações adequadas. Assim, diferente da pobreza extrema e das vulnerabilidades que podem criar marcas negativas profundas no desenvolvimento subjetivo de bebês e crianças, os espaços de cuidado e proteção ofertados pelas Unidades de Educação Infantil atuam como elementos capazes de promover desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social desses sujeitos.

Talvez você esteja tomado por indagações ou até mesmo por indignações com as provocações feitas até aqui, uma vez que as implicações das vulnerabilidades não incidem apenas sobre a vida dos bebês e das crianças, mas também pertencem à experiência do viver junto daqueles que têm o sofrimento estampado em seus corpos frágeis e que, por dez horas diárias, estão sob a nossa responsabilidade, o que pode nos afetar de diferentes maneiras.

Contudo, é preciso saber que, embora não possamos tudo, podemos fazer algo, o que pode ser muito! Podemos oferecer, em nosso exercício profissional, rotas de fuga para aqueles que estão lançados ao desamparo. Podemos criar outros cenários e novas tramas sociais capazes de sustentar as vidas daqueles que crescem rodeados por vulnerabilidades.

Ademais, estamos comprometidos com a criação de uma sociedade mais igualitária e fazemos isso por meio da construção

de uma escola justa, pois travamos diariamente uma guerra pelo encantamento do mundo, como aponta Rufino (2020):

*Para a maioria dos seres que não experimentam o mundo a partir dos alpendres da Casa Grande, das sacadas dos sobrados imperiais e das salas de reunião de edifícios de grandes corporações, cabe entender o encantamento como ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: armação da vida (2020, p. 5).*

## **A história de Joaquim**

Vamos conhecer a história de Joaquim para seguir com o debate:

Joaquim foi apresentado à equipe do NAAPA antes de chegar à escola por uma equipe da Assistência Social. O menino de quatro anos havia chegado a São Paulo há pouco mais de um mês. Ele estava sob os cuidados do pai e se recuperava de 20 facadas que lhe foram infligidas pela mãe. Ele carregava em seu corpo marcas e dores que a maior parte dos humanos não experimentou ao longo de sua existência. Joaquim precisará conviver, por tempo indeterminado, com os efeitos da violência física sofrida, pois, na ocasião, em razão dos ferimentos, ficou sem controle de seus membros inferiores.

Ainda que não soubéssemos dos complexos efeitos que as violências física, psicológica e negligencial produziram em Joaquim, nem como essas violências impactaram em seu desenvolvimento ou como elas iriam atravessar suas relações sociais e seus processos de aprendizagem, sabíamos que poderíamos dizer a Joaquim que ele era bem-vindo e que estava seguro na escola. Poderíamos ajudá-lo a conhecer outras formas de se relacionar com

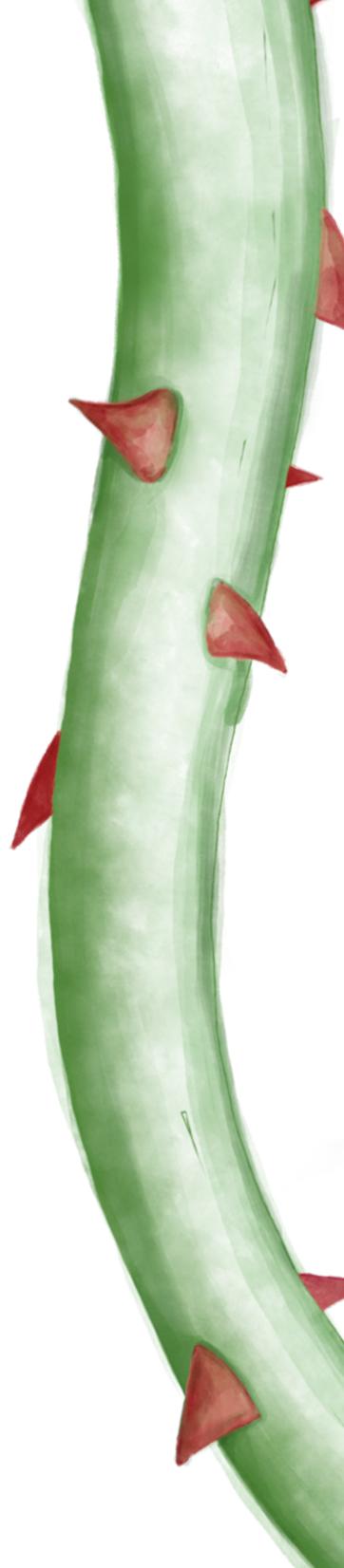
os adultos ao seu redor, pois as interações que a Unidade Educacional possibilita no seu fazer cotidiano permitiriam que ele estabelecesse novos vínculos afetivos e que ele pudesse brincar, conviver e aprender diferentes formas de experimentar a infância.

Recebemos da Rede de Proteção Social a solicitação para inserção de Joaquim em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), juntamente com o pedido de que apoiássemos o pai, oferecendo as orientações necessárias para a efetivação da matrícula e o acesso aos direitos disponibilizados aos estudantes da Rede Municipal de Ensino, pois toda a família estava fragilizada, com medo, ferida, exposta ao risco, em sofrimento, impactada pelas mudanças, ou seja, estavam todos vulneráveis.

Após a efetivação da matrícula na EMEI mais próxima da residência de Joaquim, a equipe do NAAPA iniciou as ações de apoio e acompanhamento para o atendimento das necessidades pedagógicas dele. Já conhecíamos a história, mas precisávamos conhecer a criança da história.

Algumas indagações permearam o planejamento das ações desenvolvidas:

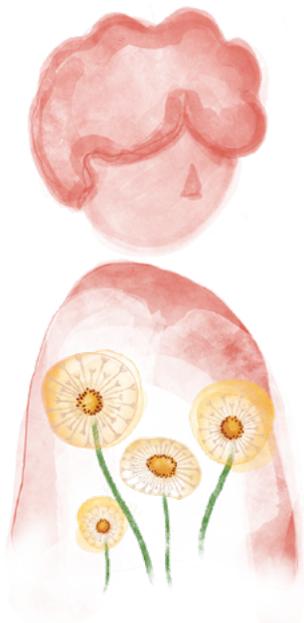
Quem era Joaquim? Quais eram suas preferências, seus medos, seus brinquedos favoritos? O que ele sabia? Como se comunicava? Ele já havia frequentado alguma Unidade de Educação Infantil anteriormente? Quais eram suas expectativas em relação à nova escola? O



que poderíamos fazer, sem que roubássemos seu lugar de criança? Quais necessidades dele deveriam ser supridas no ambiente educacional? Como criaríamos vínculos de confiança com o pai, que iniciava a jornada de cuidados com o filho apenas naquele momento? Como criaríamos um ambiente em que Joaquim se sentisse seguro e livre para se desenvolver? Quais adaptações precisariam ser feitas para que o ambiente educacional pudesse ser acessível para Joaquim? Quais propostas voltadas para a recepção de uma criança em processo de reabilitação física poderiam ser desenvolvidas com a turma? Quais apoios a equipe pedagógica deveria receber para que se reconhecesse potente para acolher as demandas de Joaquim? Como poderíamos ajudar a equipe da Unidade Educacional na jornada de cuidados e proteção dele? Quais recursos poderiam ser mobilizados para atendê-lo? Como promoveríamos vínculos positivos entre a equipe da Unidade Educacional e o pai dele?

Eram muitas perguntas que emergiram na conversa com a Unidade Educacional, mas o trabalho revelou a sensibilidade e a potência presentes no coletivo de educadoras(es) da EMEI. Enquanto os arranjos eram feitos para a recepção de Joaquim, a Unidade Educacional pôde se conectar com suas práticas diárias e refletir sobre mudanças que poderiam beneficiar todas as crianças. A Coordenadora Pedagógica atuou ativamente, organizando e sistematizando as contribuições trazidas por todo o grupo. O coletivo era fortalecido em cada momento de diálogo. O medo, a insegurança e o sentimento de “dó” foram, gradativamente, sendo substituídos pela força da ação pedagógica.

O que parecia impossível foi ganhando forma por meio de uma ação coletiva qualificada,



organizada e pautada por conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Assim, Joaquim foi sendo cada vez mais reconhecido como uma criança e não mais como vítima de um ataque violento.

Joaquim ocupou a escola na integralidade de sua experiência e encontrou, sobretudo, um lugar de acolhimento, cuidado, proteção e desenvolvimento humano. No cotidiano da Unidade Educacional, os desafios seguem presentes, e Joaquim é parte! Ele segue construindo sua história social, que agora é mediada por outros afetos e possibilidades de existir como sujeito.

A ação da escola não tem o poder de apagar da vida dele as marcas físicas e psicológicas deixadas pelas violências sofridas, entretanto, a ação pedagógica comprometida com as múltiplas infâncias tem possibilitado que ele encontre diferentes sentidos nas relações com os adultos e, possivelmente, apoiado Joaquim no processo de ressignificação de sua dor e de seu sofrimento.

Pensar as vulnerabilidades é um gesto que extrapola a ideia de que elas estão circunscritas apenas pela dimensão econômica, pois se trata de uma condição que pode estar presente na vida de qualquer sujeito ao longo de sua experiência humana, podendo estar relacionadas a diferentes dimensões.

Podemos, também, refletir sobre o fato de que a vulnerabilidade não nos define. Não somos vulneráveis, mas podemos, por diferentes situações, “estar fragilizados, assustados, expostos ao risco, desrespeitados, violados e desamparados”.

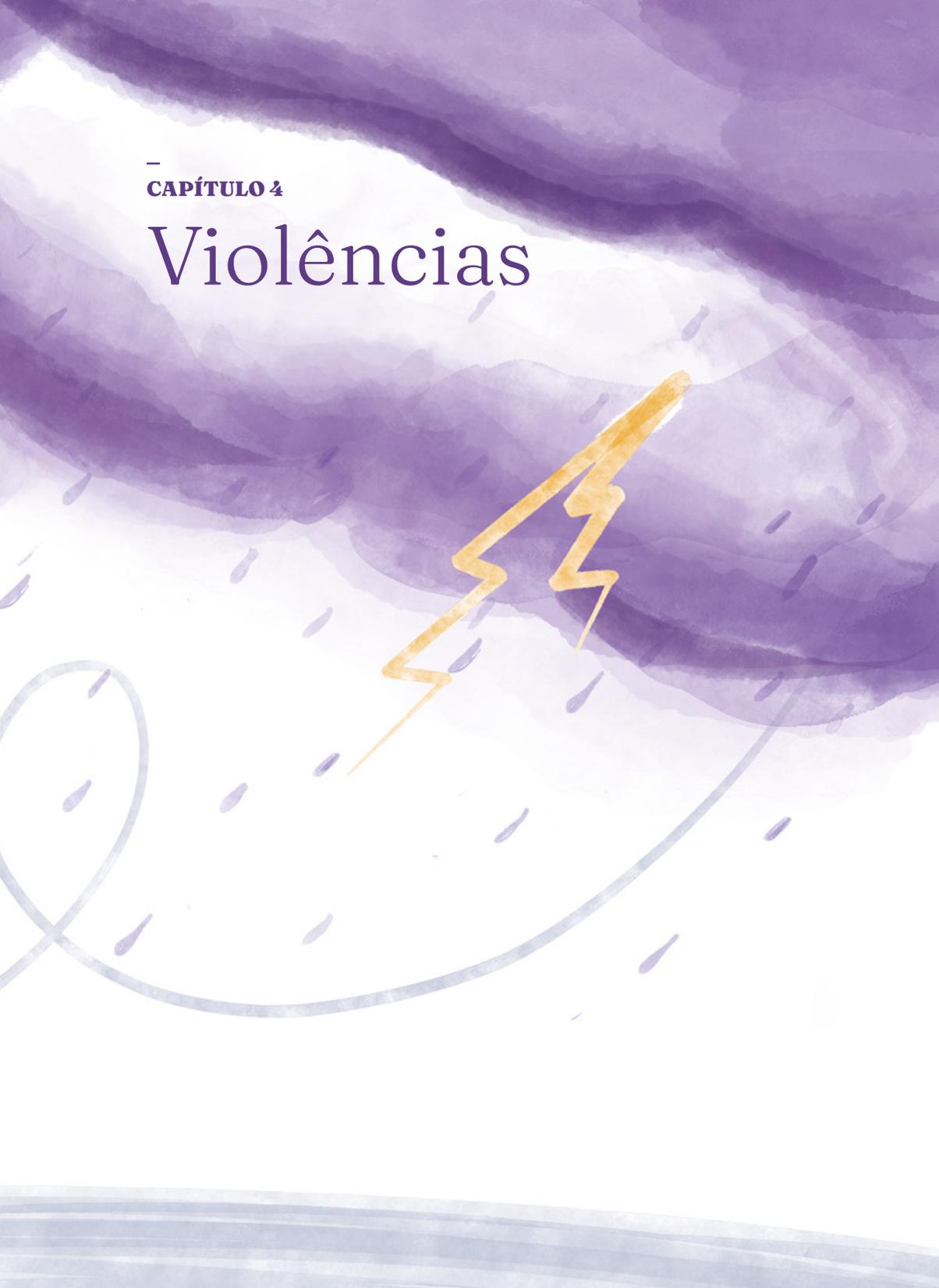
Desse modo, reconhecer e acolher as múltiplas dimensões da vulnerabilidade humana constitui-se como mais um dos desafios do trabalho de quem se compromete em cuidar e educar bebês e crianças matriculados na RME, considerando o que afirma Luís Rufino sobre o trabalho, que “é miúdo, constante, longo, de enfrentamento e aprendizado” (Rufino, 2020, p. 12).

\*



—  
CAPÍTULO 4

# Violências





## As várias faces da violência

*O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva.*

*Eliane Brum*

**A**té aqui, temos refletido sobre os aspectos que promovem o desenvolvimento de bebês e crianças, sobre o quanto esse processo se vincula às experiências que eles estabelecem com o mundo que os rodeia e sobre as mediações oferecidas pelos adultos com os quais eles interagem.

Exploramos a ideia de que as(os) educadoras(es) das infâncias ocupam lugar privilegiado nesse processo, à medida que se implicam e se envolvem com as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças que estão nas Unidades de Educação Infantil da RME.

Desse modo, à medida que realizam mediações por meio de práticas pedagógicas qualificadas e intencionais, criam condições para que as aprendizagens ocorram nas múltiplas dimensões que constituem a existência de bebês e crianças e atuam como molas propulsoras para o desenvolvimento humano.

Este capítulo tem como objetivo discutir as diversas expressões da violência para que possamos ampliar as possibilidades de proteção e cuidado desses sujeitos. Portanto, para prevenir e

enfrentar as violências contra bebês e crianças, precisamos conhecer os sinais de alerta, as formas de acolhimento e os caminhos para o cuidado e a proteção.

Nessa perspectiva, tomamos o conhecimento como uma ferramenta imprescindível para que cada educadora e educador se tornem ativos na composição da Rede de Proteção, que sustenta a existência de cada bebê e criança.

Comumente, abordamos o tema da violência a partir da perspectiva do adulto. No entanto, aqui, de modo a preservar a coerência com o percurso que realizamos até o momento, apresentaremos as perspectivas de bebês e crianças, para, a partir delas, trilhar o caminho de aprendizagem e conhecimento.

É preciso destacar, ainda, que a violência está arraigada a raízes culturais e sociais. Isso significa dizer que a violência contra bebês e crianças perpassa por uma imbricada e complexa rede de concepções, crenças e valores historicamente construídos sobre o corpo infantil.

A ideia de crianças como sujeitos de direitos é recente, tendo sido legitimada no Brasil por meio da Constituição Federal de 1988 que declara:

*Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (p.132).*

O texto da chamada Constituição Cidadã muda radicalmente a perspectiva pela qual olhamos para a criança, uma vez que os documentos anteriores estavam voltados para uma ação assis-

tencialista. A caracterização do processo de transformação legal-conceitual em relação às crianças é importante, no entanto, sua previsão e legitimidade contrastam, total ou parcialmente, com a ausência concreta e orgânica das condições ou instrumentos para a sua realização.

A nova Constituição abre caminho para que a criança seja considerada como sujeito de direitos e seja tratada como prioridade absoluta, de modo que, a partir da Constituição de 1988 e posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o poder público e toda a sociedade se tornam obrigados a assegurar não só os direitos fundamentais conferidos a todas as pessoas, mas devem se atentar às especificidades que marcam a vida de bebês e crianças.

Nessa direção, e mediante a importância do ECA para as reflexões acerca das expressões de violências praticadas contra bebês e crianças, entendemos ser relevante transcrever o que enuncia o artigo 5º do texto legal:

*Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (1990, p.14).*

Dessa forma, é possível conceituar a violência contra bebês e crianças como qualquer ação ou omissão que provoque dano ou sofrimentos físico e/ou psicológico que afetem esses sujeitos em suas dimensões físicas ou psicológicas.

Ressaltamos que a violência se evidencia de diferentes formas, pois, como já dissemos, se trata de um fenômeno amplo, multicausal e diretamente relacionado às concepções que temos sobre as infâncias e que, por muitas vezes, resulta na desumani-

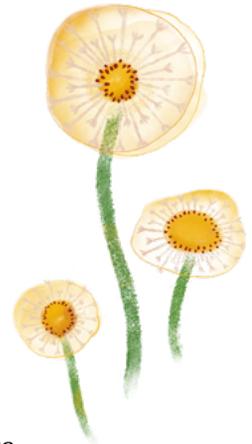
zação e descaracterização do bebê e da criança como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Destacamos, ainda, a necessidade de desmistificar a ideia de que a violência é perpetrada de forma mais recorrente por agentes estranhos, desconhecidos ou fora do contexto de convivência dos bebês e das crianças, pois, embora esse fato possa ocorrer, ele não é o mais frequente. Essa afirmação pode ser constatada, inclusive, quando visitamos o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), que há dois anos passou a destacar crimes praticados contra crianças e adolescentes.

Segundo esse documento:

*A residência continua sendo o local mais perigoso, onde 72,2% dos casos ocorrem. O local do crime é facilmente compreendido quando se sabe que, em 71,5% das vezes, o estupro é cometido por um familiar. Sim, dos estupros registrados com autoria, 44,4% foram cometidos por pais ou padrastos; 7,4% por avós; 7,7% por tios; 3,8% por primos; 3,4 % por irmãos; e 4,8% por outros familiares. Importante registrar que 1,8% dos casos apontam a mãe ou madrasta como autora da violência (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, p. 206).*

Diante dos dados, podemos reafirmar a importância da presença diária dos bebês e das crianças nos CEIs, nas EMEIs e nos CEMEIs da RME, pois, para além dos aspectos relativos à garantia da segurança alimentar, cuidados básicos em higiene, interações sociais e oferta de mediações pedagógicas qualificadas, os bebês e as crianças encontram, na escola, um lugar de proteção da vida. Embora a frequência de bebês com idades entre zero e três anos não seja obrigatória, quando refletimos sobre popula-



ções que se encontram mais expostas às situações de risco social que podem ferir sua dignidade humana, a frequência no CEI, na EMEI ou no CEMEI torna-se um importante fator de proteção.

O ato da violência se estabelece a partir de uma relação de poder em que alguém é subjugado pela força física ou psicológica. Muitas relações que acontecem no contexto familiar ainda são atravessadas por percepções de que a criança é objeto de ação do adulto e que ela deve obedecer irrestritamente às suas ordens, costumando o ato de desobediência ser tacitamente resolvido por meio da força física.

Embora tenhamos leis e normativas que tratam do tema da violência contra crianças e bebês, ainda impera uma percepção cultural de que crianças podem ser disciplinadas por meio do uso da força e dos castigos físicos. Vivemos em uma sociedade pouco sensível e acolhedora para as necessidades apresentadas por bebês e crianças ao longo do processo de compreensão e descobertas sobre as formas como se organizam as relações no mundo dos adultos.

Nesse sentido, não é incomum assistirmos passivamente a crianças e bebês sendo agredidos em espaços públicos com tapas, empurrões, puxões de orelha, chineladas, sacudidas, gritos e/ou outras formas de violências e humilhações sem que tais ações sejam um motivo de intervenção daquele que presencia a violência, o que ocorre por termos internalizado uma percepção de infância a partir da ideia de menos-valia das infâncias.

Outra observação e registro se fazem necessários quando consideramos os castigos físicos aos quais bebês e crianças eram submetidos, lançando-os a verdadeiros rituais de tortura, à exaustão física, ao medo e à solidão. Ainda num passado recente, havia legitimidade e espaço para algumas práticas violentas, como, por exemplo, trancar crianças em espaços pequenos e escuros, forçá-las a ficarem em pé chorando, ou mesmo trancá-las

em cantos de salas, submetidas a práticas que não lhes faziam sentido, comunicando que era por meio do uso da força que se lidava com dificuldades e frustrações.

Precocemente, bebês e crianças são ensinados a resolver conflitos por intermédio de práticas violentas que muitas vezes não são mediadas pela palavra. Não podemos esquecer de que pais, cuidadores e educadoras(es) são modelos importantes e abrem as portas e janelas para o mundo social da criança e que muitos deles podem ter sido também vítimas de violência, em razão disso, é tão importante compreender a violência como um fenômeno complexo, que demanda a atuação de várias áreas.

Como seres sociais, seguimos modelos e ritos que nos acompanharão ao longo de toda nossa existência. Ao serem agredidos, violentados ou abandonados para lidar de forma solitária com suas explosões emocionais, bebês e crianças vão desenvolvendo repertórios que marcam suas formas de lidar com os conflitos e desafios da vida.

Por meio de inúmeras e diversas experiências, bebês e crianças constituirão suas subjetividades, estando propensos a produzir formas de se relacionarem, construindo modelos que poderão pautar suas relações na vida adulta. Dessa forma, podemos afirmar que a violência contra bebês e crianças irá configurar suas subjetividades e formas de perceber e se comunicar com o mundo, e ainda incidir perigosamente sobre suas dimensões sociais, uma vez que, ao agredirem um bebê ou uma criança física ou psicologicamente, lhes ensinam uma forma de atuar sobre o mundo diante de seus conflitos, medos e frustrações.

A escolha pelos relatos que abordam a violência está centrada na perspectiva, ficcional, da criança, a fim de buscar uma aproximação dos sentimentos que permeiam os contextos marcados por violências.



## **A violência pela perspectiva dos bebês e das crianças**

### *A violência sexual pela perspectiva da Cecília*

Como eu cresci! Consigo ver as coisas na mesa e, na maior parte das vezes, consigo me lembrar de ir ao banheiro sozinha. Adoro brincar com meus amigos. Adoro bonecas, carrinhos, panelinhas, bicicleta e bola. Descobri que sei chutar a bola e fazer gol.

Eu uso garfo para comer, mas ainda derrubo um pouco de comida na mesa e, às vezes, cai um pouco no chão. A comida parece mais gostosa quando eu me sirvo e como sozinha. Amo o cheiro da comida quando a estão preparando, e fico pensando:

- O que será que tem hoje?

Quase não choro quando mamãe me deixa na escola, porque estou aprendendo que ela vai voltar. Adoro a companhia dos meus amigos, não vejo a hora de eles chegarem para brincarmos juntos. Gosto muito quando a professora e meus amigos estão me esperando e me assusto quando as coisas são diferentes. Saber o que vai acontecer no meu dia diminui o meu medo.



Amo o ‘bom dia’ da minha professora! Ela nunca fala alto. Sempre se abaixa para conversar comigo e isso é incrível, pois consigo ver bem no rosto dela. Minha professora é muito sabida, não sei de onde ela tira tantas histórias e livros legais. Ela nos reúne em roda e organiza os diferentes materiais que a escola tem. Organizamos a sala com esses materiais e podemos escolher onde brincar.

Ela prepara espaços incríveis com coisas que deixam a gente brincar, aprender e sentir coisas novas. Às vezes, ela nos ajuda a fazer coisas e, em outras, nos deixa experimentar.

A gente se diverte muito e eu fico impressionada com as palavras que existem neste mundo. Todos os dias aprendo coisas novas, principalmente quando a professora lê as histórias dos livros que estão na sala.

Nesta semana, aprendemos coisas muito legais, fizemos várias brincadeiras em roda, escalamos paredes, tomamos banhos de mangueira e na bacia. Também sentimos o gelado da areia, fizemos bolinhos de lama e descobrimos que na escola a terra tem várias cores. É sempre muito gostoso estar na escola!

Em alguns momentos é tão bom fazer algumas coisas que não queremos parar nunca, que até ficamos com raiva quando alguém diz que acabou. A gente chora, se joga no chão e fica triste demais. Saber que eu posso chorar é maravilhoso, porque essa é a minha forma de dizer o que sinto.

Se sinto muito sono, eu choro; se sinto muito frio ou calor, eu choro; se estou muito cansada, eu choro. Apesar de tantos choros, sinto que a cada dia sei falar mais sobre o que gosto e o que quero.

Tem mais uma novidade: consigo me reunir com meus amigos da escola e ouvir uma história. Embora eu já goste de brincar com os outros, é difícil ter que dividir os brinquedos, sobretudo quando eu estou tendo uma ideia muito legal, e isso me deixa triste e irritada. A professora ajuda a gente a entender que podemos dividir os materiais e que cada um pode ficar um pouquinho com o que mais gosta.

Estou crescendo! Agora já consigo calçar os sapatos sozinha e sempre recebo ajuda dos meus amigos ou da professora na hora de amarrar os tênis. Na escola, tem roupas coloridas e divertidas e tem dia que a gente brinca de colocar e tirar as roupinhas que tem lá na escola sem parar, é a maior animação. Amo a minha escola, minha professora, as outras pessoas da escola e meus amigos.

Descobri que tem duas formas de brincar: a primeira delas é essa que tenho aprendido na escola ou que acontece quando estou com minha mãe, minhas avós e/ou meus primos. Nos dias de sol, eu posso parar quando quero, posso chamar outras pessoas e posso dizer “não”, quando não quero brincar mais.

Existem muitas formas de dizer “não”: falando, me afastando ou partindo para uma nova aventura; pode ser um choro, uma birra, uma corrida gostosa ou uma parada para o lanche. Essa brincadeira me faz feliz e enche meus dias de sol. As brincadeiras da escola são como a primavera: alegre e colorida.

A outra brincadeira é assustadora, por isso sinto medo, vergonha e não falo dela, eu brinco às escondidas, mesmo que ela aconteça com o meu tio. Gosto muito dele. Ele sempre traz coisas gostosas e chega na minha casa com muitas sacolas, minha mãe o abraça feliz e corre para preparar a comida com o que ele trouxe.

Ele costuma dizer que sou a sua princesa e que eu e ele temos um segredo muito especial que mais ninguém pode saber. Ele só brinca comigo quando estamos sozinhos e ele me diz que uma princesa não toma banho ou se veste sozinha. E é aí que está o que não podemos contar para ninguém. Ele me leva para o quarto e tira toda a minha roupa e não entendo porque meu tio gosta de brincar desse jeito. A brincadeira parece acontecer em dia de tempestade e trovões. Fico esperando que acabe logo.

Não posso chorar e nem parar quando eu quero. Não posso levar mais ninguém para o quarto. Não posso contar para a mãe, pois meu tio diz que se eu fizer isso, ele nunca mais vai falar comigo ou trazer coisas gostosas e, pior, que meus primos jamais voltarão à minha casa.

Meus primos são os meus melhores amigos no mundo todo e o meu tio disse que me ama. Ele me enche de brinquedos, roupas e sapatos. Ele sempre diz que sou sua princesa, mas não gosto de brincar de princesa! Tenho medo de trovões! Quando eles começam, tudo o que faço é esperar que eles possam ir embora, para que depois eu tenha mais um dia de sol com meus amigos da escola e com minha professora.

## *Que reflexões podemos fazer sobre a história de Cecília?*

Quando resgatamos os dados trazidos pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), encontramos um dado avassalador que demonstra que 72,2% das situações de violência acontecem dentro de casa. Podemos traduzir as estatísticas sobre a violência sexual em um número não menos assustador que indica que a cada hora quatro meninas menores de treze anos são vítimas de estupro no Brasil.

Para melhor exemplificar a nossa conversa, vamos conceituar as formas de violência sexual a partir do que descreve a Lei nº 13.431/17, que assim a categoriza:

*III - violência sexual, entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda:*

*a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro;*

*b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;*

*c) tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação;*

A violência sexual é uma das violências que mais causa horror, pois trata do ato praticado por alguém que estabelece uma relação de domínio, seja psicológico ou físico, sobre o corpo de um bebê, uma criança ou um(a) adolescente, para que possa sentir prazer sexual.

É necessário compreender que a prática da violência sexual contra bebês e crianças se configura como um crime grave, mas que segue, muitas vezes, atenuado por um imaginário que busca associá-la à cena do bebê ou da criança com severas lacerações ou machucados evidentes.

Ainda que vivamos em uma sociedade machista, cujo patriarcado atribuiu ao homem poderes irrestritos sobre o corpo feminino e, sobretudo, sobre o corpo infantil, para enfrentarmos a violência sexual contra bebês e crianças, precisamos enfrentar as bases culturais que a sustentam e, por vezes, a legitimam por meio de ações de omissão ou convivência com a violência infligida sobre o corpo infantil.

Partimos do princípio de que todos somos responsáveis pelo enfrentamento à violência sexual contra os bebês e as crianças.

## **Fique atento**

- às mudanças bruscas de comportamento dos bebês e das crianças;
- às manifestações de medo durante as trocas de fraldas, banho, higiene e hora de dormir;
- ao choro recorrente sem causa aparente;
- ao aumento da frequência urinária;
- às brincadeiras com conteúdos sexualizados;
- à manipulação excessiva da genitália;
- a retrocessos significativos após o processo de desfralde;
- ao medo de pessoas de um determinado sexo;
- à recusa e ao choro para voltar para casa quando um cuidador específico vai buscar o bebê ou a criança na Unidade Educacional;
- ao vocabulário inapropriado para a idade;
- às marcas ou aos ferimentos na região genital;
- às dores no momento de urinar ou evacuar que não pareçam estar relacionadas a processos de adoecimento;
- aos relatos e às expressões que fazem referência ao ato sexual ou contato íntimo;
- ao uso de objetos para expressar conteúdos sexualizados durante os jogos simbólicos;
- às tentativas frequentes de manipular ou tocar a genitália de outras crianças;
- às marcas de mordidas aparentemente provocadas por adultos.

## É importante saber que

- nem toda violência sexual envolve penetração ou ejaculação;
- a violência sexual nem sempre deixa vestígios físicos;
- os exames de corpo de delito negativos não significam que a violência não ocorreu;
- a exposição da criança a cenas de sexo ou a conteúdos pornográficos se constitui como formas de abuso sexual;
- o abuso sexual pode vir ou não acompanhado do uso da força;
- o(a) abusador(a) recorrente tende a ser muito cuidadoso(a) para não machucar a vítima, pois ele(a) percebe o Outro como uma presa que precisa ser preservada, para que o ato do abuso possa ser perpetuado;
- nem toda violência sexual envolve o toque na vítima, pois o(a) abusador(a) pode obter prazer manipulando o próprio corpo diante da vítima, expondo-a a cenas pornográficas, ou pedindo a ela que manipule o seu próprio corpo;
- bebês e crianças tendem a não reconhecer o toque que estão recebendo como uma forma de violência, embora esse ato tenha impactos no seu desenvolvimento integral;
- o corpo reage ao toque e, a depender da forma como o abuso acontece, o bebê e a criança podem, inicialmente, recebê-lo como um estímulo prazeroso. Isso não muda o fato de que estejam sendo vítimas de uma forma perversa de violência;
- o ambiente doméstico é o lugar onde mais acontece o abuso sexual;
- o abuso sexual também pode ser praticado por mulheres, embora essa categoria seja menos recorrente;
- os principais perpetradores da violência são pessoas do

contexto familiar ou muito próximos da criança, fato que facilita a prática e a recorrência do abuso sexual;

- a vítima nunca deve ser responsabilizada pela violência sofrida;
- falar sobre autoproteção ou ensinar a criança a lidar com seu próprio corpo não é um incentivo à sexualização.

### **O que você pode fazer**

- Ensine o bebê e a criança a nomear todas as partes do seu corpo. Faça isso com naturalidade durante a troca de fraldas ou nas idas ao banheiro, ensinando os nomes adequados de suas partes genitais;
- Evite apelidos para nomear as partes genitais dos bebês e das crianças;
- Sempre peça autorização aos bebês e às crianças para tocar em seus corpos;
- Explique, gentilmente, ao bebê e à criança o que você está fazendo no momento da troca de fraldas, banho, trocas de roupas ou de ações que solicitem privacidade;
- Respeite os momentos em que os bebês e as crianças rejeitam o toque físico;
- Desencoraje atividades e situações em que a criança se sinta constrangida a ter que abraçar ou beijar um colega;
- Trate com naturalidade o processo de descobertas que bebês e crianças fazem em relação aos seus corpos;
- Ofereça orientações aos bebês e às crianças sobre os cuidados com os próprios corpos;
- Encoraje os bebês e as crianças a cuidar de sua higiene íntima. Embora isso possa levar mais tempo, esta autonomia será grande fator de proteção;

- Converse com os bebês e as crianças sobre respeito ao corpo e privacidade dos colegas;
- Responda com honestidade e respeito às perguntas que as crianças fizerem sobre assuntos relacionados à sexualidade;
- Selecione o repertório musical que bebês e crianças irão acessar, de modo a não oferecer conteúdos que os desrespeitem;
- Ajude bebês e crianças a expressarem seus sentimentos e emoções, dando espaço para o choro ou manifestações de frustração;
- Acolha o choro e ajude a criança a nomear os sentimentos que sentem;
- Autorize os bebês e as crianças a expressarem medo de pessoas estranhas;
- Inclua o tema da prevenção ao abuso e à violência sexual no seu planejamento anual;
- Compartilhe com os responsáveis e cuidadores pelos bebês e crianças como a Unidade Educacional está se organizando para promover a proteção integral dos bebês e das crianças;
- Quando suspeitar que o bebê ou a criança esteja sendo exposto(a) a uma situação de violência sexual, não hesite em pedir ajuda;
- Seja uma pessoa acolhedora e esteja disponível para que o bebê ou a criança possa falar de coisas que o(a) incomoda;
- Valorize os relatos trazidos pelo bebê ou pela criança;
- Observe, acolha e jamais se cale diante de uma suspeita de violência sexual.



### *Violência psicológica na perspectiva do Tobias*

Sou um menino, tenho quase 18 meses, já sei andar e falo algumas palavras. Adoro brincar com diferentes materiais. Tudo parece gostoso e bom de colocar na boca. Quando fico nervoso, quero morder.

Adoro me arrastar, escalar coisas, abrir portas e gavetas. A cozinha é o lugar mais divertido, pois lá encontro várias coisas que amo brincar e fazer muito barulho, como tampas de panela e colheres de pau.

Já parei de mamar no peito e, às vezes, sinto muitas saudades da minha mãe. Sempre choro quando ela me deixa, pois não sei se ela vai voltar para me buscar. Sinto mais medo nos dias em que mamãe está triste e nervosa. A voz da minha mãe é tão bonita, parece o som do passarinho. É o som mais lindo que eu já conheci.

Eu e mamãe moramos em uma casa pequena com meu pai e meus irmãos, mas gosto da nossa casa quando ele não está. Meu pai tem voz que parece o rugido do leão. Inclusive, a pro-



fessora já fez esse som. Ele fala sempre muito alto e quando chega perto da gente faz tudo tremer, igual a um terremoto que vi na televisão de casa.

Ele faz a mamãe chorar e quando está com raiva faz o chão da casa toda tremer. Ele é como um terremoto. Meus irmãos mais velhos se escondem comigo dentro do banheiro quando meu pai chega trazendo o trovão em dias de muita tempestade. Eles sabem ficar bem quietinhos, mas eu choro.

O trovão fica cada vez mais forte e o terremoto joga minha mãe de um lado para o outro. Sinto tanto medo! Papai disse que sou uma desgraça. Não sei o que significa isso, mas sinto medo. Ele grita quando corro ou tento brincar em casa. Se eu acordo com fome no meio da noite, ele me pega pelos braços e me sacode muito. Aí eu choro! E ele ainda diz para minha mãe que vai quebrar meus dentes se eu continuar a chorar.

Sempre que o trovão chega e o terremoto sacode minha mãe, não consigo dormir, nem comer e sinto muita vontade de gritar. Na escola, na hora do descanso, tenho muitos pesadelos, fica tudo escuro e frio. Queria poder contar para alguém, mas ainda não sei falar direito.

Queria não sentir tanto medo da tempestade, do trovão, do terremoto. Quando estou com minha professora, eu me sinto seguro, mas diante de qualquer ruído ou voz alta me assusto.

Eu queria que o mundo fosse cheio de passarinhos. Sou só um filhote e ainda nem sei voar. Assim, vivo só escondido em busca de um ninho seguro para que eu, mamãe e meus irmãos possamos morar.

### *Que reflexões podemos fazer sobre a história de Tobias?*

É preciso refletir acerca da violência psicológica, enfrentando as lógicas que a naturalizam ou criam um ambiente hierarquizado que tende a diminuir seus impactos no processo de desenvolvimento de bebês e crianças. Tal tendência pode estar associada à percepção fragmentada sobre o desenvolvimento humano, que o compartimentaliza e produz equívocos na compreensão sobre os efeitos das diferentes expressões da violência, portanto, este texto tem como objetivo olhar para bebês e crianças a partir de suas múltiplas dimensões, bem como criar uma narrativa que valorize a integralidade para não corrermos o risco de fragmentar a existência desses sujeitos. Somos seres complexos, de modo que o nosso psiquismo está diretamente conectado com as nossas esferas biológica e social, e a cognição se imbrica com essas dimensões, formando uma rede interligada que constitui nossa identidade. Assim, somos únicos, pois mesmo expostos a experiências sociais semelhantes ou a um grupo de sujeitos que aces-

sam o mesmo conjunto de conhecimentos, o internalizamos de formas distintas e singulares, sendo todo esse processo mediado por afetos.

Embora seja o corpo que age, reage e nos permite visualizar seu processo de transformação, o que nos torna singulares é como somos afetados pelas relações que estabelecemos com outras pessoas e com o próprio mundo. O filósofo Spinoza (2009) descreveu essa relação por meio da afecção, ou seja, o efeito que um corpo produz sobre o Outro.

Essa descrição se torna significativa para pensarmos a temática da violência, uma vez que a análise acerca dela não pode fragmentar corpo e mente ou a dimensão física da psicológica. A parte que nos constitui afeta e é afetada pelas experiências dinâmicas que construímos ao longo da nossa vida social, o que pode determinar nossa potência de agir e de existir.

Dito isso, usaremos para conceituar esta expressão de violência o Decreto Municipal nº 63.518, de 25 de julho de 2024, que no Artigo 4º a descreve como:

*a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying ou cyberbullying) que possa comprometer o seu desenvolvimento psíquico ou emocional;*

*b) o ato de alienação parental, assim entendido como a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou por quem os tenha sob sua autoridade, guarda ou vigiância, que leve ao repúdio de genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculo com este;*

*c) qualquer conduta que exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que tenha cometido, particularmente quando a (o) torne testemunha desse delito.*

Partiremos do item (a), que apresenta uma extensa lista de expressões da violência psicológica que, por vezes, passam despercebidas ou, em outros momentos, são legitimadas como práticas que marcam as relações entre adultos e crianças.

A contemporaneidade acaba por reivindicar sujeitos cada vez mais adaptáveis e capazes de responder às demandas por produção e consumo, de modo que os tempos de elaboração, internalização e compreensão têm sido cada vez mais encurtados. Vivemos relações apressadas, aceleradas e que não guardam lugar para a experimentação necessária para que o vivido possa ser significado. Assim, somos cada vez mais convencidos de que não temos tempo.

Esse é o cenário propício para que a violência psicológica contra bebês e crianças se instale, uma vez que a ausência de tempo não nos permite refletir e acolher as necessidades deles. Quanto menos tempo dedicamos a compreender quem é este Outro recém-chegado ao mundo, menos abrimos espaço para seu desenvolvimento.

Ao nomear as emoções de um bebê ou de uma criança de forma pejorativa, classificando-os como chorões, manhosos, nervosos, violentos, agressivos, lentos e/ou desobedientes, os desumanizamos e os destituímos do lugar de sujeitos em desenvolvimento. Destacamos que a violência é um ato progressivo no qual, cada vez mais, o adulto se sente autorizado a invadir os limites físicos e psicológicos de outra pessoa em uma relação de poder em que a força se impõe pelo domínio que se pode exercer sobre ou-



tra pessoa. A violência não se pauta pela reciprocidade, uma vez que os sujeitos envolvidos não se encontram na mesma posição.

Assim, quando expomos bebês e crianças a situações de constrangimento, abandono, rejeição e/ou impaciência, abrimos caminho para que o sentimento de menos-valia ocupe lugar e passe a ser parte constitutiva da subjetividade desses sujeitos. Ao ouvir gritos ou serem expostos à solidão do choro, sistemas de alerta são ativados no cérebro em desenvolvimento (Luria, 1981), e o medo, a insegurança, a ansiedade e a angústia se instalam, promovendo alterações na própria arquitetura cerebral, criando fissuras profundas no desenvolvimento.

A violência psicológica avança para além de práticas de humilhação ou de desqualificação do bebê e da criança; ela também é uma estratégia utilizada como ferramenta de resolução de conflitos ou problemas do mundo adulto. As ameaças, as manipulações, a exposição das vulnerabilidades típicas do desenvolvimento ou o controle do comportamento por meio de estratégias que causam medo e insegurança são formas perversas de submissão e assujeitamento do bebê e da criança, que podem, inclusive, determinar como eles irão construir suas experiências sociais.

## **Fique atento**

- à busca constante por isolamento;
- à tristeza e à apatia;
- à constante manifestação de insegurança;
- ao pânico diante de erros cotidianos;
- a explosões constantes de raiva;
- ao uso de palavras inapropriadas para a faixa etária;
- ao comportamento de medo ao presenciar acidentes ou dificuldades de colegas;
- ao uso excessivo de pedidos de desculpas;
- às dificuldades de experimentar coisas novas;
- a comportamentos que demonstram ansiedade;
- às alterações na rotina de excreções;
- às alterações na rotina alimentar;
- às alterações na rotina de sono;
- ao desinteresse por brinquedos e brincadeiras;
- às dificuldades de interação com os adultos.

## **É importante saber**

São formas de violência psicológica:

- deixar o bebê e/ou criança chorar sem amparo e proteção;
- a exposição do bebê e/ou criança a conflitos físicos, gritos e palavrões;
- a privação de sono, alimentação ou higiene;
- manter o bebê e/ou a criança sozinhos em ambientes fechados ou escuros;

- ameaçar bater ou castigar;
- abandonar o bebê e/ou criança em momentos de choro, raiva ou birra;
- não mediar conflitos entre os bebês e as crianças pequenas;
- forçar o bebê e/ou a criança a ingerir alimentos que lhe causam repulsa ou nos momentos em que ele(a) não sente fome;
- fazer comentários depreciativos sobre seus corpos ou aparência;
- fazer constantes comparações entre os bebês ou as crianças com seus pares;
- falar de forma que desqualifique os pais ou responsáveis pelos bebês ou pelas crianças;
- dispensar menos atenção e carinho em razão das características físicas ou cognitivas;
- envolver o bebê e/ou a criança em atividades que violem seus costumes, crenças ou tradições;
- desqualificar as tradições religiosas da família dos bebês e das crianças;
- amedrontar o bebê e/ou criança por meio do uso de imagens, músicas ou histórias.

### **O que você pode fazer**

- Acolher o bebê e a criança em seus momentos de angústia e de choro;
- Permitir que o bebê e a criança expressem suas emoções e necessidades por meio do choro;
- Usar vocabulário que possa ser compreendido por bebês e crianças;

- Modular o tom de voz de maneira que o bebê e a criança consigam entender o que você espera deles;
- Orientar o bebê e a criança de forma respeitosa;
- Dialogar com a criança sobre atitudes que incomodam ou ferem os colegas;
- Mediar os conflitos que se estabelecem entre bebês com bebês e de crianças com crianças;
- Oferecer colo e acolhimento;
- Promover brincadeiras que promovam o desenvolvimento e que respeitem suas diferentes expressões;
- Respeitar as necessidades de sono, alimentação e higiene de cada bebê e criança;
- Antecipar fatos novos ou mudanças na rotina;
- Adotar práticas antirracistas, que valorizem as diferentes identidades étnicas e culturais dos bebês e das crianças;
- Apoiar o bebê ou a criança diante de suas dificuldades, estimulando-os a fazer novas tentativas;
- Usar palavras que valorizem as características e conquistas de cada bebê e criança da turma;
- Ajudar os bebês e as crianças a perceberem seus progressos;
- Agir com calma diante das situações de birra ou frustração;
- Usar linguagem simples;
- Identificar as situações que estão causando medo ou insegurança nos bebês e nas crianças;
- Evitar ruídos desconhecidos e perturbadores;
- Realizar brincadeiras e promover interações que estimulem o respeito e a reciprocidade;
- Ser uma referência segura para a qual bebês e crianças possam voltar e se abrigar de seus medos;

- Valorizar as pequenas conquistas e descobertas nomeando-as sempre que possível;
- Intervir sempre que um bebê e/ou uma criança estiverem sendo expostos a qualquer forma de humilhação;
- Evitar o uso de apelidos que estejam associados à aparência ou características dos bebês e das crianças;
- Desenvolver estratégias para apoiar famílias que demonstram dificuldades de compreender as repercussões da violência psicológica;
- Ser alguém com quem a criança possa aprender formas saudáveis e respeitadas de relação;
- Reconher que você é uma figura de fundamental importância para o desenvolvimento de uma autoestima saudável na vida de cada bebê e criança que passa por suas mãos;
- Ser o adulto regulado e experiente da relação.



### *Violência estrutural ou negligência? Na perspectiva da Margarida*

Faz três meses que comecei a vir para a escola e gosto de tudo o que tem aqui. Nesse lugar, aprendi quase tudo o que sei. Sou capaz de me sentar e já estou quase ficando de pé. Eu me arrasto de um lado para o outro em busca das coisas que a professora coloca na minha frente. Adoro os brinquedos colocados no tapete que cobre o chão. Tenho outros amigos e fico de olho no que eles fazem, tentando imitar cada gesto. Acho que estou aprendendo a falar, ouço meus gritos e acho bem engraçado. Tenho certeza de que daqui a pouco vou repetir as mesmas coisas que minha professora diz. Adoro quando ela me pega no colo. Aqui faço coisas mais legais, tem uma comida gostosa e que não preciso dividir com ninguém. Em casa temos que dividir a mamadeira, e mamãe resolve quem vai poder mamar um pouco mais.



Eu, minha mãe e meu irmão moramos perto de um rio gigante. Ele tem cheiro de cocô. Em dias de chuva, ele entra em nossa casa e tenta levar o que temos. Mas é tão estranho, pois embora o rio esteja tão perto, ele deixa o sol morar quase que dentro de casa. Assim, os dias são muito quentes, e as noites muito geladas. Faz tanto frio que alguns bichos tentam dormir com a gente, mas mamãe não deixa. Ela pega a vassoura e coloca todos para correr. Mamãe, às vezes, passa a noite inteira acordada brigando com eles e tentando nos proteger. Quando amanhece, mamãe enche a bacia de água para dar banho na gente. Ela diz que faz o melhor que pode.

Na escola, ouvi uma professora dizer que vivo em situação de vulnerabilidade. Não sei o que isso significa, mas acho que deve ser bom, pois sempre ganho banho e posso ficar um tempo debaixo do chuveiro. Minha mãe, quase sempre, chora ao me receber na porta da escola e diz à professora que ela é um anjo para nós. A professora deve gostar muito de mim! Sempre que me troca, coloca roupas limpas. Antes de ir para a escola, eu chorava demais, minha pele coçava e ardia, e como eu não sabia falar, chorava sem parar. Tenho me sentido melhor. Minhas professoras cuidam bem de mim, me sinto feliz quando me pegam no colo e eu durmo.

### *Que reflexões podemos fazer sobre a história de Margarida?*

Margarida nos conta a história de milhões de brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza, ou seja, conforme os parâmetros do Banco Mundial, contam com menos de US\$ 2,15 por dia, o que significa não deter das condições mínimas necessárias para contemplar as necessidades diárias de alimentação, moradia e saúde.

Margarida vive em uma situação de extrema vulnerabilidade com sua mãe, que, como em milhares de lares brasileiros, é a única provedora e responsável pelo sustento e pelos cuidados amplos dos filhos. A mãe de Margarida usa de todos os recursos e estratégias que tem à sua disposição para cuidar de seus filhos, mas, ainda assim, não encontra possibilidades de suprir as necessidades integrais de suas crianças. Assim, podemos dizer que Margarida e sua família sofrem as repercussões da violência estrutural.

As desigualdades presentes na sociedade em que vivemos podem ser encontradas nos equipamentos educacionais da RME. No deslocamento diário, não é incomum encontrar as marcas indeléveis da injusta distribuição de renda que, nas áreas peri-

féricas se manifestam na ausência de saneamento básico, em moradias precárias, ausência de cobertura vegetal, de equipamentos de esporte, lazer e cultura, iluminação pública, meios de transporte que comportem as populações que precisam realizar grandes deslocamentos para acessar serviços de saúde, trabalho ou outros recursos públicos.

Vivemos em um país cuja história se desenvolveu a partir de práticas opressivas e escravocratas, com marcas que continuam a reverberar nas formas de distribuição de renda e no acesso aos bens e serviços disponíveis aos moradores de pequenas ou grandes cidades.

Em uma metrópole de dimensões como as de São Paulo, as marcas de nossa constituição social ainda repercutem na distribuição de renda e na capacidade do Estado de responder às demandas de seu povo, assim, nos deparamos, cotidianamente, com um enorme contingente de bebês e crianças que trazem os registros dessa forma de violência.

Diante disso, Miguel Arroyo (2012) aponta como desafio da Educação na contemporaneidade o desenvolvimento de uma nova pedagogia que se conecte com as realidades descritas por inúmeras formas de violação de direitos que expõem os bebês e crianças a outras formas de configuração e realidade social:

*Essa nova realidade trazida pelas infâncias - adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que acompanhar seu letramento seu brincar, desenhar, contar [...] Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que*

*sobre o futuro e as promessas de felicidade. Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas (2012, p. 30).*

À medida que avançamos no processo de universalização do acesso à Educação Infantil, encontramos, ainda, as múltiplas realidades e violências que se constituem no complexo tecido social no qual estamos inseridos. A presença destas múltiplas infâncias, permeadas por contextos históricos, convoca a novos pactos sociais também no ambiente educativo, de modo que possamos compreender, acolher e desenvolver estratégias que possibilitem a coexistência de formas diversas e singulares de ser bebê ou criança.

Como educadoras(es), somos atravessadas(os) por diferentes formas e expressões da violência, e as apreendemos a partir de nossos conhecimentos e nossas vivências, assim, por vezes, somos traídos por concepções que se constroem a partir de uma análise menos aprofundada das realidades sociais dos bebês e das crianças. Nessa direção, chamamos a atenção para os riscos de reforçarmos uma lógica perversa que criminaliza a pobreza e que, em muitas situações, não reconhece a necessidade de construir a promoção do cuidado e da garantia dos direitos humanos fundamentais. Ao trilharmos esse caminho, somos capturados por uma lógica simplista que pode transformar a violência estrutural em negligência.

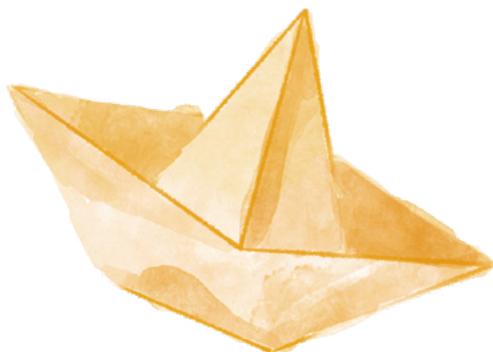
Dito isso, a negligência contra bebês e crianças pode ser entendida como um ato de omissão, indiferença ou inércia diante das necessidades de cuidados a esses sujeitos. Ela se configura quando, de forma reiterada, se nega aos bebês e crianças os cuidados em saúde, alimentação, higiene, educação, afeto e proteção.

De modo que a negligência acontece quando esses sujeitos não são protegidos de situações de risco, ou de contextos que

possam ferir sua dignidade física ou emocional. Assim, ações de omissão, rejeição, negação do direito de ser acolhido em suas necessidades amplas e que lhes condicionam a uma situação de assujeitamento se configuram em formas perversas dessa violência.

Diferente da violência estrutural, em que as condições básicas de existência dos bebês, crianças e seus cuidadores não são minimamente ofertadas, na violência negligencial, o que se observa é a indiferença e o desrespeito às necessidades de cuidado e proteção.

Nem sempre a distinção entre essas duas formas de violência é simples, principalmente quando pensamos em famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica, embora a mesma confusão também ocorra em situações em que a pobreza não esteja presente, mas há o envolvimento de outras formas de sofrimento que fragilizam a capacidade do adulto/cuidador oferecer ao bebê e a criança os cuidados necessários para o atendimento de suas necessidades básicas. A negligência também ocorre em famílias mais abastadas ou naquelas em que não se identifica a ausência das condições para o cuidado e proteção, não sendo incomum que ela venha acompanhada de outras expressões de violência, tais como a física, sexual e sobretudo a psicológica.



## **Fique Atento**

- ao uso de roupas inadequadas à temperatura do dia;
- à precariedade na higiene;
- a crianças pequenas que chegam desacompanhadas na UE;
- a crianças que permanecem no entorno da UE fora do seu horário de atendimento;
- a bebês e crianças que apresentam sinais de doenças de pele ou couro cabeludo;
- a bebês e crianças que apresentam fome excessiva;
- a bebês e crianças que dormem muito, mesmo em momentos de atividades de interesse;
- a assaduras que não são curadas;
- a feridas ou machucados pelo corpo que não são cuidados;
- aos sinais de desnutrição ou obesidade;
- à presença de cáries;
- à ausência de vacinação;
- a bebês e crianças trazidos a UE por uma grande variedade de pessoas ou por outras crianças;
- ao medo na hora do banho;
- a roupas sujas.

## É importante saber

- as violências costumam se conectar e estar associadas;
- uma família não pode ser considerada negligente, quando lhe faltam as condições para prover cuidados;
- a negligência pode estar associada à ausência de conhecimento;
- as questões de saúde mental dos cuidadores podem ser um fator desencadeador da negligência;
- alguns hábitos culturais podem ser confundidos com negligência;
- o trabalho infantil é uma forma perversa de violência e expõe a criança a diferentes formas de negligência;
- a negligência não acontece apenas em famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- a negligência não deve ser confundida com a pobreza;
- a negligência tem impactos diretos no desenvolvimento e aprendizagem;
- bebês e crianças que sofrem negligência tendem a ser mais inseguros e reativos;
- a negligência é uma forma de abandono psicológico;
- deixar um bebê ou uma criança chorar até a exaustão é uma forma de negligência;
- não mediar os conflitos experimentados por bebês e crianças é uma prática de negligência.
- não atender às necessidades singulares de sono e alimentação de bebês e crianças é uma expressão de negligência;
- deixar bebês e crianças em ambientes sem supervisão de um adulto é negligência;

- deixar produtos químicos de qualquer natureza ao alcance de bebês e crianças é uma forma fatal de negligência;
- transportar bebês e crianças em veículos sem o uso de equipamentos de segurança é negligência;
- permitir que bebês e crianças usem brinquedos impróprios para sua faixa etária ou sem manutenção é negligência;
- deixar crianças usarem ferramentas ou acessórios perigosos é negligência;
- não atender às necessidades pedagógicas de bebês e crianças é negligência;
- permitir que bebês e crianças aprendam sobre os riscos de uma brincadeira ou objeto os experimentando é negligência;
- não amparar, acolher e confortar bebês e crianças em momentos de sobrecarga emocional é uma expressão de negligência.

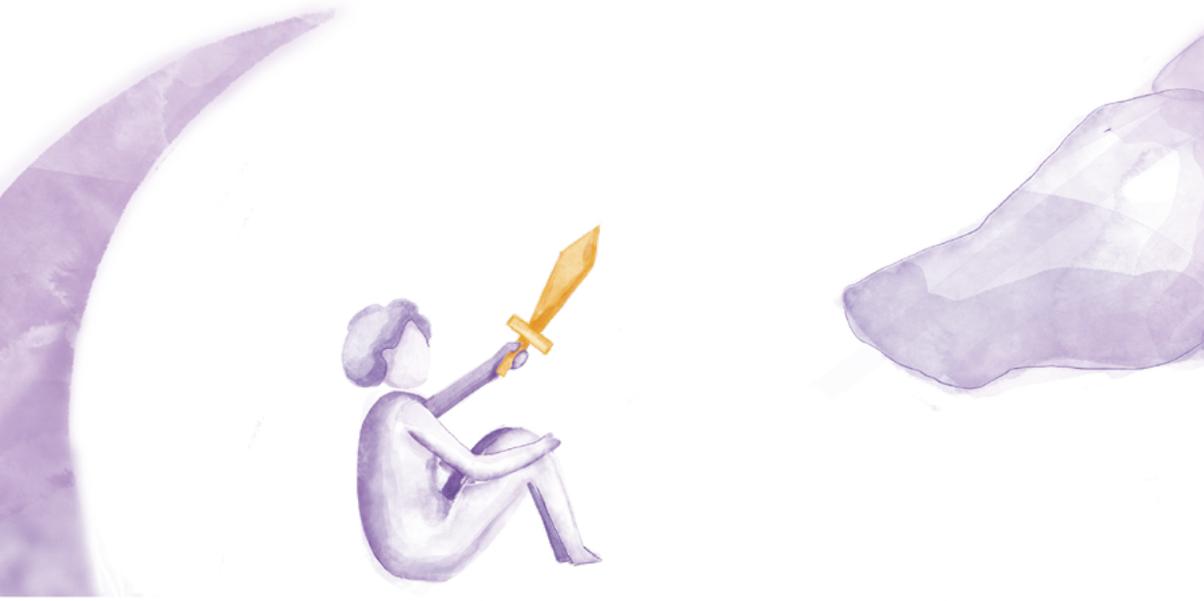
### **O que você pode fazer**

- Compreender os motivos pelos quais o bebê ou a criança não tem recebido cuidados de higiene, saúde e alimentação necessários;
- Verificar de forma contínua e sistemática se os ambientes colocados à disposição de bebês e crianças na UE são seguros;
- Acolher bebês e crianças nos momentos de sobrecarga emocional;
- Ser o adulto regulado nos momentos de crise e dificuldades vivenciados pelos bebês e crianças dentro da UE;
- Mediar, por meio da palavra, as situações de conflitos entre as crianças;

- Colocar à disposição de bebês e crianças recursos e condições adequadas para que possam brincar e aprender;
- Acolher bebês e crianças nas situações em que demonstram medo ou desconforto;
- Apoiar as famílias e cuidadores mais vulneráveis no atendimento das necessidades integrais dos bebês e das crianças;
- Acionar os parceiros da Rede de Proteção Social do território quando identificar que as necessidades de cuidado em assistência social e saúde não estejam sendo atendidas;
- Criar um ambiente acolhedor e respeitoso para todas as crianças;
- Proteger a integridade física e psicológica de crianças mais vulneráveis em função da deficiência;
- Desenvolver estratégias para fortalecer os vínculos entre a UE e os responsáveis/cuidadores que vivem em situação de direitos violados;
- Fortalecer as instâncias de participação democrática da UE, de modo a criar soluções coletivas para os problemas complexos envolvendo bebês e crianças;
- Promover fóruns, encontros ou reuniões que envolvam as(os) educadoras(es), responsáveis/cuidadores e atores da Rede de Proteção Social do território para construir estratégias compartilhadas de cuidado e atenção aos bebês e às crianças;
- Comunicar ao Conselho Tutelar as situações de suspeita ou constatação de que bebês e crianças estejam sendo vítimas de exploração e trabalho infantil;
- Zelar para que crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham acesso a banho, alimentação e a cuidados possíveis de serem realizados na UE;

- Comunicar a UBS de referência da UE as situações em que se identifique possíveis casos de doenças, irregularidade vacinal ou se perceber ou suspeitar de problemas bucais;
  - Criar espaços de diálogo entre educadoras(es) e responsáveis/cuidadores sobre estratégias e possibilidades de ampliar os cuidados e o bem-estar dos bebês e das crianças;
  - Ser uma referência afetuosa e respeitosa para os bebês e crianças;
  - Estabelecer rotinas de cuidado, higiene, sono e alimentação que sejam adequadas à singularidade dos bebês e das crianças;
  - Dialogar com bebês e crianças sobre os riscos presentes em algumas brincadeiras, lugares e pessoas;
  - Nomear os riscos de forma que eles possam ser compreendidos por bebês e crianças;
  - Intervir de forma respeitosa e acolhedora quando o bebê ou a criança estiver em perigo;
  - Mobilizar recursos e conhecimentos para que o bebê e a criança estejam protegidos e cuidados no ambiente educativo;
- 

- Criar ambientes que sejam promotores de aprendizagem, desenvolvimento e proteção para bebês e crianças;
- Fortalecer práticas coletivas de atenção e cuidados destinados aos bebês e às crianças;
- Discutir e promover treinamento da equipe da UE voltado para a prevenção de acidentes e intervenções em casos de emergência;
- Mobilizar a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) para práticas voltadas à prevenção de riscos aos bebês e às crianças dentro do espaço da UE;
- Verificar se as rotinas de entrada e saída da UE estão organizadas para proteger e garantir a segurança e a integridade física de bebês e crianças;
- Realizar treinamento regular em primeiros socorros.



### *Violência física pela perspectiva do Miguel*

Tenho três anos e a cada dia me sinto mais corajoso para fazer as coisas sem precisar da ajuda dos adultos. Seguro copos com as mãos, consigo me alimentar sozinho, embora ainda faça uma certa bagunça, sou capaz de falar o nome das comidas que gosto. Reconheço o sentido de palavras como quente, frio, sim, não, perigoso, mas nem sempre consigo resistir ao desejo de tocar, cheirar ou colocar a comida na boca. Corro, ando de patinete, consigo pedalar em uma bicicleta de rodinhas, pulo em um pé só e consigo saltar com os dois pés. Uso frases complexas e expresso por meio da fala coisas que estou sentindo. Nem sempre eu consigo comunicar as minhas necessidades usando as palavras, principalmente quando me sinto frustrado, ansioso, cansado, assustado ou com sono. Nesses momentos, ainda me jogo no chão, faço birra e jogo coisas. Não consigo controlar a raiva ou a tristeza que me tomam diante de certas dificuldades. Já sei



o que é dividir, às vezes, faço isso com facilidade, mas em outros momentos, quero o brinquedo só para mim. Por isso, bato, mordo, arranho, empurro e tento segurar comigo aquilo que quero. Não faço isso porque não gosto do meu colega, faço por querer brincar sem que alguém me pare. Todos os dias aprendo palavras e brincadeiras novas. Acho que imitar as atividades dos adultos é muito divertido. Repito as palavras que escuto e o que vejo os outros fazendo. Às vezes, consigo brincar sozinho, mas ainda gosto que os adultos brinquem comigo, assim, peço que me olhem e me deem atenção. Só não gosto de pessoas estranhas, por isso não gosto de ser forçado a beijar ou abraçar quem não conheço. Adoro ouvir as histórias dos livros ou aquelas inventadas a partir de coisas da minha vida. O mais incrível é que descobri que também sei imaginar. Foi assim que um dia destes descobri que minha casa estava sendo atacada por um enorme e gigantes-

co dragão! Ele espalhava fogo por todos os lados, tinha muitos olhos, cinco bocas grandes e um nariz de vidro que pegava fogo também. Eu sabia que eu era um príncipe valente e não teria medo de enfrentar aquele monstro terrível. Procurei um cavalo sobre o qual eu pudesse montar e cavalgar para aquela batalha. Corri até a sala e lá estavam eles, quatro cavalos lindos e altos descansando perto da mesa de jantar. Não hesitei e peguei aquele que estava solto. Eu tinha tanta pressa que nem me sentei em sua cela e me coloquei a cavalgar de pé mesmo. Sem temer, fui em direção ao dragão, armado com uma espada que descansava tranquilamente em meu balde de brincar. Eu precisava defender minha casa! Quando estava próximo de enfrentar aquele monstro gigante, fui jogado ao chão por um vento forte que me atingiu em meio a muitos trovões. A tempestade me atirou de um lado para o outro enquanto o vento passava pelo meu corpo de forma violenta. Senti tanto medo que só pensava em minha mãe. Pensei que apenas ela seria capaz de me salvar da tormenta que me provocava medo e dor. Permaneci com os olhos fechados o maior tempo possível, até que, em meio ao choro, decidi buscar com os olhos a presença protetora da minha mãe. Foi aí que algo desolador aconteceu: descobri que minha mãe havia se transformado em vento e tempestade. Não havia mais nada que eu pudesse fazer que não fosse esperar que o vento parasse de me assoprar e bater.

### *Que reflexões podemos fazer sobre a história de Miguel?*

A história de Miguel coloca-nos em contato com uma das expressões de violência contra bebês e crianças mais corriqueiras e legitimadas em nossa sociedade. Salvo em situações em que o espancamento se configure, não é incomum o fato de que bater



ou agredir fisicamente, sob a alegação de correção, disciplina ou estratégia de educação seja ratificado e acolhido em espaços de convivência social. Tal constatação leva-nos a descortinar as concepções que ainda atravessam a forma como o adulto enxerga o corpo infantil. Embora tenhamos avançado na compreensão de que bebês, crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e se encontram em condição peculiar de desenvolvimento, ainda perpetuamos práticas que os colocam no lugar de objeto de intervenção do adulto. Diariamente, por meio do uso da força e de práticas violentas, adultos buscam tornar o corpo infantil dócil, obediente e adequado às demandas de uma sociedade que não lhes confere o direito de ser e existir dentro de sua infância.

Este texto tem como objetivo refletir acerca das infâncias que crescem e se desenvolvem ao nosso redor, permeadas por uma visão ainda adultocêntrica, buscando destacar uma relação de igualdade e valorização e, como consequência, um lugar de direito, o que significa dizer que, tendo sido reconhecido esse lugar de direito, devemos imputar-lhes todos os meios necessários para uma existência digna.

A violência física contra bebês e crianças se dá em uma relação assimétrica em que os adultos desenvolvem uma percepção de menos-valia desses sujeitos vulneráveis e acabam por se reconhecer como detentores de poder sobre o corpo do outro, se autorizando a usar de força, humilhação, intimidação física e até mesmo de práticas de tortura para obter um comportamento submisso e de obediência.

Para compreendermos o assombro que se inscreve no uso da violência física contra bebês e crianças, usaremos alguns verbos que podem, de alguma forma, elucidar o sentido expresso das ações que, diariamente, produzem efeitos de medo, inseguran-

ça, dor, ansiedade e que afetam severamente o desenvolvimento subjetivo das vítimas. Bebês que sofrem violência em seus primeiros anos de vida carregam marcas que podem impactar suas relações afetivas, sociais e cognitivas. O corpo agredido é, como já discutido ao longo desse texto, uma totalidade em que o ser biológico, afetivo e cognitivo forma uma unidade indissociável.

Verbos como bater, sacudir, abalar e surrar são muito conhecidos e utilizados para nomear as ações violentas praticadas contra bebês e crianças. É certo que os sentidos estabelecidos por essas palavras causam espanto e indignação nos contextos em que a violência se instaura e na sociedade que a enfrenta.

As práticas nomeadas por esses verbos são inaceitáveis, seja no universo das infâncias, seja no mundo adulto, que, muitas vezes, as banalizam, aumentando o grau de tolerância a eventos que não deveriam ser suportados, revelando as marcas, historicamente, construídas, quando se trata de pensar a sociedade brasileira, desde sempre constituída por contradições e violências de todo tipo.

Há, ainda, a necessidade de cordialidade e do respeito a todos, por isso, questionar-se sobre os motivos pelos quais as diversas violências ainda existem na nossa sociedade é um exercício que cabe a todos.

O enfrentamento à violência é uma necessidade da sociedade como um todo, e o espaço educacional pode contribuir para isso, já que as crianças passam tanto tempo na companhia de outras crianças e educadores.

## **Fique atento**

- a marcas ou hematomas pelo corpo;
- ao medo inexplicável de adultos;
- às contrações do corpo diante da aproximação de um adulto;
- à busca por lugares escondidos sem motivo aparente;
- ao choro na presença de uma pessoa em especial;
- a fraturas sem explicação plausível ou que aconteçam com recorrência;
- a marcas de queimaduras pelo corpo;
- ao sono agitado e com aparentes pesadelos;
- ao medo de lugares fechados e escuros;
- a mudanças bruscas de comportamento;
- à regressão no processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- às alterações nos hábitos alimentares;
- a comportamentos que denotem ansiedade ou tristeza.

## **É importante saber**

- a violência física pode acontecer em qualquer classe social;
- embora nem sempre a presença de um ou mais sinais determinem que a violência está acontecendo, é sempre importante dialogar com a Rede de Proteção nas situações de suspeita;
- nem sempre o bebê e/ou a criança sabe identificar que estão sofrendo violência;
- a violência física nem sempre deixa marcas no corpo;
- as expressões de violência podem evoluir de pequenos atos e chegar a provocar o óbito do bebê e da criança;

- a violência física costuma ser precedida ou acompanhada pela violência psicológica;
- bebês e crianças que estão expostos à violência física tendem a reproduzi-las em suas relações;
- responsáveis e cuidadores podem praticar violência física mesmo amando o bebê e a criança;
- sacudir bebês com veemência pode provocar danos neurológicos irreversíveis;
- beliscar, dar tapas, puxar orelha e cabelo são formas de violência física;
- a intenção de impedir que o bebê e/ou a criança se machuque ou o desejo de educar não são justificativas para o uso da violência física;
- não usar de violência física não significa ser omissivo ou permissivo com os bebês e crianças;
- bebês e crianças que sofrem violência física tendem a ser mais inseguros e podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

### **O que você pode fazer**

- Educar os bebês e as crianças de forma respeitosa e afetuosa;
- Sempre que necessário, nomear o que o bebê e a criança estão fazendo, de modo que eles sejam capazes de compreender ações que causam dor ou ferem o outro;
- Ser o adulto regulado nos momentos em que o bebê ou a criança está vivendo uma sobrecarga emocional;
- Intervir com o uso da palavra, quando a criança estiver batendo em um/a colega, apoiando na compreensão de sua atitude;

- Promover encontros com os responsáveis e/ou cuidadores para dialogar sobre educação afetiva, acolhedora e respeitosa;
- Promover jogos simbólicos para que a criança possa expressar suas emoções e sentimentos;
- Registrar eventos envolvendo bebês e crianças que possam indicar sinais de violência, com a maior riqueza de detalhes possível, de acordo com a legislação vigente;
- Estabelecer parcerias com as equipes de Saúde, Assistência Social e Conselho Tutelar de sua região;
- Colocar o tema sobre prevenção às violências em seu planejamento regular;
- Dialogar com os bebês e as crianças sobre o tema de forma simples e adequada para a faixa etária;
- Fortalecer os espaços de trabalho coletivo na UE para que você não se sinta sozinho nos momentos de crise;
- Promover experiências de cuidado e respeito para os bebês e as crianças dentro da UE;
- Apresentar aos bebês e às crianças outras possibilidades de resolver conflitos que não sejam por meio da força e da violência;
- Promover a colaboração e o cuidado mútuo entre bebês e crianças;
- Não estimular as práticas de competição nas brincadeiras;
- Contar histórias diversas que valorizem a fantasia, o brincar, o respeito e o cuidado entre os bebês e as crianças;
- Ajudar o bebê e a criança a reconhecer as consequências de machucar um colega;
- Não se calar diante das suas suspeitas, sempre compartilhando-as com o gestor de sua UE;

- Ser um observador atento do comportamento dos bebês e das crianças;
- Divulgar materiais e campanhas que tratam das violências contra bebês e crianças;
- Ajudar a mudar a cultura da violência contra bebês e crianças por meio do seu conhecimento e de suas ações.

Destacamos, a seguir, uma lista com os documentos legais existentes no que se refere à proteção de bebês e crianças, como também os fluxos e materiais produzidos pelo UNICEF.

## **Documentos legais voltados para a proteção das infâncias:**

### *Leis Federais:*

**Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância.** Traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária.

**Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violências.

**Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

### *Decretos federais*

**Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018.** Regulamenta a Lei nº 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.

**Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 2007.

### *Portarias Federais:*

**Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 2015.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

**Portaria nº 1.153, de 22 de maio de 2014.** Redefine os critérios de habilitação da Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), como estratégia de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à saúde integral da criança e da mulher, no âmbito do SUS.

**Portaria nº 1.920, de 5 de setembro de 2013.** Institui a Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde (SUS).

### *Decretos Municipais:*

**Decreto nº 63.518, de 25 de junho de 2024.** Regulamenta, no âmbito do Município de São Paulo, a escuta especializada de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, prevista na Lei Federal nº 13.431/2017.

### *Normativas/Portarias municipais*

**Portaria Conjunta SGM/SMADS/SME/SMS nº 19, de 29 de dezembro de 2020.** Detalha o instrumento da Jornada de Ofertas Básicas, parte integrante do Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância.

**Portaria Conjunta SGM/SMADS/SME/SMS nº 20, de 29 de dezembro de 2020.** Detalha o instrumento de Integração para

Acesso, parte integrante do Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância.

**Portaria Conjunta SGM/SMADS/SME/SMS/SMDHC nº 21, de 29 de dezembro de 2020.** Institui e detalha o Fluxo Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente Vítima de Violência, parte integrante do Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância.

**Portaria Conjunta SGM/SMADS/SMDHC/SME/SMS nº 22, de 29 de dezembro de 2020.** Institui e detalha o Fluxo Integrado de Atenção à Gravidez na Adolescência, parte integrante do Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância.

**Resolução nº 02/CGIPMIPI/2020, de 29 de dezembro de 2020.** Aprova e institui o Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância.

### ***Protocolo Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância***

Este protocolo é instituído no âmbito da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância da Cidade de São Paulo.

Este protocolo visa promover a atenção integral para gestantes e famílias com crianças de 0 a 3 anos, período também conhecido como primeiríssima infância. Foi Instituído pela Resolução nº 02/2020 do Comitê Gestor Intersetorial da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância e é composto pelos instrumentos: Jornada de Ofertas Básicas, Integração para Acesso e Fluxos de Alerta.

*Textos produzidos pelo Fundo das Nações  
Unidas para a Infância (UNICEF)*

**PIA – Primeira Infância Antirracista** – Práticas para o desenvolvimento infantil pleno de crianças negras e indígenas. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pia>

**Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2017-2023>

\*





-  
Considerações  
finais



## Considerações finais

O enfrentamento às violências é uma tarefa de toda a sociedade. Em consequência disso, buscar eliminar de nosso contexto ações que violam os direitos de bebês e crianças é uma ação incontornável, porque eles precisam ser protegidos e ter garantidas as condições para aprenderem e se desenvolverem.

O espaço educacional pode contribuir muito com os enfrentamentos diários às violências, pois é ocupado, experimentado e vivido por muitos sujeitos singulares; lugar onde se pode, diariamente, debater sobre o múltiplo e o diverso, validando todas as vidas. Entretanto, faz-se necessário destacar que, como um fenômeno enraizado na sociedade e na cultura, a Unidade Educacional precisa de ações em conjunto a fim de instituir relações de respeito à vida e a todas as formas de existir.

As violências nunca aparecem sozinhas, por detrás de uma, certamente, haverá outras; por isso, é preciso atentar-se para as narrativas com as quais nos deparamos todos os dias nos espaços educacionais. A violência psicológica, por exemplo, pode permear as relações entre educadoras(es) e crianças, sendo a mais sutil, já que não deixa marcas explícitas, causando danos profundos, impactando a autoestima dos bebês e das crianças e contribuindo para uma ideia negativa ou insuficiente de si próprio.

A subjetividade é construída, também, a partir das relações estabelecidas, por conseguinte, o que alguém diz tem importância para um bebê e uma criança que estão aprendendo sobre si e sobre o mundo. Os castigos, as ameaças, os olhares permeados pela raiva e gritos são ações que amedrontam e causam insegurança, portanto, as práticas docentes precisam



refletir, com frequência, sobre os processos que impactam o desenvolvimento de bebês e crianças, buscando alcançar discursos e estratégias que possam protegê-los.

Outro ponto que merece destaque é aquele que se refere à disciplina e ao engessamento dos corpos, sendo necessário pensar em projetos pedagógicos que favoreçam o movimento e as regras de convívio, expondo para as crianças os pactos que são importantes para o bom relacionamento entre todos, considerando, principalmente, os momentos de grande trânsito, como no parque.

É preciso estar atento aos sentidos dados para a palavra “autoridade” a fim de não confundir com maltrato e ações que rotulem a pessoa, segregando bebês e crianças.

Considerando que documentos são pensados e criados para que a proteção se efetive, o conhecimento dos fluxos de orientação permite que as(os) educadoras(es) trabalhem com a prevenção, construindo espaços de segurança e de bem-estar para o bebê e a criança.

Destacamos, também, a importância da posvenção, que é quando a violência já ocorreu. Nesses casos, o bebê e a criança precisam ser acompanhados diariamente, tendo em vista a complexidade e as marcas que a violência imputa na trajetória deles, portanto, é necessário elaborar práticas/ações/estratégias que auxiliem no enfrentamento do trauma e da perda.

Para isso, estejam atentos às mais diversas formas que os bebês e as crianças encontram para expressar que algo não está bem. Eles utilizam várias linguagens para mostrar a violência a qual foram submetidos, assim, é preciso atentar-se ao que os bebês e as crianças expressam, ressaltando que o silêncio também é uma linguagem.



É importante destacar que cada território pode organizar estratégias para prevenir e promover saúde no contexto educacional, como também elaborar projetos de intervenção local para enfrentar a violência. Para tanto, é necessário abrir espaço para dialogar com os responsáveis, com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e todos os segmentos da sociedade para, em conjunto, buscar formas de desenraizar a cultura violenta que nos marca.

Ressaltamos que a infância é um manancial sem fim, e que é para ela que voltamos frequentemente em busca da criança que fomos, portanto, ela precisa ser um tempo, um fenômeno, um espaço em que a fantasia esteja presente, em que as brincadeiras sejam significativas e promovam experiências importantes.

A arte é uma ferramenta indispensável, por essa razão, os projetos que buscam o enfrentamento à violência podem se apoiar, entre outros, na literatura, nas artes plásticas, na música, na dança, nas narrativas orais, no teatro e nas brincadeiras, porque é nesse caminho que se aprende tanto sobre si e o Outro, como também sobre a vida que elegemos dia a dia para ser vivida com as infâncias.

A literatura proporciona desenvolvimento, pois bebês e crianças, ao ouvirem histórias, entram em contato com sentimentos que estão aprendendo a nomear, tendo em vista que as histórias reapresentam a vida por meio de um trabalho estético com a linguagem e com as imagens.

Dessa forma, a literatura para as infâncias exerce um papel fundamental na construção do sujeito, tanto pelo valor da escuta nas práticas de leitura, como das conversas que ela desencadeia e pela possibilidade de fazer descobertas conjuntamente.

Os espaços das infâncias permeados por livros e mediações de leituras literárias são muito ricos e altamente aderentes aos espaços educacionais. A Educação tem um papel na proteção



de bebês e crianças, e essa função está centrada no pedagógico, conseqüentemente, ler, cantar, dançar, brincar, conhecer o mundo, os sentimentos, aprender sobre si e sobre as outras pessoas são ações necessárias.

O conhecimento sobre si é um processo que se dá ao longo da vida, e é em casa e nos espaços educacionais que iniciamos as descobertas sobre quem somos, o que podemos e o que não podemos no que se refere aos limites da outra pessoa e às fronteiras que não podem ser ultrapassadas.

Este livro é mais uma ação voltada para o fortalecimento das ações que buscam proteger as infâncias e, nesse sentido, reafirmamos que é preciso **conhecer para proteger**, é preciso saber quem são os bebês e as crianças, os responsáveis, as(os) educadoras(es), as(os) gestoras(es) e, principalmente, as violências, bem como ter ações e buscar parcerias para não se calar diante de qualquer fato que viole o direito de um bebê e/ou de uma criança.

Para finalizar, depositamos nas infâncias a mais-valia do Outro, a importância do coletivo, o papel social da Educação, a necessidade de construir rotas seguras para bebês e crianças no que se refere à compreensão da multiplicidade, do diverso e da riqueza que tudo isso engendra.

\*

## Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por uma pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: mar. 2025.

CABREJO-PARRA, Evélio. **Revista Emília**, 2011. Disponível em: <<https://emilia.org.br/evelio-cabrejo-parra/o>>. Acesso em: jun. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/a-primeira-infancia>>. Acesso em: jun. 2024.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, [s.d.].

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência**. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZ-VDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: jun. 2024.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de M. B. Ferreira. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MARIA, Maria Carmen Silveira. Leitura. **Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, 2013.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 2006.

SAWAYA, Sandra Maria. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar**. In: \_\_\_\_\_. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/RX4JKfPnj63wjXRhCpjryRx/>>. Acesso em: fev. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**, 2022. Disponível em: <<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2025.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política e vida**. Rio de Janeiro: Morula, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\*







unicef 



PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO