

ARTIGO

Indagações sobre a pobreza: o que dizem as crianças matriculadas na educação infantil**Questions about poverty: what children enrolled in early childhood education say**

Shellen de Lima Matiazzi^a 
audiboutin@hotmail.com

Renata Duarte Simões^b 
renasimoes@hotmail.com

Alexandro Braga Vieira^c 
allexbraga@hotmail.com

RESUMO

Este artigo provém das indagações que surgiram nos encontros com crianças de 5 e 6 anos, matriculadas em uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em um bairro periférico da cidade de Vitória, no Espírito Santo. Investiga o modo como as crianças compreendem a pobreza e o que (re)produzem a partir dos imaginários sociais sobre ela, ao passo que problematiza essa condição social conceituando-a como um fenômeno complexo e de múltiplas facetas. Como metodologia, adota a pesquisa participante, com a realização de rodas de conversas e a produção de desenhos pelas crianças, elementos pertinentes ao cotidiano pedagógico da Educação Infantil. Para fundamentar o debate, recorre a autores como Arroyo (2019), Sarmiento (2002, 2004) e Rego e Pinzani (2014). Os resultados evidenciam que as crianças não estão alheias aos contextos empobrecidos em que vivem, anunciando como interpretam a condição de pobreza e lidam com ela. As crianças entendem que essa condição pressupõe a negação de direitos fundamentais, como direito à moradia e à alimentação, além da privação da utilização de serviços sociais básicos. Considerando que as crianças são sujeitos de conhecimentos e culturas, a escola não pode negligenciar o debate sobre a temática da pobreza na Educação Infantil, buscando superar visões moralizantes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa com Crianças. Pobreza.

^a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^b Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^c Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

ABSTRACT

This article comes from the questions that arose in meetings with children aged 5 and 6, enrolled in a class at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI), located in a peripheral neighborhood of the city of Vitória, in Espírito Santo. It investigates how children understand poverty and what they (re)produce from the social imaginaries about it while problematizing this condition by conceptualizing it as a complex phenomenon with multiple facets. As a methodology, it adopts participatory research, with conversation circles and the production of drawings by children, elements relevant to the pedagogical routine of Early Childhood Education. To support the debate, it uses authors such as Arroyo (2019), Sarmento (2002, 2004), and Rego and Pinzani (2014). The results show that children are not alien to the impoverished contexts in which they live, announcing how they interpret the condition of poverty and deal with it. Children understand that this condition presupposes the denial of fundamental rights, such as the right to housing, food, and deprivation of the use of basic social services. Considering that children are subjects of knowledge and culture; the school cannot neglect the debate on the theme of poverty in Early Childhood Education and overcome moralizing views of poverty.

Keywords: Child Education. Research With Children. Poverty.

Pobreza e Infâncias: movimentos da pesquisa

Neste artigo¹, direcionamos olhares para as infâncias em contextos empobrecidos, aprofundando o debate sobre trajetórias de meninos e meninas que têm as vidas atravessadas pela pobreza – resultado da desigualdade social – e pela violação de direitos. Assim, buscamos investigar o modo como crianças de 5 e 6 anos, matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de Vitória, no Espírito Santo (ES), compreendem a pobreza e o que (re)produzem a partir dos imaginários sociais sobre ela, ao passo que problematizamos essa condição social conceituando-a como um fenômeno complexo e de múltiplas facetas.

A pobreza é frequentemente compreendida como uma questão moral, associada à carência de bens materiais e à falta de valores morais, em que se atribui às pessoas a responsabilidade pela própria condição de empobrecimento, o que torna naturalizado o olhar da sociedade sobre tal condição (Arroyo, 2015).

No entanto, contrapondo-nos a essa concepção presente no imaginário social, consideramos a pobreza como resultado de processos históricos e sociais, que ocorre nas múltiplas dimensões da vida. Para Cararo (2015), a pobreza se configura pela má distribuição de renda, como também pela falta de acesso a serviços básicos, de condições dignas de trabalho, de participação política e social e pela negação de direitos, explicitados na Constituição Federal de 1988. Esse fenômeno se manifesta a partir do modo de produção econômico vigente em nossa sociedade – o capitalismo –, que agrava as desigualdades sociais e provoca, de forma estrutural, a exclusão social (Mattei, 2017).

Ao considerar o capitalismo como responsável pelas desigualdades sociais existentes, Yazbek (2012) define que a pobreza é um fenômeno que faz “parte de nossa experiência diária” e que os

¹ O presente artigo vincula-se a um estudo maior realizado pelo Grupo de Estudos em Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, Parecer de nº 3.625.003.

impactos dessa condição de vida, à qual grande parte da população está exposta, são “destrutivos”. Para a autora, as múltiplas facetas da pobreza podem ser evidenciadas nas formas precárias de trabalho, como também nas condições adversas presentes nos contextos empobrecidos, haja vista que “[...] a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade” (Yazbek, 2012, p. 290).

Respaldados pelas pesquisas sobre a temática (Yazbek, 2012; Cararo, 2015; Mattei, 2017), argumentamos que a pobreza e as desigualdades sociais estão presentes na sociedade e nos diferentes espaços sociais, seja da cidade, seja do campo, seja nas ruas, seja nas escolas, enfatizando que a pobreza ocorre nos limites da existência. A pobreza afeta a vida das pessoas de modo a torná-la precarizada pela falta de condições de um justo viver (Arroyo, 2013).

Nesse contexto social marcado pelas relações do capital e do mercado, é significativo, para as classes dominantes, perpetuar a situação de pobreza daqueles que são excluídos pela condição de classe, gênero e etnia. Assim, os que não atendem ao estereótipo determinado socialmente, em decorrência da condição pobreza, são alijados do acesso aos direitos básicos (Arroyo, 2015).

Enfatizamos ainda que as crianças da primeira infância são as mais impactadas pelo empobrecimento, haja vista, por um longo período, não terem sido consideradas nas políticas públicas, entre as quais as educacionais e econômicas no país (Rosemberg, 2006). No Brasil, são milhares de crianças vivendo em contextos de pobreza e de extrema pobreza, cujas trajetórias de vida são marcadas pela fome, pela miséria, pelas violências, pelas negligências, pelas condições degradantes de viver a infância.

Ao reconhecermos as especificidades dos contextos de vida das crianças, admitimos as diferentes formas de viver essa etapa da vida. Por isso, adotamos o uso do termo “infâncias”, considerando a multiplicidade de modos de vida no campo, nas cidades, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas, das populações infantis que vivem em condição de pobreza e extrema pobreza. A compreensão da qual compartilhamos é de que a criança

[...] tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente das relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor (Kramer, 1986, p. 79).

isso significa que ideias e representações do sentido de ser criança e de viver a infância, assim como as condições de existência passam por processos constantes de novas significações, a partir da reestruturação das vidas cotidianas da sociedade contemporânea que impacta as famílias, as escolas e os espaços da vida pública (Sarmiento, 2002).

Desse modo, procuramos problematizar, junto às crianças, a temática da pobreza, em um movimento de escuta e diálogo, com o objetivo de compreender, com base nas narrativas desses sujeitos, o olhar socialmente (re)produzido sobre os contextos empobrecidos. Assim, questionamos como as crianças compreendem a pobreza e o que (re)produzem a partir dos imaginários sociais sobre tal condição. Ao debater a condição de pobreza e extrema pobreza com as crianças da Educação Infantil, estabelecemos rodas de conversas, com registros das falas e

desenhos elaborados por elas, no intuito de compreender as leituras que elaboram sobre essas condições sociais.

Este artigo constituiu-se a partir de um desdobramento da pesquisa intitulada Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida das crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES, que possibilitou processos formativos com profissionais que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal, contribuindo para a construção de novos conhecimentos sobre práticas pedagógicas que levem em consideração vivências de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.

Ao realizarmos a pesquisa, entendemos a relevância de dialogar com as crianças para pensar a escola como um espaço que suscite o sentimento de pertença e as relações delas com seus pares, com os adultos e o mundo, fomentando o exercício da cidadania, o que requer a participação política e social dessas novas gerações (Sarmiento, 2002).

Metodologia

A pesquisa *Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida das crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES* foi realizada no transcorrer do ano de 2019 (março-agosto), possibilitando a aproximação com 70 profissionais da educação, interessados em aprofundar os conhecimentos teórico-práticos sobre a relação entre infância, Educação Infantil e contextos empobrecidos. Diante disso, realizamos uma parceria com uma das docentes envolvidas no estudo maior para investigar as narrativas de crianças sobre seus contextos de vida, os territórios onde moram e como veem a pobreza, destacando que o CMEI está localizado em uma área periférica da cidade de Vitória.

Diante da possibilidade de dialogar com as crianças de 5 e 6 anos, desenvolvemos rodas de conversa para entender a maneira como elas significam a pobreza e como o fenômeno afeta os contextos sociais em que vivem. Para tanto, recorreremos aos pressupostos da pesquisa participante, tendo em vista que o método nos possibilita observar e analisar as narrativas produzidas pelas crianças sobre a temática central do estudo. Estabelecemos relações com o grupo pesquisado sem que nós, pesquisadores, estivéssemos diretamente direcionando a conversa, colocando-nos mais como observadores dos acontecimentos naquele espaço. Isso “[...] não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 193).

Assim, adotamos a roda de conversa como uma estratégia de interação com as crianças, de interlocução e troca de experiências entre elas e delas com os adultos.

As rodas de conversa nos encantam na medida em que as crianças têm a oportunidade de dizer sua própria palavra, da escuta dos professores, da relação dialógica que é estabelecida e por meio desta os professores perceberem as culturas, hábitos, curiosidades, interesses e/ou dúvidas que as crianças têm (Vargas; Pereira; Motta, 2016, p. 123).

O entendimento é de que as rodas de conversa são tempo e espaço oportuno para o diálogo entre seus participantes, momento destinado ao encontro, à troca de saberes, à escuta ativa e sensível do que pensam, sentem e compreendem as crianças (Bombassaro, 2010).

Fizemos a observação do grupo de crianças entre os meses de maio a julho de 2019, em interlocução com a professora e a equipe pedagógica nesse período. Para a realização das rodas de conversa, adotamos como espaço-tempo a própria sala de aula em que as crianças estudavam. Ao longo do período de observação, foram realizadas três rodas de conversa que contaram respectivamente com o seguinte quantitativo de crianças entre 5 e 6 anos: no primeiro dia, 12; no segundo, 10 e no terceiro, 11. A professora organizou todos sentados em roda para que pudessem ter uma conversa sobre algo que eles não costumam falar e iniciou o diálogo com as crianças a partir da pergunta “o que é pobreza?”, fazendo disparar narrativas e outras perguntas.

A organização desse momento pressupõe que “[...] um novo assunto pode ser desencadeado por algum participante da roda e vai sendo discutido por todos que dela fazem parte. São falas que geram conversas, diálogos e reflexões” (Vargas; Pereira; Motta, 2016, p. 123), não só das crianças, mas também dos adultos que estão presentes nessa interlocução.

Partindo dessa premissa, nos encontros, buscávamos que as falas das crianças acontecessem de forma espontânea, de modo que os pequenos pudessem expressar seus sentimentos, suas percepções sobre a temática em questão. Ao mesmo tempo, constituíam-se em reconhecer as diferentes culturas infantis, (re)pensar e (re)criar os espaços-tempos para direcionar olhares às formas de ser, estar, pensar e agir das crianças no mundo (Hernandez-Piloto, 2008).

Assim, combinamos com a professora que, no momento inicial com as crianças, apenas iríamos ouvi-las, sem interferências, oportunizando que pudessem expor as opiniões que elaboram sobre o cotidiano. A observação também nos permite ir além das práticas de ver e escutar. Ao observar, o pesquisador se desvincula de ideias previamente elaboradas, sendo possível enxergar outras questões que forem surgindo (Minayo, 2013).

Além das rodas de conversa, outro procedimento adotado para a produção dos dados foi a organização das crianças para que pudessem expressar, por meio de desenhos, como entendem o fenômeno da pobreza. Dentro desse contexto, percebemos que o desenho (ou registro pictórico) assume o papel de representação das impressões que as crianças têm sobre o mundo, as formas como elas constroem significações sobre as experiências que vivem e se expressam, sendo que o desenho se constitui modo de linguagem e comunicação das crianças (Santos; Silveira, 2016).

Como instrumento de registro dos dados, optamos pelo diário de campo para anotações das narrativas das crianças e impressões produzidas pelos pesquisadores sobre o contexto vivido. Decidimos não utilizar recurso visual, como fotografias e filmagens, para não desviar a atenção da turma. O objetivo era entender como o termo “pobreza” se constitui no imaginário social, a partir do que as crianças ouvem e dialogam com seus pares e com os adultos que estão presentes em seu cotidiano, seja no âmbito da escola, seja no ambiente familiar e em outros espaços.

A investigação se fundamentou em concepções de infância e Educação Infantil pensadas pela sociologia da infância, tomando como referência os escritos de Sarmiento (2002, 2004), Hernandez-Piloto (2008) e compreendendo as infâncias a partir dos contextos plurais de vida das crianças. No tocante ao debate sobre a pobreza como categoria de análise, nos aprofundamos nos estudos de Arroyo (2013, 2015, 2019), Cararo (2015) e Rego e Pinzani (2014), apresentando a pobreza como fenômeno multidimensional, resultado de processos históricos e sociais.

A Educação Infantil em contextos empobrecidos

Proveniente das lutas dos coletivos de mulheres nos anos 1970 e 1980, o direito à educação para a primeira infância foi afirmado na Constituição Federal de 1988. Desde então, a Educação Infantil vem configurando-se como primeira etapa da educação básica e, por meio de políticas públicas, consolidando-se como parte integrante do sistema educacional brasileiro, que visa ao atendimento com qualidade para as crianças de 0 a 5 anos.

No entanto, até os dias atuais, a Educação Infantil para crianças de 4-5 anos não se tornou universalizada, pois há defasagem em oferta de vagas no país. Para as crianças de 0 a 3 anos, ainda não há o cumprimento da meta 1 de ampliação em 50% das vagas, estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNADC) e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), ambas de 2021, evidenciaram que cerca de 5 milhões de crianças precisam de atendimento em creches. Desse total, 75,6% são crianças das camadas mais pobres e vulneráveis.

O relatório *Transformando a Educação com Financiamento Equitativo* (Unicef, 2023) aponta que são essas crianças pobres que apresentam menor probabilidade de ter acesso à escola, por viverem em lugares mais remotos ou de difícil condição de acesso, por terem menos acesso às tecnologias e mídias digitais e por estarem sujeitas a condições precárias de vida. Diante desse cenário, podemos afirmar que as crianças das camadas empobrecidas são amplamente impactadas pela não garantia do direito à Educação Infantil.

Por outra via, a Educação Infantil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e posteriormente de outros dispositivos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, alicerçou o trabalho pedagógico na concepção de que

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

A partir da compreensão de que as crianças são sujeitos histórico-sociais, entende-se que, ao desenvolver o trabalho pedagógico com sujeitos tão pequenos, cabe às instituições de educação infantil conhecerem as famílias e as comunidades em que elas vivem, a partir da identidade e da memória de cada grupo social. Além disso, torna-se importante compreender as diferenças de classe, etnia, religião, organização familiar, linguagem, história e culturas, assim como as relações das crianças na constituição comunitária (Brasil, 2013).

Essas práticas permitem que as crianças, e também os professores, se apropriem dos conhecimentos produzidos pelo grupo cultural e pela sociedade a que pertencem. Assim, as ações pedagógicas na Educação Infantil “[...] são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliando suas possibilidades de ação no mundo, e delineiam possibilidades de elas viverem a infância” (Brasil, 2013, p. 89).

É nesse sentido que reafirmamos a pluralidade das infâncias e a constituição da escola

como espaço social de valorização das diferentes culturas existentes, estabelecendo uma relação afirmativa das crianças com seu grupo de pertença, o que torna a Educação Infantil um espaço-tempo que possibilita as crianças conhecerem a contribuição de diferentes povos e culturas para a sociedade, criando condições para que meninos e meninas também ampliem a visão, a ação e a participação social no mundo (Brasil, 2013).

Sarmento (2002) ressalta que as crianças estão inseridas em diversos contextos sociais e culturais, como as infâncias camponesas, quilombolas, indígenas, do movimento sem-terra e, por isso, possuem pluralidade identitária e características próprias, elaboradas a partir das relações que estabelecem com o meio em que vivem. A infância passa por processos de transformação, mas permanece como categoria social, que se consolida no estatuto social calcado em direitos direcionados a esses sujeitos. É necessário, portanto, reconhecer os direitos das crianças à saúde, à educação, à moradia, a fim de garantir o direito de viver a infância com dignidade (Arroyo, 2019).

Como pensar então em processos educativos que levem em consideração a infância marcada pela pobreza, pela fome e pela negação de direitos? Compreendemos que essa “[...] não é uma tarefa [...] fácil para ser executada num mundo que segue sendo atravessado pelas violações sistemáticas aos direitos fundamentais e pela naturalização das desigualdades, da pobreza e da exclusão social” (Mendonça, 2015, p. 36).

Por outro lado, a educação se constitui como uma política pública que possibilita o exercício de promoção e de defesa dos direitos e da vida. A escola, por sua vez, é agente importante no processo de rompimento do ciclo intergeracional da pobreza e, por isso, a necessidade de garantir processos educativos que considerem a inviolabilidade do ser humano em suas múltiplas dimensões: sociais, afetivas, cognitivas e políticas.

Ao refletir com as crianças sobre o que é pobreza, os olhares dos adultos também se direcionam à questão em debate, permitindo aos professores pensarem sobre as realidades vividas pelas crianças, de modo a conhecerem as infâncias reais que adentram os espaços escolares, a fim de que superem visões moralizantes e estereotipadas para dialogar com as crianças sobre suas trajetórias reais de vida.

Nas rodas de conversa e nos desenhos, o que as crianças nos dizem?

Ao promover a discussão sobre a pobreza junto às crianças, rompe-se a forma idealizada de compreender a infância como pura, doce e inocente, abrindo espaço para as trajetórias reais de vida e para que os infantes se manifestem sobre o cotidiano. Arroyo (2015) chama a atenção para a necessidade de superação de imagens românticas e cândidas criadas sobre as crianças que se chocam com seus modos de sobrevivência, pensamento e comportamento, além de não permitir que se escute o que elas narram e expressam por canais diversos de interação. As crianças parecem nos dizer de forma desafiante: repensem sua visão sobre nossa infância, ação que impõe construir outras imagens para olhar esses sujeitos.

A organização dos encontros possibilitou o compartilhamento de conhecimentos e as narrativas “[...] não foram simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico

e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregaram, inerentes às suas vidas cotidianas, contextos de influências” (Gonçalves, 2019, p. 132).

Nas rodas de conversa organizadas pela professora, as crianças cantaram algumas músicas comuns à rotina do grupo, falaram sobre os colegas que não foram à escola, assim como narraram acontecimentos do seu cotidiano e organizaram o calendário de atividades do dia. Já na primeira roda de conversa, a professora explicou que existem muitas pessoas no mundo e que nem sempre elas vivem da mesma forma. Disse que algumas vivem em condições de pobreza, perguntando às crianças: “o que é pobreza?”. A professora salientou que todos poderiam falar e expor ideias, não existindo certo ou errado, sendo importante escutar os colegas. Um silêncio permaneceu no grupo. Logo, as crianças² começaram a responder, conforme narrativa que segue:

L: “É uma pessoa ficar pobre!”

Professora: “Mas, o que é uma pessoa ficar pobre? O que é a pobreza?”

H. ouviu atentamente e levanta o dedo: “quando ninguém tem dinheiro para comprar comida”.

A colega M, ao lado, completa: “É, tia, as pessoas na pobreza pedem dinheiro na rua para comprar comida”.

A partir da roda de conversa, a professora solicitou que as crianças também realizassem um registro na forma de desenho. Além de externarem a compreensão que tinham sobre a pobreza, atrelando-a à fome e à miséria que as pessoas empobrecidas vivem, as crianças trouxeram, também nos desenhos, o olhar que possuem sobre as formas degradantes de vida às quais os sujeitos em condição de extrema pobreza estão submetidos. Santos e Silveira (2016) nos elucidam sobre a importância do desenho no contexto da Educação Infantil, uma vez que o registro pictórico é compreendido como forma de expressão da criança e de representação do pensamento infantil.

O desenho de K. (Figura 1) expressa a condição familiar à qual as pessoas empobrecidas estão expostas, refletindo as realidades vividas e como elas são compreendidas pelas crianças.

Figura 1: Desenho de K. sobre pobreza e privações de vida



Fonte: Desenho de K. representa um menino dormindo no papelão, uma menina pedindo dinheiro e uma pessoa procurando comida no lixo.

² Optamos por usar letras em maiúsculo para designar as crianças participantes da ação.

O desenho de K. elabora uma representação de pobreza relacionada à privação de direitos básicos, como a nutrição e a moradia digna. Compreendemos, com base em Rego e Pinzani (2014), que a fome seria a condição mais humilhante de viver a pobreza, uma vez que o sujeito não possui o mínimo para nutrir-se diariamente. Os autores explicam que situações de fome e miséria expõem os sujeitos empobrecidos à vergonha e à humilhação e que tal circunstância decorre da ação ou omissão do Estado e da sociedade. É a negação, por parte do Estado e da sociedade, do direito de alimentar-se, colocando em situação de nulidade os sujeitos em condição famélica, uma vez que a fome coloca em risco a integridade física e de vida.

Ainda se acentua, nas narrativas infantis, a questão econômica, uma vez que, no contexto socioeconômico vigente – o capitalismo –, a ausência do “dinheiro” produz a exclusão social. Isso significa a existência de um padrão que concentra renda para alguns e, por outra via, produz pobreza e desigualdades sociais para grande parte da população. Acrescenta-se que “[...] perpetuar a situação de pobreza desses coletivos tem sido, ao longo de nossa história social e política, a forma mais brutal de fazê-los permanecer nessa condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos” (Arroyo, 2015, p. 17).

Assim, a ausência do “dinheiro”, como apontam as crianças, não possibilita que pessoas em condição de pobreza façam escolhas. A ausência de renda para viver condiciona aqueles que estão em situação de extrema necessidade material ou fisiológica a permanecerem nesse movimento contínuo de miserabilidade (Rego; Pinzani, 2014).

Retomando o diálogo estabelecido com as crianças, com uma caneta e papel em mãos, a professora volta a indagar sobre o que vem a ser a pobreza, afirmando: “irei anotar tudo que vocês estão me falando! Fale, T!”

T: “A pobreza é quando a pessoa não tem onde morar!”

AL: “É, tia, as pessoas às vezes moram na rua!”

O menino K, novamente, responde à professora dizendo:

K: “Tem algumas pessoas que dormem até na caixa de papelão”.

Essa compreensão das crianças sobre a pobreza como ausência de moradia também pode ser evidenciada no desenho (Figura 2) elaborado por E., que representa uma pessoa dormindo na rua, próxima ao lixo, em cima de um “papelão”. Esse desenho mostra as realidades existentes nos contextos urbanos, em que é possível visualizar, nas ruas, nas praças e em outros espaços da cidade, a presença de grupos populacionais em situação de rua.

Figura 2: Desenho de E. sobre pobreza e condição de rua



Fonte: Desenho de E. que representa uma pessoa dormindo na rua, em cima de um “papelão”, próximo ao lixo.

A análise dos dois desenhos e das narrativas das crianças nos levam a problematizar a visão reduzida de pobreza definida apenas pelo viés econômico. Esse cenário evidencia a necessidade de inserção do debate sobre pobreza no trabalho pedagógico para que, desde a Educação Infantil, as crianças tenham oportunidades de compreender as diferentes facetas produzidas pelo fenômeno da pobreza e da extrema pobreza. Como sujeitos em formação, a compreensão das crianças sobre a temática analisada reflete a ausência do debate no currículo escolar, situação que também precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores. É preciso ampliar o debate para a compreensão da pobreza

[...] como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (Cararo, 2015, p. 141).

A ausência ou a insuficiência de renda são fatores também determinantes para a privação de acesso ou de suprimentos básicos de que uma pessoa necessita para sobreviver, contudo a pobreza não deve ser considerada em uma perspectiva somente econômica, que contempla exclusivamente a falta de renda ou sua insuficiência. “Existem aspectos da pobreza que podem ser chamados de éticos, concernentes ao autorrespeito e a autonomização, que precisam ser considerados”. Por essas razões, é oportuno considerar as diferentes facetas da pobreza no Brasil (Rego; Pinzani, 2015, p. 23).

As narrativas produzidas pelas crianças no transcórre dos encontros também trouxeram as correlações produzidas pelos pequenos entre a pobreza e o acesso ao trabalho. Diante disso, KW., olhando para a professora, relaciona a temática à escassez de emprego: “É que as vezes, às pessoas não têm emprego”. Com isso, G. complementa: “Tem pessoas, tia, que catam lixo!”

A ausência de emprego e/ou as condições adversas de trabalho a que são submetidos os

adultos que convivem com as crianças empobrecidas são representadas no desenho de L., ao registrar uma pessoa catando lixo (Figura 3) para sobreviver. Nota-se ainda, no desenho, a expressão da pessoa e a forma como os braços estão posicionados, dando-nos a ler a compreensão do sentimento de tristeza que a pobreza acarreta aos sujeitos.

Figura 3: Desenho de criança sobre pobreza e trabalho



Fonte: O desenho de L. representa uma pessoa “catando lixo”.

Se é possível observar narrativas e desenhos que reduzem a pobreza a questões econômicas, as produções de KW., G. e L. indicam a compreensão de que a pobreza é um fenômeno multidimensional, em que a privação de bens materiais e a negação de direitos refletem a falta de condições dignas de vida. Rego e Pinzani (2014, p. 49) afirmam que “[...] a experiência da injustiça é a experiência da violação de uma série de expectativas normativas fundamentais e, portanto, representa uma experiência qualitativa”.

Isso significa que a condição de pobreza pressupõe a negação de direitos fundamentais, como direito à moradia, à alimentação e a outros bens, como a privação da utilização de serviços sociais básicos e públicos, tais como transporte adequado, saneamento básico, fornecimento de água, energia e limpeza, acesso à educação, ao lazer e ao trabalho.

Essa compreensão da pobreza como um fenômeno multidimensional também é reiterada nas narrativas de outras crianças, descritas sob a ótica infantil.

A professora, ao observar uma criança calada na roda, questiona: E para você, KS., o que é pobreza?

KS.: “A maioria das pessoas da pobreza não conseguem tomar banho”.

JM., atento à fala da colega, complementa: “É, andam até descalço na rua!”

Entendemos as vivências da pobreza como experiências de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem nos limites da existência. A pobreza é agravada pelo quadro profundo de desigualdades sociais no país, que coloca milhares de pessoas em situação crítica de subsistência.

Para as crianças, a pobreza se expressa na existência de sujeitos que estão em situação de rua e que dependem da ajuda financeira de outros para sobreviver, contexto que nos leva a relacionar as situações retratadas pelos pequenos à escassez de trabalho e à ausência do Estado como mantenedor dos direitos sociais.

Figura 4: Desenho de K. sobre pobreza e ausência de direitos



Fonte: Desenho de K. representa uma menina dormindo no papelão e outra pedindo dinheiro.

Diante disso, advogamos pela necessidade de superação de visões moralizantes presentes na sociedade, em que sujeitos empobrecidos são culpabilizados pela própria condição de pobreza e extrema pobreza. Nos últimos anos, o agravamento das desigualdades sociais, em função do desemprego, da pobreza, da instabilidade econômica brasileira, da pandemia do Covid-19, entre outros fatores, provocou o aumento do quantitativo de sujeitos vivendo em situação de rua nos centros urbanos.

Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pelo Sistema de Indicadores Sociais (SIS) sobre a pobreza mostram que, em 2019, 24,7% da população estava na linha da pobreza, sendo em sua maior parcela a população nordestina e o segmento de mulheres pretas e pardas.

Em 2021, período de pandemia mundial e de agravamento da crise econômica no Brasil – com fim do auxílio emergencial³, o aumento do desemprego, alta na inflação e o aprofundamento das desigualdades –, mais de 62,9 milhões de brasileiros possuíam renda domiciliar *per capita* de até 497 reais, saltando de 24,7% para 29,6% o índice da população brasileira abaixo da linha de pobreza (IBGE, 2022).

Diante dessa configuração social sinalizada, além das produções até então mostradas, outro desenho nos chamou a atenção. Ao ilustrar “todo mundo na pobreza”, a criança G. produz uma

3 O auxílio emergencial configurou-se como um benefício concedido pelo governo federal no Brasil para garantir renda mínima à população mais vulnerável durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, sendo aprovado pela Câmara e Senado Federal por meio da Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020.

leitura social da cidade em que vive. Permite-nos entender que não se encontra alheia e insensível às condições de vida de muitas pessoas que vivem em condições de pobreza e extrema pobreza. O desenho simboliza um retrato do território habitado que apresenta várias cenas de sujeitos/grupos de sujeitos que simultaneamente vivem com a ausência de moradia, de alimentação, de proteção, de saúde, de educação, entre outras faltas. Fala de um contexto empobrecido, periférico e marginalizado que agrega, ao mesmo tempo, as diferentes facetas da pobreza.

Esses sujeitos, segundo expressa o desenho, são levados a buscar comida no lixo, pedir dinheiro, dormir nas ruas, evidenciando as situações presenciadas pelas crianças no cotidiano empobrecido em que vivem. Tal representação produz em nós, pesquisadores, uma síntese das situações retratadas pelas outras crianças, mas de modo a evidenciar como a pobreza impacta os sujeitos de diferentes maneiras, produzindo subalternidade social e privações de bens materiais e imateriais.

Arroyo (2015) argumenta que a sociedade cria processos de inferiorização e marginalização dos sujeitos desde a infância, com práticas classificatórias que acontecem a partir de relações sociais, econômicas e históricas. Para Arroyo (2019), as infâncias empobrecidas são vidas ameaçadas, em um processo de tensão histórica em que há o reconhecimento de algumas vidas dignas de viver e outras possíveis de ameaças e extermínio, que não merecem ser vividas.

Figura 5: Desenho de G. sobre pessoas em condição de pobreza



Fonte: Desenho da criança G, ao qual se refere dizendo que é “todo mundo na pobreza”.

As narrativas e os desenhos nos possibilitaram compreender os modos como as crianças significam a pobreza e a extrema pobreza. Evidenciaram o quanto elas fazem parte de um mundo não idealizado ao descreverem privações de direitos sociais. Diante de tal quadro, torna-se urgente o debate sobre as condições sociais vividas por milhares de brasileiros em situação de pobreza e extrema pobreza. Esse trabalho formativo não pode ser negligenciado pelas escolas, inclusive as de

Educação Infantil. É preciso considerar que

[...] os conhecimentos e as experiências advindos da prática social que os sujeitos vivenciam diariamente constituem-se como ponto de partida importante para a apropriação dos conhecimentos que fazem parte da organização escolar, aqueles conhecimentos referentes à objetivação 'para-sí' destacando a valorização desse processo (Sperandio, 2019, p. 206).

Nessas tensões existentes nos contextos escolares, Arroyo (2015) sinaliza dois movimentos importantes para que o debate sobre educação e pobreza adentre as escolas e seja pensado nas práticas pedagógicas: o primeiro é a compreensão da pobreza como processo histórico e social, marcado pelo padrão concentrador de renda e de poder, de modo a promover a superação da concepção moralizante da pobreza como culpa dos indivíduos empobrecidos e na garantia desses sujeitos *saberem-se* pobres. O segundo configura-se em compreender o currículo como compilação dos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade, o que fomenta pensar em práticas pedagógicas que visem ao rompimento com a concepção hegemônica e, ao mesmo tempo, tão excludente. Esse seria um possível caminho para que gradativamente a pobreza fosse compreendida como parte do currículo e das práticas pedagógicas, configurando-se a partir das relações históricas-sociais da pobreza.

Para o autor, os currículos escolares não têm considerado os coletivos empobrecidos e a pobreza, o que tem resultado na manutenção de práticas pedagógicas distantes das formas de vida dos pobres. Acentua, portanto, o necessário conhecimento sobre quem são esses sujeitos, suas histórias e trajetórias de vida; sobre o modo como esses tempos de vida e como essas experiências são consideradas no contexto escolar, pensando as crianças a partir das múltiplas dimensões: sociais, culturais, afetivas, emocionais e cognitivas.

São cenários urbanos que expressam a realidade vivida nas cidades brasileiras e refletem os conhecimentos produzidos pelas crianças a partir das experiências com e na cidade, o que nos leva a compreender que a cidade possui múltiplos sentidos; observá-los, por meio das crianças, “[...] é uma forma de deslocar olhares, aguçar sensibilidades e interpelar a escola a escapar das totalizações de seus conhecimentos (Araújo, 2019, p. 321).

Algumas considerações

Com base na análise das narrativas e dos desenhos, reconhecemos o quanto as crianças percebem a realidade social em que vivem e tecem considerações sobre esses cenários, por isso a importância de entendê-las como sujeitos situados na história, que afetam e são afetadas pelas várias condicionantes da vida social.

A leitura das narrativas e dos desenhos das crianças, com base no referencial teórico, nos leva a compreender que as desigualdades sociais são decorrentes do sistema econômico vigente e estão alicerçadas na negação de direitos básicos e na incúria por parte do Estado e da sociedade, o que nos faz refletir sobre a urgência do debate sobre a pobreza nas escolas.

Realizar reflexões sobre a pobreza na Educação Infantil exige da docência a articulação com os diferentes sujeitos e as variadas experiências. A compreensão da pobreza não pode ser naturalizada e tampouco invisibilizada nos contextos escolares, uma vez que a escola é espaço de afirmação de

direitos, o que requer novos modos de pensá-la, assim como a docência e as práticas pedagógicas junto às crianças.

A análise das produções das crianças nos indica que elas são capazes de entender a sociedade em que vivem e sinalizar como percebem as diferentes manifestações da pobreza, identificando como esse fenômeno afeta a vida em sociedade. Sarmiento (2002) chama a atenção para a necessidade de compreensão das crianças como sujeitos situados na história e produtores de culturas e de conhecimentos. Isso significa entender a criança como ser social que vivencia diversos contextos, enunciando e anunciando como interpreta e lida com a pobreza e a extrema pobreza.

As rodas de conversa nos possibilitaram compreender que a pobreza se dá nos limites do viver, está nas ruas, debaixo das pontes, nas periferias das cidades, nas escolas, sendo necessário enfrentar a temática de modo a assumir um posicionamento político em relação à realidade vivida por milhões de crianças que, apesar de terem acesso à escola, não têm ainda garantidos seus direitos a uma educação que considere os contextos sociais em que vivem (Garcia et al., 2017).

Refletimos ainda sobre como as crianças se veem nesses cenários empobrecidos e concluímos que produzem/produziram olhares que as deslocam dos contextos de pobreza, como se estivessem em melhores condições que as dos sujeitos representados nos desenhos, ou seja, as crianças não se identificam entre os empobrecidos que representaram, seja porque não se alimentam dos restos do lixo, seja porque não dormem em papelões e moram em casas. Ainda que não se identifiquem como pobres, observamos, por meio das falas das crianças, que estão sensíveis às condições desumanas que atravessam a existência dos sujeitos em situação de extrema pobreza, causando-lhes desconforto que alguém se alimente de restos e não tenha onde dormir, onde morar.

É necessário pensar de forma crítica e reflexiva sobre o que é a pobreza, como as instituições escolares – por meio de ações curriculares e do desenvolvimento de práticas pedagógicas –, articuladas com outras políticas públicas, podem oportunizar o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, de modo a promover uma educação que inclua todos.

Referências

ARAÚJO, Vânia Carvalho. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. *Educar em revista [Recurso on-line]*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 319-334, 2019. <https://www.scielo.br/j/er/a/7KzhFPFCxDHX-J7NP4xQcvbm/?lang=pt>.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. In: BRASIL. *Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social*. Módulo Introdutório. Brasília, 2015. <http://egpbf.mec.gov.br>

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens Quebradas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BRASIL. *Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. A roda na Educação Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>.

CARARO, Marlene de Fátima. *O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques. Usos e consumos no/do cotidiano escolar: conversa sobre práticas, currículos e livros didáticos. *Revista Espaço do currículo* v. 12, n. 1, p. 131-138, 2019. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39838>

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares Freitas. *(Des) Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil*. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema de Indicadores Sociais*. 2019. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=25875&t=resultados>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua)*. 2021. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?edicao=34039&t=resultados>.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 77–81, 1986. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTEI, Lauro. A Pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, Adir Valdemar; TORRI, Danielle; CERNY, Roseli Zen; OLIVEIRA, Silvia Maria (org.). *Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições [Recurso eletrônico on-line]*. Educação, Pobreza e Desigualdade social. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 23-80. <https://fliphtml5.com/pt/wskm/whai/basic>

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social*. Módulo Introdutório [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. <http://egpbf.mec.gov.br>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otavio Cruz. GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Unesp, 2014.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social*. Módulo Introdutório [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. <http://egpbf.mec.gov.br>.

ROSEMBERG, Fulvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-86.

SANTOS, Nathassia Leandro de Jesus Cezar; SILVEIRA, Jussara Maria Viana. O desenho como construção e significação do pensamento infantil. In: ENCONTRO CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE AMADEUS, 2., 2016, Aracaju. Anais eletrônicos... Aracaju, Sergipe, 2016. p. 155-171. <http://faculdadeamadeus.com.br/graduacao/Web/content/content-anais/encontro-multidisciplinar/attachments/download/O%20DESENHO%20COMO%20CONSTRUCAO%20E%20SIGNIFICACAO%20DO%20PENSAMENTO%20INFANTIL.pdf>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, 2002. p. 265-283. <https://www.scielo.br/j/es/a/KFYtzND57z8FLthFS-Z3yCrB/?format=pdf&lang=pt>

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (org.) *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004, p. 9-34.

SPERANDIO, Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp. *Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)*. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

United Nations Children's Fund (UNICEF). *Transforming education with equitable financing*. Nova Iorque: Unicef, 2023. https://reliefweb.int/report/world/transforming-education-equitable-financing?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw2PSvBhDjARIsAKc2cgPnKWuXi46Y3msD8H1h8y2mDFilCrML-QrITZBp1nWty9tm1ORjpP1kaAu0DEALw_wcB

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as rodas de conversa na Educação Infantil. *Zero-a-seis*, v. 18, n. 33, p. 122-143, 2016. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/1980-4512.2016v18n33p122>

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, n. 110, p. 288-322, 2012. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000200005&script=sci_abstract&tlng=pt

SHELLEN DE LIMA MATIAZZI

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

RENATA DUARTE SIMÕES

Doutorado em História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professora, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; Professor, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; delineamento da metodologia de pesquisa, sistematização da escrita, considerando o detalhamento das etapas desenvolvidas e análise dos dados, até a elaboração do texto final.

Autora 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; delineamento da metodologia de pesquisa, sistematização da escrita, considerando o detalhamento das etapas desenvolvidas e análise dos dados, até a elaboração do texto final.

Autora 3 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; delineamento da metodologia de pesquisa, sistematização da escrita, considerando o detalhamento das etapas desenvolvidas e análise dos dados, até a elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve apoio/financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MATIAZZI, Shellen de Lima; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga. Indagações sobre a pobreza: o que dizem as crianças matriculadas na educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88542, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88542>

O presente artigo foi revisado por Regina Godinho de Alcântara. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 20/11/2022

Aprovado: 22/03/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

