

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS INTEGRANTES DO FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADES E PERSPECTIVAS



(organizadoras)

Carolina Faria Alvarenga

Cláudia Maria Ribeiro

Eliane Vianey de Carvalho

Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas

Carolina Faria Alvarenga
Cláudia Maria Ribeiro
Eliane Vianey de Carvalho
Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas
(organizadoras)

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS INTEGRANTES DO FÓRUM SUL MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADES E PERSPECTIVA



© Editora UFLA 2025 by Carolina Faria Alvarenga, Cláudia Maria Ribeiro, Eliane Vianey de Carvalho, Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas
Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-130-9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo
Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa
Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato
Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO DA OBRA

Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dalys Toledo Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira, Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)	Patrícia Carvalho de Moraes
Damiana Joana Geraldo Souza	Renata de Lima Rezende
Elisângela Quintela Torquato	Vitor Lúcio da Silva Naves
Késia Portela de Assis	Walquíria Pinheiro Lima Bello
Marco Aurélio Costa Santiago	

Revisão de português: Trindade

Referências: Késia Portela de Assis

Ilustrações do livro e imagem da capa: Philippe Albuquerque

Ficha catalográfica elaborada pela Catalogação da Biblioteca Universitária da UFLA

Políticas de educação infantil nos municípios integrantes do fórum sul mineiro de educação infantil: realidades e perspectivas [recurso eletrônico] / organizadoras, Carolina Faria Alvarenga, Cláudia Maria Ribeiro, Eliane Vianey de Carvalho, Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas. – Lavras : Ed. UFLA, 2025.
1 recurso online (222 p.) : il.

Modo de acesso:

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-85-8127-130-9

<https://doi.org/10.60144/9788581271309>

1. Creche. 2. Pré-escola. 3. Prática pedagógica. 4. Formação docente. 5. Movimento social. I. Alvarenga, Carolina Faria. II. Ribeiro, Cláudia Maria. III. Carvalho, Eliane Vianey de. IV. Freitas, Ila Maria Silva de Souza Mendes de. V. Universidade Federal de Lavras. VI. Título.

CDD – 372.21098151

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,
CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br



Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Ao Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), ao som de Chico Buarque, porque “somos flecha e somos arco, todos[todas] nós no mesmo barco”;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo financiamento da pesquisa e às bolsas de Iniciação Científica;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas bolsas de Iniciação Científica;

À Universidade Federal de Lavras;

Aos dezessete municípios que participaram da pesquisa - profissionais da Educação Infantil e crianças de cada instituição visitada;

Às pesquisadoras que se dedicaram para escrita dos artigos que compõem esta obra;

Às estudantes do Curso de Pedagogia que participaram da pesquisa e aquelas que também compuseram esta obra;

À Tatinha, sempre presente nas ações do FSMEI e da pesquisa;

À professora Maria Malta Campos que, gentilmente, aceitou escrever o prefácio deste livro;

Ao Phil, que, lindamente, ilustrou este livro!

Às crianças!



O apanhador de desperdícios

Manoel de Barros (2008)

Uso a palavra para compor meus silêncios.

*Não gosto das palavras
fatigadas de informar.*

Dou mais respeito

*às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.*

Entendo bem o sotaque das águas

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

*Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.*

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

SUMÁRIO



PREFÁCIO

10



APRESENTAÇÃO

14

PARTE 1 - DIÁLOGOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS



Como chegamos até aqui: trinta e seis anos de caminhada das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil

24

Sonia Larrubia Valverde



Formação para a docência na Educação Infantil: cuidar e educar, corpos, fraldas, bebês... as crianças interrogam a pedagogia

44

Márcia Buss-Simão



Leitura e escrita na Educação Infantil: um compromisso com a criança pequena

62

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo, Mônica Correia Baptista



Vamos falar de gênero sim! Formação continuada de docentes da educação infantil em tempos de neoconservadorismo

78

Priscila Bispo de Lacerda, Daniela Finco

PARTE 2 - PROBLEMATIZAÇÕES ADVINDAS DA PESQUISA EM TELA: MERGULHANDO NOS DADOS EMPÍRICOS



Materiais e espaços na Educação Infantil: concepções de educadoras de municípios do sul de Minas Gerais

102

Lauane Graciele Santiago, Eliane Vianey de Carvalho



Achados de pesquisa: uma análise sobre a concepção de literatura de qualidade na Educação Infantil

122

Juliana de Oliveira Cândido, Ila Maria Silva de Souza Mendes Freitas



"Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?": vapores efervescentes da alimentação na Educação Infantil

142

Cláudia Maria Ribeiro, Maria de Fátima Ribeiro, Raquel Junqueira Cardoso



Desenho, corpo e subjetividade na Educação Infantil: o que nos dizem as crianças?

158

Ana Clara Raymundo Almeida, Carolina Faria Alvarenga

PARTE 3 - COMPARTILHANDO O COTIDIANO: PRÁTICAS OBSERVADAS



Compartilhando o cotidiano: práticas observadas

180



EQUIPE 1

183



EQUIPE 2

203



SOBRE AS AUTORAS

218

PREFÁCIO

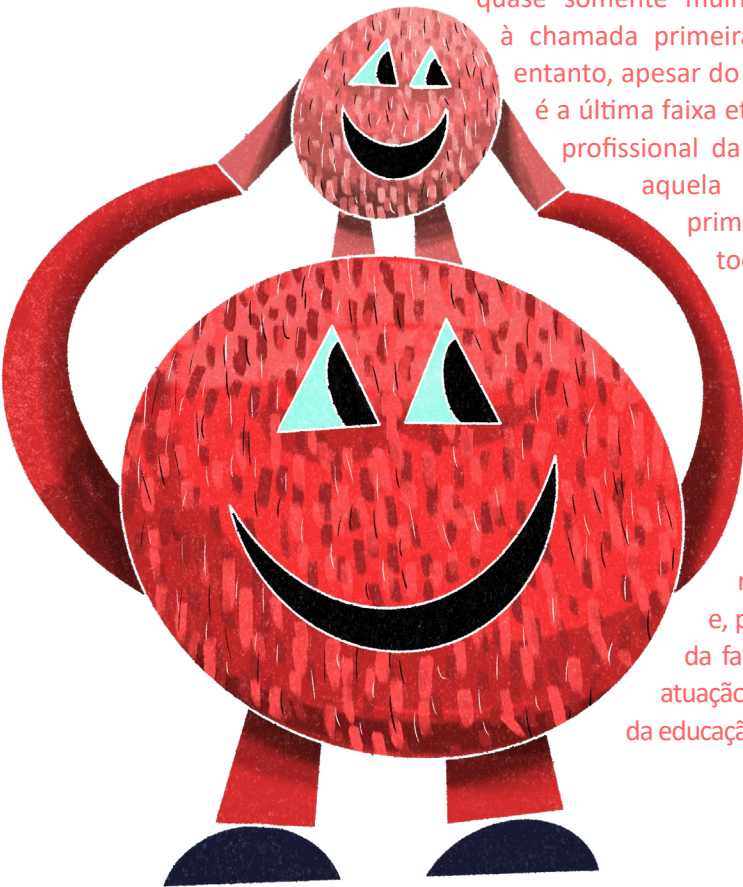
Maria Malta Campos

Um livro que reflete algumas condições prévias: somente poderia ser planejado e escrito por um grupo que desenvolve seu trabalho há muitos anos – que coincidem com a formalização legal e pedagógica da Educação Infantil brasileira nas três últimas décadas –, a partir de uma organização ao mesmo tempo ligada ao ensino superior público e à sociedade civil, como são talvez muitos dos Fóruns de Educação Infantil atuantes no país.

Sua primeira parte agrupa textos de diversas autoras reconhecidas nesse campo de conhecimento e ação, que vem crescendo em número e em amadurecimento prático e teórico entre nós, embora ainda pareça atrair

quase somente mulheres que se dedicam à chamada primeira infância, a qual, no entanto, apesar do título sugerir o oposto, é a última faixa etária incluída no campo profissional da educação, justamente aquela que se ocupa dos primeiros anos de vida de todos e todas nós.

Nesse processo, o que se transformou não é pouca coisa: legitima-se na sociedade a noção de que a formação das novas gerações nesta fase da história humana requer não só a dedicação e, por que não dizer, o amor da família, mas também uma atuação profissional nos campos da educação e de outras áreas afins.



Contraditoriamente, a demanda social pelo atendimento em creches e pré-escolas cresce na medida em que as mulheres “saem de casa” para estudar e trabalhar, e precisam conciliar essas responsabilidades com aquelas socialmente situadas no âmbito privado, entre as quais o cuidado e a educação dos filhos pequenos. Mas, novamente, como professoras e cuidadoras, são elas majoritariamente que, em nosso país – e até exclusivamente, como a maioria das personagens de nosso livro –, atuam profissionalmente nas instituições que recebem as crianças pequenas em escolas e creches.

Esse dado – quem educa e cuida de crianças pequenas são praticamente sempre as mulheres – talvez ajude a entender como é difícil para os gestores públicos brasileiros aceitarem a exigência de que, para atuar em creches e escolas infantis, é necessária uma formação profissional para professoras/cuidadoras. Oxalá não levemos outras três décadas para compartilhar essa responsabilidade pela educação das crianças pequenas, aqui no Brasil, com nossos colegas de humanidade.

Em relação a todo esse contexto, o que nos contam os capítulos deste livro? A primeira parte, elaborada por autoras que se dedicam há tempos ao tema, partindo de diferentes áreas de especialização e experiência profissional, traz importantes subsídios históricos e teóricos para orientar a leitura dos resultados da investigação apresentada na segunda parte. Nesta, os capítulos se ocupam da realidade da região, analisando dados colhidos em 17 municípios, a partir de pesquisas sobre aspectos do funcionamento das creches e pré-escolas, os quais de certa forma confrontam os pressupostos aprofundados na primeira parte com as respostas de educadoras, observação dos ambientes e materiais e análise de desenhos feitos pelas crianças. A terceira parte descreve as visitas a uma instituição em cada município.

A questão que primeiro nos interpela na leitura do livro encontra-se na comparação do que foi registrado quanto a atividades e materiais relativos à leitura e à escrita na programação diária das unidades observadas (ver a segunda e, principalmente, a terceira parte do livro), com o que diz o capítulo de Ana Claudia Melo e Mônica Baptista sobre o lugar da leitura e escrita na educação de crianças pequenas.

Mesmo levando em conta todas as limitações apontadas na análise de Ana Almeida e Carolina Alvarenga, as observações realizadas nas visitas às 17 creches e pré-escolas, descritas na terceira parte do livro, revelam que nesta região já se caminhou muito quanto ao arranjo e disponibilidade de livros de literatura infantil nos lugares de permanência e circulação das crianças, se compararmos com os dados registrados por estudos realizados seja há anos atrás, seja em outras regiões de nosso país. O mesmo contraste pode ser percebido quanto à disponibilidade de brinquedos e materiais diversos e ao arranjo de salas e espaços externos acessíveis às crianças. São poucas as descrições e registros que mostram instituições onde não foram verificadas essas condições.

Essas descrições dos recursos materiais encontrados durante as visitas às 17 instituições precisam, portanto, ser confrontadas ao que foi constatado pelas observações discutidas nos capítulos da segunda parte, que apontam diversas limitações na utilização desses recursos pelas educadoras em sua prática cotidiana com as crianças. Uma interpretação possível seria a de que a maioria das educadoras não traz consigo experiências de leitura inspiradoras para seu trabalho com as crianças, de forma a abrir a elas todo um leque de possibilidades que o contato com os livros pode proporcionar às crianças pequenas.

Creio que o capítulo sobre os “vapores efervescentes” da alimentação servida às crianças sugere algumas hipóteses que merecem ser exploradas. As fotos apresentadas nesse penúltimo capítulo da segunda parte falam por si. Como observaram as autoras nas oito instituições pesquisadas, elas retratam a “comida como expressão de afeto e prática de cuidado”. Não somente “o prazer em cozinhar envolve intuição, sensibilidade, imaginação e criatividade”, como ao servir e interagir com as crianças nesse momento, funcionárias e educadoras também partilham da “multiplicidade de interações e dimensões” que as 38 fotos coloridas retratam de forma tão intensa.

Confrontando o clima gostoso, familiar e afetuoso dessa experiência diária da alimentação das crianças, vivida nas instituições observadas pelo estudo, com algumas das limitações constatadas nos momentos de manuseio e leitura dos livros infantis pelo capítulo anterior, é possível esboçar uma hipótese que

toca em outro tema do livro, a formação pessoal e profissional das professoras e demais educadoras, a qual, como mostra o texto de Márcia Buss-Simão, ainda apresenta muitas lacunas e limitações. Se, para a maioria das mulheres, mães e responsáveis, o preparo e a oferta do alimento para bebês e crianças pequenas fazem parte de sua formação enquanto mulheres em nossa sociedade, desde muitas gerações, possuir uma vivência com a leitura e escrita que transborde para as práticas cotidianas com as crianças pequenas talvez não seja a realidade em todas as camadas sociais de onde são recrutadas a maioria das educadoras de creche e pré-escola em nosso país.

Parece, então, que os dois exemplos, a comida e os livros, revelam que a formação docente não deve incluir somente a oferta de instruções ou guias para determinados comportamentos no exercício de uma profissão como a de professor e professora, mas, principalmente, oferecer experiências que alimentem e diversifiquem o repertório de vivências significativas das pessoas que são responsáveis por várias – e, muitas vezes, longas – horas diárias de contatos com grupos de crianças pequenas. Dessa forma, ao entrelaçar os temas abordados nas três partes do livro, que parecem se interpelar ao longo da leitura, as autoras revelam, em seus textos, o que sustenta e, ao mesmo tempo, permite florescer o trabalho constante e dedicado de um Fórum de Educação Infantil brasileiro.

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta resultados da pesquisa Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig). A pesquisa foi realizada entre setembro de 2021 e maio de 2025 e teve como objetivo compreender as políticas de Educação Infantil dos municípios que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). Coordenada por mim, Carolina Faria Alvarenga, professora do Departamento de Educação (DED) da Faculdade de Ciências Humanas, Filosofia, Educação e Letras (FAELCH), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), e realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA), com a participação de pesquisadoras de diferentes instituições, quais sejam: Cláudia Maria Ribeiro (professora titular aposentada DED/FAELCH/UFLA), Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas (professora aposentada do Departamento de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Campus Salvador) e Eliane Vianey de Carvalho (professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte).

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 2006, p. 115)”.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*¹

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª ed. Editora Paz e Terra, 2006.

Tivemos a participação da colaboradora Maria de Fátima Ribeiro (jornalista) e das estudantes do Curso de Pedagogia presencial da UFLA: Thuanny Aparecida Nogueira, bolsista PIBIC CNPq (agosto a dezembro de 2021); Carolina de Souza Oliveira, bolsista PIBIC CNPq (setembro de 2021 a agosto de 2022); Fernanda Cristina Alves, bolsista PIBIC CNPq (setembro de 2022 a março de 2023); Ana Clara Raymundo Almeida, bolsista PIBIC CNPq (setembro de 2022 a junho de 2025); Juliana de Oliveira Cândido, voluntária PIVIC (fevereiro de 2023 a fevereiro de 2025); Lauane Graciele Silva Santiago, bolsista PIBIC UFLA (janeiro a dezembro de 2024); Priscilla Maria da Silva Francelino, bolsista PIBIC UFLA (janeiro a dezembro de 2023); Raquel Junqueira Cardoso, voluntária PIVIC (março de 2024 a fevereiro de 2025); Layslla Carvalho Camilo, bolsista BIC Júnior (fevereiro de 2023 a fevereiro de 2025); Júlia Souza Silva, bolsista BIC Júnior (outubro de 2023 a fevereiro de 2025); Isadora Aparecida Maurício Leite, bolsista Fapemig (março a agosto de 2025).

Em interface com a Extensão, a pesquisa teve dupla finalidade: 1) fazer um mapeamento das instituições de Educação Infantil e sua gestão, considerando os aspectos: oferta e demanda por vagas, acesso e permanência, infraestrutura, condição docente, Educação Infantil rural e urbana, articulação com as redes parceiras e as redes de proteção nos municípios e processo educativo; 2) subsidiar o processo de formação de educadoras e educadores em encontros mensais do FSMEI. Essa pesquisa nasceu da experiência e atuação das professoras-pesquisadoras no FSMEI, algumas desde seu início, em 1999, e a necessidade de investigarmos as políticas públicas da Educação Infantil na região do sul de Minas Gerais.

Os objetivos delineados visaram tanto à formação teórica sobre o campo da Educação Infantil, do ponto de vista das concepções e práticas pedagógicas alinhadas à Sociologia e Pedagogia da Infância, como acerca das políticas públicas, envolvendo a gestão da Educação Infantil nos municípios do sul de Minas Gerais.



A pesquisa: caminhos metodológicos

A pesquisa teve como proposta metodológica o enfoque qualitativo e ancorou-se na abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball², centrando-se principalmente nos contextos de influência e da prática. Utilizou-se de vários instrumentos metodológicos, os quais serão apresentados a seguir.

O **primeiro eixo** desdobrou-se em duas fases: gestão e processos educativos. Na primeira fase, foram aplicados questionários com as Secretarias Municipais de Educação (SME) dos municípios integrantes do FSMEI que desejaram participar da pesquisa para mapeamento da gestão educacional nas instituições de Educação Infantil. Foram 17 municípios, a saber: Alfenas, Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Campos Gerais, Candeias, Carmo da Cachoeira, Carrancas, Guaxupé, Lavras, Luminárias, Nepomuceno, Paraguaçu, Poços de Caldas, São Bento Abade, Três Corações, Três Pontas e Varginha.

Na segunda fase, realizamos um mapeamento do processo educativo em 17 instituições de Educação Infantil dos municípios integrantes do FSMEI, por meio de questionários, entrevistas, observações do contexto educativo, a partir de registros com fotos e vídeos, e desenhos de crianças.

Como **segundo eixo**, no decorrer de todo o processo (fase transversal), a pesquisa fez interface com a extensão, pois as e os profissionais que participam do FSMEI, por meio de encontros virtuais e/ou presenciais mensais, tiveram a oportunidade de participar dos encontros de formação do FSMEI. Houve também participação de estudantes de Pedagogia nesses encontros e em encontros do GEIDI.

A pesquisa articulou os saberes da Sociologia e da Pedagogia da Infância e envolveu vários instrumentos metodológicos, o que marca e orienta o rumo de nossa pesquisa, sempre nas temáticas que envolvem a Educação Infantil e com ética, em busca de uma compreensão do fenômeno educativo e, conseqüentemente, do aprimoramento das políticas públicas. A análise qualitativa dos dados coletados e construídos visou oferecer elementos de discussão sobre a atual conjuntura da Educação Infantil no sul de Minas Gerais e propor estratégias de enfrentamento aos desafios que emergem nos cotidianos.

² Ver em: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

A organização do livro: articulando teoria e prática para o fortalecimento de políticas públicas para a Educação Infantil

A ideia de publicar os resultados da pesquisa em forma de livro origina-se de nosso compromisso social, político e pedagógico em fortalecer o diálogo com os municípios integrantes da pesquisa e outros que também integram o FSMEI na construção de uma Educação Infantil de qualidade, democrática e com justiça social.

O livro está organizado em três partes. A primeira delas é composta por artigos de pesquisadoras convidadas, profissionais reconhecidas e comprometidas ética e politicamente com a Educação Infantil, contemplando temas como Educação Infantil como direito, formação docente, leitura e escrita e diferenças de gênero. A segunda parte constitui-se de artigos escritos pelas pesquisadoras e estudantes integrantes da pesquisa realizada no sul de Minas Gerais. São textos produzidos a partir dos dados coletados durante as visitas nas instituições educativas e que, dentre as inúmeras possibilidades que surgiram a partir da pesquisa de campo, foram destacados os temas: organização das práticas pedagógicas – espaços e materiais; literatura infantil; alimentação; e desenhos das crianças. A terceira parte é composta por relatos de observação das instituições de cada município pesquisado.

A primeira parte, intitulada **Diálogos teóricos e conceituais**, é aberta com o texto de Sonia Larrubia Valverde, *Como chegamos até aqui: trinta e seis anos de caminhada das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil*, que traça um percurso histórico das principais legislações e documentos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, destacando os avanços desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu crianças desde o nascimento como sujeitos de direitos. Aborda a importância dos movimentos sociais, especialmente de mulheres e profissionais do campo das infâncias, na consolidação desses direitos. Analisa mudanças importantes ao longo das décadas, ressaltando os desafios enfrentados, como a integração entre cuidado e educação, o respeito à especificidade das faixas etárias e a ampliação e qualidade do atendimento. A autora finaliza o texto reconhecendo que, apesar dos avanços, persistem desafios para garantir efetivamente uma Educação Infantil de qualidade, inclusiva e equitativa no país.

O texto de Márcia Buss-Simão, intitulado *Formação para a docência na Educação Infantil: cuidar e educar, corpos, fraldas, bebês... as crianças interrogam*

a *pedagogia*, também resgata a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, quando, a partir da década de 1980, começou-se a questionar a ausência da infância como categoria central nos currículos e nas práticas pedagógicas. À medida que as crianças e infância passaram a ser entendidas a partir de seus contextos sociais, culturais e históricos, e permeadas pelos marcadores de classe, gênero, raça-etnia, crença e outros, o campo da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância foi se fortalecendo. Nesse contexto, a autora faz uma crítica à formação docente nos cursos de Pedagogia, apontando para a invisibilidade histórica da Educação Infantil nesses currículos e a fragilidade no oferecimento de conteúdos específicos para o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos. Discute as implicações das políticas públicas e da implementação de diretrizes, tanto para a Educação Infantil como para a formação de pedagogas e pedagogos, ressaltando a importância de se compreender a função social, política e pedagógica da Educação Infantil como direito das crianças e como espaço de ampliação de experiências, saberes e convivências.

Partindo do princípio do papel essencial da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita, o texto *A Leitura e Escrita na Educação Infantil: um compromisso com a criança pequena*, de Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo e Mônica Correia Baptista, apresenta a linguagem oral e escrita como uma construção social complexa, que vai além de códigos e regras gramaticais, sendo mediada pelas interações e contextos em que os sujeitos estão inseridos. As autoras criticam as abordagens pedagógicas que restringem a escrita à memorização de letras ou ao treino motor, sem conexão com práticas sociais, e destacam o papel privilegiado da literatura infantil nesse processo, ressaltando seu poder de alimentar a imaginação, a criatividade e a construção de autoria narrativa, permitindo à criança criar, reelaborar experiências e desenvolver múltiplas vozes e perspectivas sobre si e sobre o mundo. Por fim, reafirmam o compromisso da Educação Infantil em ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, promovendo sua participação como sujeitos ativos e criadores no universo da cultura letrada.

As autoras Priscila Bispo de Lacerda e Daniela Finco, no texto *Vamos falar de gênero sim! Formação continuada de docentes da Educação Infantil em tempos de neoconservadorismo*, abordam os desafios e possibilidades da formação docente continuada na Educação Infantil sob a perspectiva de gênero, especialmente em municípios que censuraram tal tema em seus Planos Municipais de Educação. Analisam o contexto político conservador no Brasil

– marcado pelo esvaziamento das políticas públicas de enfrentamento das desigualdades, desinformação, moralismo religioso e avanço de movimentos antigênero – e a relação com as práticas e políticas educacionais. Apesar desse contexto, destacam documentos normativos importantes que oferecem respaldo para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da diversidade de gênero nas práticas pedagógicas. A partir da experiência de docentes que atuam em cursos de formação continuada, o texto oferece pistas para o enfrentamento coletivo, ressaltando que a formação docente em gênero precisa estar alicerçada não apenas em políticas e documentos, mas também em trajetórias pessoais e coletivas de resistência, com vistas à construção de pedagogias inclusivas e democráticas que respeitem os direitos e a dignidade das crianças.

A segunda parte do livro, intitulada **Problematizações advindas da pesquisa em tela: mergulhando nos dados empíricos**, inicia-se com uma discussão sobre a organização das práticas pedagógicas – espaços e materiais. O texto de Lauane Graciele Silva Santiago e Eliane Vianey de Carvalho, intitulado *Materiais e espaços na Educação Infantil: concepções de educadoras de municípios do sul de Minas Gerais*, analisa as concepções de professoras, gestoras e monitoras da Educação Infantil sobre os materiais e espaços utilizados em suas práticas pedagógicas. Parte do pressuposto de que os espaços e materiais compõem a prática pedagógica e devem ser organizados de forma a propiciar diferentes linguagens, autonomia, criatividade e a participação ativa das crianças. Revela que há compreensões diversas entre as profissionais sobre o que significam os materiais e espaços de qualidade, o que demonstra entendimentos diferentes sobre criança, infância, educação, sociedade, ou seja, as concepções não são neutras. Nesse sentido, o artigo denuncia a existência de muitas práticas adultocêntricas, organizadas na lógica transmissiva e conteudista do Ensino Fundamental: carteiras individuais, materiais apostilados, brinquedos industrializados, foco em atividades dirigidas e pouca diversidade estética. Finaliza com uma reflexão sobre os desafios da formação inicial e continuada, destacando a importância de uma Educação Infantil que respeite a criança como protagonista, garantindo diversidade, acesso, sustentabilidade e intencionalidade na escolha e organização dos materiais e espaços educativos.

Na sequência, Juliana de Oliveira Cândido e Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas, no texto *Achados de pesquisa: uma análise sobre a concepção de*

literatura de qualidade na Educação Infantil, inspiram-se nas ideias de Gaston Bachelard sobre a imaginação para articularem a importância de um acervo de literatura infantil de qualidade na Educação Infantil. Denunciam que, apesar do crescimento e diversificação da produção literária para as infâncias, há, ainda, um “empobrecimento literário”, marcado por práticas escolarizantes e adultocêntricas que instrumentalizam a literatura como ferramenta pedagógica, limitando seu potencial imaginativo. A partir de entrevistas com profissionais da Educação Infantil dos municípios pesquisados, revelam diferentes percepções das educadoras, variando desde uma valorização da literatura infantil como possibilidade de ampliação do repertório cultural, da fantasia e da imaginação das crianças até uma função alfabetizadora ou moralizante, evidenciando uma compreensão restrita e pragmática do papel da literatura. Por fim, finalizam apontando a importância da formação inicial e continuada docente e a necessidade de ampliar o acesso à literatura de qualidade, respeitando os saberes infantis e reconhecendo a literatura como arte capaz de conectar, sensibilizar e ampliar os horizontes das crianças e das próprias profissionais da Educação Infantil.

O texto “Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?”: vapores efervescentes da alimentação na Educação Infantil, de Cláudia Maria Ribeiro, Maria de Fátima Ribeiro e Raquel Junqueira Cardoso, estrutura-se simbolicamente a partir da relação entre a alimentação e a água - vapores, ebulição e fermentação - para se discutir a complexidade da alimentação no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Referências a aparatos culturais são mobilizadas para conectar alimentação a afeto, cuidado, criatividade, prazer e subjetividade, destacando o papel do alimento como mediador de relações e significados culturais. Destaca a importância das políticas públicas como fundamental para a garantia da segurança alimentar, promoção de hábitos saudáveis, respeito às culturas e às tradições locais, além do fomento à agricultura familiar. Aponta também os desafios ainda presentes para que os momentos de alimentação não sejam apenas entendidos como uma necessidade biológica, mas também como práticas sociais e culturais, permeadas por sabores e saberes. E, por fim, finalizando a Parte 2, as autoras Ana Clara Raymundo Almeida e Carolina Faria Alvarenga, no texto *Desenho, corpo e subjetividade na Educação Infantil: o que nos dizem as crianças?*, abordam a importância do desenho no cotidiano da Educação Infantil, entendido como linguagem e como documento histórico e cultural. A partir das falas e dos desenhos das crianças, as autoras buscaram compreender como elas desejam e representam a “escola ideal”. O texto utiliza-se da metáfora da

“pavonha”, que representa a mistura de pavor e vergonha sentida por crianças quando percebem seus corpos e expressões sendo observados e julgados na escola. Esse sentimento evidencia como a escola, desde cedo, regula e normatiza as expressões das crianças, limitando sua criatividade e construção de sua subjetividade. Logo, questionam práticas pedagógicas que reduzem o desenho a um treino de coordenação motora fina e a uma preparação para a alfabetização, reforçando a ideia de que o desenho, dentre as múltiplas linguagens – gráfica, oral, plástica, dramática e musical – que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil, desencadeie experiências nas crianças que envolvam gestos, corpo, imaginação e subjetividade.

A terceira parte, intitulada **Compartilhando o cotidiano: práticas observadas**, encerra o livro e traz relatos das pesquisadoras e estudantes sobre as visitas às dezessete instituições de Educação Infantil. Nesses relatos, baseamo-nos nos pontos de atenção relacionados à organização dos espaços, materiais, tempos dos momentos de atenção pessoal, como alimentação, higiene e descanso, propostos em um documento de orientação curricular do município de Novo Hamburgo, do Rio Grande do Sul³.

Gostaria de ressaltar a importância desse trabalho coletivo que só foi possível devido a muitas pessoas envolvidas. Pesquisar sobre a Educação Infantil, desde a gestão em cada município até o cotidiano das instituições educativas, é um desafio imenso e que reflete a multiplicidade de aspectos sobre a qualidade que precisam ser olhados. Sabemos que, desde a Constituição Federal de 1998, muitas conquistas no campo da Educação Infantil foram feitas. Entre retrocessos e desafios, temos documentos orientadores de vanguarda, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, e, mais recentemente, as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, de 2024. Esperamos que esta obra traga elementos para a criação de estratégias para a construção de políticas públicas que garantam uma Educação Infantil de qualidade, comprometida com a democracia e a justiça social.

Carolina Faria Alvarenga
Coordenadora da pesquisa

³ NOVO HAMBURGO. *Organização da Ação Pedagógica - Educação Infantil*: documento orientador. Caderno 2. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Ensino, 2020.

PARTE 1

DIÁLOGOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS



Como chegamos até aqui: trinta e seis anos de caminhada das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil

Sonia Larrubia Valverde

Introdução

Este capítulo tem o propósito de fazer um percurso histórico pontuando as principais legislações e documentos que regem a Educação Infantil na atualidade, entrelaçando informações e análises que dialoguem com as mudanças e revisões ocorridas ao longo dos últimos trinta e seis anos, período em que muito se produziu e se avançou em termos legais quanto ao direito das crianças bem pequenas à educação.

Na atualidade, quando pensamos em políticas públicas para a Educação Infantil, algumas questões nos inquietam: Quais avanços e conquistas tivemos desde a Constituição de 1988, que colocou as crianças desde o nascimento como sujeito de direitos? Onde estão os bebês e as crianças nas políticas públicas? De que forma as políticas públicas no âmbito da educação garantem o direito a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras? Essas questões nos guiarão neste capítulo, quando buscaremos algumas respostas sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto, que é bastante complexo.

Caminhos entrelaçados...

Começamos nossa análise salientando a mudança transformadora ocorrida com a promulgação da Constituição Brasileira, em outubro de 1988 (Brasil, 1988) sob a influência do efervescente momento político em que vivíamos com a retomada da democracia em nosso país. Podemos dizer que a Constituição de 1988 representou um marco para a infância brasileira e, conseqüentemente, para a Educação Infantil. Em seu artigo 205, assegura à criança desde seu nascimento o acesso à educação como um direito de todas elas, sendo um dever do Estado em complementaridade à família. A partir daí, a sociedade brasileira passa a rever os serviços de cuidado e educação aos bebês e às crianças, fazendo parte do cenário das preocupações tanto dos governantes como das famílias, pesquisadoras, pesquisadores e das organizações não governamentais. Nesse sentido, há uma mudança radical ao deixar de ver a criança como um sujeito de tutela e passar a considerá-la como um sujeito de direitos.

A inclusão das crianças pequenas como cidadãs na Constituição foi regida por disputas e embates. Obviamente essa conquista não foi de graça, não foi uma concessão que se fez às crianças bem pequenas, mas foi resultado de muita luta e militância dos movimentos sociais, em especial o de mulheres e de um grupo em defesa das crianças e adolescentes. Segundo os estudos de Priscila Galvão, Telma Silveira e Ivone Barbosa (2020), citando Maria Malta Campos (1986) e Fúlvia Rosemberg (2008):

O movimento de consolidação do direito da criança à educação desde o seu nascimento se deu em um processo de negociação com perdas e ganhos. O debate em torno da Educação Infantil se dava como direito associado ao trabalho de mães e pais, ou como superação do fracasso escolar, também à educação, com necessidade de profissionais com formação e atuação adequada às idades das crianças (Galvão; Silveira; Barbosa, 2020, p. 994).

Além da Constituição Federal - CF de 1988, outros documentos também dão luz às mudanças para a valorização das crianças de zero a seis anos e à Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promulgado

em julho de 1990 (Brasil, 1990) assegura às crianças e adolescentes direitos fundamentais como: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. O ECA reforça o direito à educação como direito público e subjetivo, com atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos como dever do Estado.

Em consonância à CF e ao ECA, algumas ações foram promovidas paralelamente pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que tinham como objetivo a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil. Nesse sentido, são instaurados vários debates envolvendo profissionais da área e pesquisadores/as. Em 1994, um documento é publicado com os principais objetivos a serem alcançados: – a expansão de oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; – o fortalecimento das instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; e – a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Objetivos que ainda hoje, passados 30 anos, persistem no cenário nacional, pois não conseguimos alcançá-los plenamente.

O MEC, entre 1994 e 1996, publicou uma série de documentos que subsidiaram os debates que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). Dentre eles, daremos destaque ao documento publicado pelo MEC: “*Crerios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*”, de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, publicado em 1995, primeira edição, e republicado em 2009 (Brasil, 2009a), dado que a importância e possibilidades que são apresentadas, se assumidas e traduzidas em práticas, podem colaborar para a melhoria da qualidade de uma Educação Infantil, em especial no atendimento dos bebês e crianças até três anos. É interessante destacar que, em 1995, além do documento impresso, também foi produzido um vídeo com o título “*Esta creche respeita a Criança*”, que traz imagens de várias creches do Brasil.

O documento apresenta critérios para a unidade creche e critérios para políticas e programas de creche. Nos critérios para a unidade creche são apontados os seguintes direitos: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à

higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Quanto às políticas e aos programas de creche que respeitam a criança, são destacados alguns critérios. São estes o respeito aos direitos fundamentais das crianças; o comprometimento com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; e o reconhecimento de que elas têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, a uma alimentação saudável, à brincadeira, a ampliar seus conhecimentos e ao contato com a natureza. Em cada um desses critérios são descritas ações que corroboram para os direitos anunciados, ajudando as educadoras e os educadores das creches, bem como as gestoras e os gestores públicos, a refletirem sobre o papel que desempenham para que as interações e vivências dos bebês e das crianças pequenas nas creches respeitem seus direitos para um atendimento de qualidade social, voltado para suas necessidades fundamentais.

Podemos afirmar que esse documento trazia questões muito importantes e inovadoras para a Educação Infantil à época, apontando questões que foram retomadas mais adiante em outros documentos, como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, publicadas em 1998 e revistas em 2009 (Brasil, 2009b; 2009c), nos *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*, em 2006, revistos em 2018 e 2024 (Brasil, 2006; 2018; 2024) e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Após quase uma década da Constituição de 1988, de muitas discussões e debates em torno da elaboração da LDBEN, ela é finalmente promulgada em dezembro de 1996 e representa um marco para a Educação Infantil, colocando-a como a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, o trabalho pedagógico com a criança de zero a seis anos passa a ser reconhecido e ganha uma dimensão mais ampla no sistema educacional, que define como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Complementando a ação da CF, o ECA e a LDBEN trazem várias implicações para a efetivação de uma política pública para a Educação Infantil. Dentre elas, podemos citar:

- Considerar a criança desde o nascimento como uma cidadã, sujeito histórico e criador das culturas infantis.
- A Educação das crianças de zero a seis anos passou a figurar como direito do cidadão e da cidadã e dever do Estado.
- Colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica não significaria escolarizar a Educação Infantil, mas buscar uma prática pedagógica que respeitasse a especificidade da faixa etária atendida.
- A Educação Infantil compreendia o atendimento das crianças de zero a seis anos, redimensionando o caráter de amparo e assistência para o caráter de desenvolvimento integral da criança em complementação à ação da família e da comunidade. Isso traz o desafio de integrar as funções de cuidar e educar.
- A busca da integração das políticas públicas de educação, saúde e assistência.
- O Conselho Nacional de Educação, em 1998, definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que são mandatárias, o que significa que todas as instituições de Educação Infantil do país devem segui-las. Neste ano, o MEC apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).
- O Município deveria assumir a Educação Infantil no prazo de três anos a contar da publicação da Lei, incorporando aos seus sistemas de Ensino as instituições públicas e particulares que atendiam as crianças de zero a seis anos, ficando responsáveis pela autorização de funcionamento e supervisão da qualidade dessas instituições educacionais.
- A Educação Infantil passará a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de zero até três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.

Embora hoje essa organização da etapa da Educação Infantil possa ser interpretada como uma segmentação do atendimento, à época da promulgação da LDBEN foi importante para a construção de outro olhar para a educação das crianças pequenas. Segundo Campos (1999), a ideia de que a creche era espaço de guarda e poderia oferecer o aspecto educacional, bem

como a pré-escola era o lugar de educação que poderia oferecer a guarda, foi assumida pelas pesquisadoras e pesquisadores da área, incorporando-se a concepção que o educar e cuidar estão indissociados.

Desde 1996 aos dias de hoje, a LBDEN passou por algumas alterações que afetaram diretamente a Educação Infantil, dentre elas a Lei nº11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87, tornando o Ensino Fundamental obrigatório de oito para nove anos. Com isso, as crianças de seis anos que antes frequentavam a pré-escola passam a frequentar o Ensino Fundamental. Essa mudança não foi apoiada pelos Fóruns de Educação Infantil e nem pela maioria das e dos profissionais da área, pois temia-se que, com a migração das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, os recursos financeiros destinados à Educação Infantil fossem ainda menores e que o atendimento aos bebês e as crianças bem pequenas ficasse ainda mais deficitário, além da preocupação de que o Ensino Fundamental não levasse em conta as especificidades das crianças de seis anos nas suas práticas pedagógicas, como a importância da brincadeira, do lúdico, da imaginação e das expressões corporais, tão importantes para essa faixa etária.

Em 2013 tivemos outra alteração da LDBEN pela Lei nº 12.796, que ajustou a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornando obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica dos quatro aos 17 anos. Dessa forma, a Lei 12.796/2013 estabeleceu que a pré-escola, modalidade da Educação Infantil que atende crianças de quatro e cinco anos, passaria a ser organizada com carga horária mínima de 800 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser de, no mínimo, quatro horas diárias para turno parcial e de sete para jornada integral. Outra questão apresentada pela mudança foi o registro sobre o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas e a necessidade de a instituição expedir documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Define também que a avaliação deverá ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Essa mudança em alguns municípios fez com que houvesse a diminuição da oferta de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (creches). Além disso, causou algumas inquietações e, às vezes, até alguns equívocos com relação à avaliação das crianças, pois levou alguns municípios a realizarem testes ou “provinhas” para avaliação do desempenho e da aprendizagem, realizando na pré-escola práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental, inadequadas para a faixa etária de quatro a cinco anos, além de estarem em desacordo com a legislação.

Outra alteração da LDBEN bastante positiva e propositiva foi a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da Rede de Ensino. Mais tarde temos a Lei nº 11.645/2008 para inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de ensino em toda a Educação Básica. Essa modificação, com ações desenvolvidas e publicações feitas pelo MEC, envolvendo a Coordenadoria de Educação Infantil - COEDI⁴ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, vem contribuindo para que

As crianças desde muito pequenas, mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade, aprender a identificar e superar preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (Bento; Silva Jr., 2012, p. 18).

Alinhadas à LDBEN, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*, que são mandatórias, como já dissemos, buscam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Trazem a concepção de uma criança como “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

⁴ Hoje, COGEI - Coordenação-Geral de Educação Infantil.

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009b, art. 3º). Apresentam como eixos do currículo as interações e a brincadeira, destacando que a proposta curricular da Educação Infantil deve garantir aos bebês e crianças experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009b, art. 9º).

Nas DCNEI também são apresentadas propostas pedagógicas para as crianças indígenas e do campo, a fim de contemplar a diversidade das infâncias que estão presentes no país, como as filhas e filhos das famílias agricultoras, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, o que representou um avanço a dar visibilidade a essas crianças que, muitas vezes, são invisibilizadas nas políticas públicas. Além das DCNEI, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI*, publicados pelo MEC em 2006 (Brasil, 2006), que contém referenciais de qualidade a serem utilizados pelos sistemas educacionais e pelas instituições de Educação Infantil (creche e pré-escolas), passaram por uma atualização em 2018, que foi pouco divulgada.

No início de 2024, instaura-se um processo de discussão para revisão e atualização dos PNQEI pelo MEC, que abriu uma consulta pública para coleta de contribuições aos novos parâmetros. Houve uma ampla participação, mais de 2.230 contribuições foram enviadas, segundo dados do MEC, por 1.717 instituições, representantes dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. Após esse processo e sistematização das contribuições, os PNQEI seguiram para o CNE para orientar e subsidiar as *Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a), com Padrões de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que possuem um caráter mandatário e foram homologadas pelo ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União de 17/10/2024, Seção 1, Pág. 39. Em novembro do mesmo ano, o MEC/SEB/COGEI publica o documento *Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Princípios, Normatização e Políticas*

*Públicas*⁵, documento que apresenta: – contexto do processo de revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; – descrição do histórico de construção e tramitação e aprovação; – apresentação das cinco dimensões estruturantes e o texto completo das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b).

Os novos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil estão organizados em cinco dimensões estruturantes: Gestão Democrática; Identidade e Formação Profissional; Proposta Pedagógica; Avaliação da Educação Infantil; Infraestrutura, Edificações e Materiais. Em 2025, sob a coordenação da COGEI, ocorre a publicação do documento *Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. Como uma das estratégias de sua implementação, estão sendo realizados seminários regionais abrangendo todo o país.

Os novos Parâmetros visam orientar os sistemas de ensino e contribuir para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para crianças de zero a cinco anos, e se diferenciam do anterior por terem como objetivo buscar a equidade do atendimento da Educação Infantil no nosso país e de um atendimento de qualidade para a diversidade das infâncias brasileiras: as crianças indígenas, pretas, quilombolas, do campo, das águas, das florestas, dentre tantas outras. Apontam, também, parâmetros específicos para bebês e crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Outro documento importante publicado pelo MEC, em 2009, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, são um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil que permite um processo de participação das equipes docente, de gestão e de apoio, famílias e comunidade. Os *Indicadores* apresentam sete dimensões⁶ para a qualidade com descritores que ajudam a detalhar e

⁵ Para acessar o documento: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>

⁶ As dimensões apresentadas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são: 1- Planejamento institucional; 2- Multiplicidade de experiências e linguagens; 3- Interações; 4- Promoção da saúde; 5- Espaços materiais e mobiliários; 6- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

traduzir os Parâmetros de uma forma mais operacional e concreta das práticas educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, ajudando os coletivos das unidades educacionais a avaliarem seu trabalho e construírem coletivamente seu percurso em direção a uma Educação Infantil que respeite os direitos fundamentais dos bebês e crianças na construção de uma sociedade mais democrática (Brasil, 2009d).

Muitos municípios brasileiros fazem uso desse documento para avaliarem suas práticas. Destacamos aqui a experiência do município de São Paulo que, a partir desse documento, criou os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*⁷, com a participação de toda a Rede Municipal de Educação Infantil, num processo de elaboração que durou de 2013 a 2015, sendo implementado como uma política municipal que persiste até hoje (São Paulo, 2016). Teve como inovação ao documento nacional a introdução de duas novas dimensões: “*participação, escuta e autoria de bebês e crianças*” e “*relações étnico-raciais e de gênero*”, que acreditamos que podem ser inspiradoras para uma revisão dos atuais Indicadores Nacionais, processo que está em andamento coordenado pelo MEC/SEB/ COGEI.

Além da avaliação institucional, a avaliação das crianças, outro tema bastante polêmico, esteve presente nas discussões e debates da Educação Infantil. Nesse sentido, em 2011, o MEC institui um grupo de trabalho que teve como principal objetivo propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil e analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil, resultando desse trabalho o documento: *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Isso decorre da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até cinco anos. Esse documento reforça o princípio de que a avaliação das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral é legalmente uma atribuição das instituições de Educação Infantil.

⁷ Para acessar o documento na íntegra: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana-versao-final/>

Em 2021, a Educação Infantil é incluída no Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB, isso significou a realização de uma avaliação⁸ externa e em larga escala, com foco na qualidade das condições de oferta da educação destinada às crianças entre zero e cinco anos, balizada pelos parâmetros e indicadores de qualidade da Educação Infantil em vigência no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2023).

Outro documento bastante relevante para as políticas de Educação é o *Plano Nacional de Educação – PNE* (Brasil, 2014). Em meados de 2010, foi instaurada no país uma discussão sobre esse tema, com a realização de várias Conferências Nacionais de Educação – CONAE, que perduraram até 2014 com a publicação da Lei 13.005/14, que determina metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, contemplando a Educação Básica e Ensino Superior. Foram estabelecidas 20 metas, sendo a meta 1 referente à Educação Infantil: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência (2024) deste PNE”. Nele são apresentadas 17 estratégias para além de promover a expansão de vagas. Prevê, também, a realização de avaliações periódicas da qualidade da Educação Infantil, observando-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; indica ações sobre a formação inicial e continuada dos e das profissionais da Educação Infantil; e a articulação das áreas de educação, saúde e assistência social e promoção do acesso à Educação Infantil em tempo integral.

Por estarmos no último ano de vigência do atual PNE, em janeiro de 2024 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE-2024), convocada por decreto presidencial e promovida pelo MEC, que discutiu a proposta do novo PNE, com o tema “*Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*”. O encontro nacional foi precedido pelas etapas municipais, intermunicipais, distrital e estaduais. As conferências contribuíram para o fortalecimento dos fóruns municipais, distrital e estaduais de educação e para o debate sobre políticas públicas de educação.

⁸ Essa avaliação é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

Ao final da Conferência, o poder executivo encaminhou ao Congresso Nacional uma proposta do novo PNE (2024-2034) com 18 objetivos a serem cumpridos até 2034, porém, como o PNE anterior tinha vigência até junho de 2024, ele foi prorrogado até dezembro de 2025. Dentre os objetivos apresentados para o PNE (2024-2034)⁹, os dois primeiros são específicos para a Educação Infantil:

- Ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola;
- Garantir a qualidade da oferta da Educação Infantil.

Podemos observar que, infelizmente, apesar dos avanços, não conseguimos ainda atingir as metas que foram propostas para a Educação Infantil brasileira em 2014. Isso pode ser corroborado com os objetivos apresentados para o novo PNE e com os dados concretos oferecidos pelo último Censo Escolar de 2023, que aponta que o Brasil registrou um aumento no número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas: as creches receberam mais de 4,1 milhões de crianças, um aumento em relação aos 3,9 milhões de 2022, e a pré-escola teve um aumento de 4,8% em relação a 2022. No entanto, o Brasil ainda está com um déficit de cerca de 900 mil matrículas da meta.

Mudança de rota...

Voltando ao ano de 2015, em setembro foi lançada uma primeira versão da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Básica, que é uma norma nacional que pretende ser um conjunto de orientações para a organização dos currículos das instituições educacionais das redes públicas e privadas de ensino. A parte referente à Educação Infantil foi inicialmente escrita por quatro reconhecidos especialistas da área, com divulgação pela internet para uma consulta pública a fim de que a sociedade pudesse dar sugestões. Em maio de 2016, a segunda versão incorporou as sugestões apontadas e foi novamente publicada e discutida. Foram realizados vários seminários regionais no país com participação de professoras, professores, gestoras e gestores da área da educação e estudantes.

⁹ Para saber mais sobre o assunto acesse: Governo encaminha projeto do novo PNE ao Congresso Nacional — Ministério da Educação

Nesse ínterim, há uma mudança drástica de gestão no país com o *impeachment*/golpe da presidenta Dilma Rousseff, o que colocou em risco todo o processo democrático instaurado anteriormente na discussão da BNCC¹⁰. A versão atual foi homologada pelo MEC, em dezembro de 2017, com modificações da última versão apresentada das sugestões pela consulta popular. Embora com a interrupção desse processo democrático, conseguiu-se garantir que ela estivesse alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assegurando a especificidade da faixa etária atendida, apresentando o currículo na Educação Infantil organizado por campos de experiências e não por áreas do conhecimento. Um dos equívocos apresentados foi cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento ser identificado por um código alfanumérico, o que contradiz a proposta por campos de experiências, pois, nessa perspectiva, respeitar o tempo e assegurar o direito da criança é um fator principal para seu desenvolvimento e aprendizagem, tornando imprescindível refletir criticamente sobre uma rotina mecânica, descontextualizada e desarticulada, preocupada em alcance de objetivos desconexos.

De agosto de 2016 a dezembro de 2022 o Brasil passou por um período muito crítico com a interrupção do governo da presidenta Dilma. Os processos de avanço na Educação Infantil foram interrompidos pelo governo que assumiu após o golpe, instituindo uma política de congelamento de gastos em políticas sociais por 20 anos, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que continuou no período de 2019 a 2022, com a eleição de um presidente representante da ultradireita. Nesse período, a educação, em todos os seus níveis, foi desvalorizada com muitos retrocessos políticos, reforçados pela pandemia da COVID-19, que matou muitos brasileiros e brasileiras, inclusive bebês e crianças.

O período da pandemia foi muito difícil, quando, a partir de março de 2020, as creches e pré-escolas foram fechadas, voltando às atividades apenas em 2021, com muita insegurança pois não se tinha protocolos claros de como agir nas unidades educacionais e nem toda população

¹⁰ Para ter acesso ao documento consulte o link: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

estava vacinada. Embora houvesse grande empenho e boa vontade das e dos profissionais que atuavam nas instituições de Educação Infantil, ofertar uma educação remota a bebês e crianças bem pequenas não é adequada a essa faixa etária. Além disso, outras variáveis estiveram em jogo com as quais as unidades educacionais tiveram que lidar, desde a falta de condições de algumas famílias garantirem as necessidades básicas das crianças, a falta de conexão à internet, o adoecimento das próprias professoras e funcionárias e ambientes das escolas e creches inadequados, sem segurança nos protocolos necessários para o retorno do atendimento às crianças.

Nesse período, embora o MEC tenha publicado o *Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica*, por este documento trazer informações bastante genéricas e abrangentes, podemos dizer que, além dessa iniciativa, nenhuma política pública nacional que auxiliasse as creches e pré-escolas na resolução dos problemas listados anteriormente ocorreu. Assim, cada município lidou com essas questões de diferentes formas, e a certeza que ficou é que houve um grande prejuízo aos bebês e crianças bem pequenas, não só no que concerne à garantia de seu direito de frequentar a Educação Infantil, mas também no seu desenvolvimento integral, demarcando ainda mais a desigualdade social das várias infâncias brasileiras.

Reconstruindo a caminhada...

Em janeiro de 2023, com o *slogan* “união e reconstrução”, um novo governo de coalizão assume a Presidência do Brasil. Luís Inácio Lula da Silva é eleito para mais um mandato presidencial com o desafio de retomar a caminhada que antes o Brasil vinha fazendo na busca da manutenção do Estado democrático e de direito em todas as áreas da sociedade. Seguindo esse princípio, na Educação Infantil, a professora Rita Coelho, que esteve na COEDI do MEC de 2007 a 2016, reassumiu a Coordenação da atual COGEI. Rita Coelho afirma que a política de Educação Infantil desenvolvida pelo MEC é multidimensional, pois está imbricada em diversas secretarias e setores do MEC, já que abrange ações como: construção de creches e pré-escolas com o fomento à criação e manutenção de vagas; ampliação de matrículas em

tempo integral; materiais de apoio à prática pedagógica, como livros pelo por extenso (PNLD) e compra de brinquedos e jogos; formação de profissionais da Educação Infantil; alimentação escolar e aprimoramento e implantação das *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*¹¹.

Dentre as ações descritas, já comentamos sobre o aprimoramento dos parâmetros de qualidade e damos destaque ao programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que está vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do governo federal. Esse programa tem por objetivo discutir e aproximar docentes da Educação Infantil de um trabalho qualificado com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil. O Programa conta com a coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com formadoras e formadores que desenvolvem a formação por encontros presenciais e atividades remotas em cada um dos 27 estados do Brasil, e possui um material estruturado de apoio às professoras e aos professores participantes.

Segundo Rita Coelho (2024), o LEEI reconhece o direito e interesse que as crianças pequenas têm de aprender a ler e a escrever. Dessa forma, ela defende que a Educação Infantil tem que assegurar à criança práticas de oralidade, leitura e escrita, mas não ter metas para a alfabetização; afirma que não temos que antecipar esse processo com as crianças pequenas, mas sim atendê-las nesse direito e curiosidade em aprender, cada uma em seu ritmo.

Partindo da afirmação de que sem financiamento não há educação, não podemos terminar a nossa análise sem antes citar o movimento “Fraldas Pintadas”, que era composto pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB e outros movimentos sociais e entidades, surgidos em 2005 para protestar contra a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 415, que excluía a Educação Infantil da distribuição dos recursos do fundo das matrículas das crianças de zero a três anos, o que feria um direito

¹¹ Para saber mais sobre o assunto acesse: (654) A Educação Infantil como a principal política de apoio à primeira infância - YouTube

constitucional de consolidar e respeitar as conquistas legais advindas desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Após muita luta, houve a inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, aprovado pela Lei 11.494 de 20/06/2007, incluindo o direito dos bebês e crianças até três anos à Educação Infantil pública, gratuita e em condições de qualidade. Fato esse muito comemorado pela área, pois garantia à Educação Infantil recursos financeiros que ajudariam especialmente na sua expansão de atendimento. Em 2020 há uma nova lei, Lei 14.113/20, que torna o FUNDEB permanente e estabelece que 50% dos recursos advindos da União para compor o fundo devem ser destinados à Educação Infantil.

Considerações finais

Durante esses 36 anos após a CF, podemos observar que muito se caminhou em relação aos avanços na Educação Infantil, mas muitos ainda são os desafios para que ela seja, de fato, um direito efetivo de todas as crianças brasileiras. Acreditamos que nosso maior desafio atual, para além de atingirmos as metas estabelecidas pelo PNE, como o atendimento da demanda, é conseguirmos equidade na qualidade desse atendimento a todas as crianças, principalmente àquelas que vivem em territórios muitas vezes esquecidos pelas políticas públicas em geral, como as crianças indígenas, pretas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas.

Finalizo a análise trazendo um trecho do Parecer CNE/CEB nº 022/98, que contou com a relatoria de Regina de Assis sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;
- tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (Brasil, 1998, p. 6).

Que não nos esqueçamos de nossa responsabilidade como pessoas adultas, profissionais, legisladores, legisladoras e famílias para fazer valer o direito de todas as crianças brasileiras, desde o nascimento à uma Educação Infantil equitativa e de qualidade social.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA Jr., Hélio. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. 52 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVIII, n. 135, 16 julho 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248 23 dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação do Estado. **Referencial curricular nacional da educação infantil**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, DF, 9 dezembro 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009d. 64 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil**: Princípios, normatização e políticas públicas. Brasília: MEC, 2024b.

CAMPOS, Maria Malta. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65 1986.

CAMPOS, Maria Malta. Uma mulher, uma criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, 117-112, 1999.

GALVÃO, Priscila Kelida Assis; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins Silveira; BARBOSA, Ivone Garcia. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 3, 990-1009, set./dez 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Avaliação da educação infantil**: Saeb 2019: fundamentos teóricos. Brasília, DF: Inep, 2023. 38 p.

RACHID, Laura. **Rita Coelho**: “educação infantil não tem meta de alfabetização”

[Entrevista concedida a]: Laura Rachid. Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/08/09/educacao-infantil-4/>. Acesso em 8 de agosto 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a constituição de 1988. In: OLIVEN. Ruben G.; RIDENTI. Marcelo; BRANDÃO. Gildo M. (Orgs.) A constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: ANPOCS-HUCITEC, 2008. p. 296-333.

SÃO PAULO - SP. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/ DOT, 2016.

Formação para a docência na Educação Infantil: cuidar e educar, corpos, fraldas, bebês... as crianças interrogam a pedagogia

Márcia Buss-Simão

Direcionar o olhar para as crianças e seus modos de viver a infância

Ao resgatar a história de construção do campo pedagógico na demarcação das especificidades da docência na Educação Infantil, um primeiro movimento foi direcionar o olhar para as crianças, não mais exclusivamente a partir de sua condição biológica e pautada em etapas de desenvolvimento, e, sim, direcionar o olhar para as crianças reais e concretas, ou seja, as *crianças em situação*, como indica Carlos Rodrigues Brandão (1985). Essa forma de olhar para as crianças revela também que é imprescindível olhar para a infância não mais como um dado natural e universal, mas, sim, para uma infância contextualizada.

A ausência de uma consistente preocupação e construção teórica/conceitual do campo da Pedagogia acerca da necessidade de discussão sobre a infância e sua necessária presença nos currículos de formação inicial tem repercussões nas proposições e ações docentes nos contextos de educação coletiva das crianças. Como indicam Eloisa Rocha e Márcia Buss-Simão (2017),

a trajetória, em particular da Educação Infantil dos anos 1980, estabeleceu uma marca profunda e orientou todo um percurso de pesquisa e formação de professoras e professores, num esforço de sistematização teórica em torno da identificação de que, historicamente, a Pedagogia, a didática e os currículos deram pouca atenção à infância ou tomaram as crianças no seu isolamento social, sem considerar sua condição social e seu lugar na cultura. Portanto, consideramos importante anunciar que tais conhecimentos atendem a construção histórica, social e política das teorias educacionais, a dizer: regular, sistematizar, incluir e suprimir conteúdos escolares, mas se encontram em tensão com as bases para se elaborar projetos de educação pautados por uma *Pedagogia da Infância*¹².

Sobre essa complexa e histórica relação entre Pedagogia, infância e educação, Miguel Arroyo (2009) chama a atenção para o modo como a infância interroga a Pedagogia, sobretudo a partir da diversidade de estudos *sobre, com e para* as crianças no cenário contemporâneo. Tal interrogação nos convoca a apreender as dimensões que determinam os modos de viver a infância das crianças, trazendo para o debate uma *Pedagogia da Infância* que respeite e considere as determinações de classe social, de gênero, de raça-etnia, de credo etc., constitutivas da infância e também dos conhecimentos a serem privilegiados no exercício da docência.

Assim, Rocha (2001) afirma que uma *Pedagogia da Infância*, diferentemente de uma Pedagogia da criança (tal qual como propunham as Pedagogias liberais), exige que se tome como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, entendendo-as como seres humanos reais e concretos – *crianças em situação*, como sugere Brandão (1985). Ao trazer para o debate alguns dos aspectos fundamentais das interfaces entre Pedagogia e infância, quem assume, a partir disso, a necessidade do delineamento de uma *Pedagogia da Infância*, que exige “[...]”

¹² “A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que vinha se preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX” (Rocha; Buss-Simão; Lessa, 2016, p. 34).

tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação” (Rocha, 2010, p. 15)? Tal virada paradigmática torna evidente que, historicamente, as áreas científicas e as bases teóricas dos conhecimentos a serem privilegiados nas ações educativo-pedagógicas não consideram as determinações de classe, gênero e raça-etnia, constitutivas da infância das crianças. Como alerta Sônia Kramer:

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (Kramer, 2007, p. 14).

Redefinir uma perspectiva educativa social, histórica e cultural, tanto para a constituição das crianças e da infância quanto para o conhecimento que é estruturado, fundamenta-se no reconhecimento da infância como categoria social de tipo geracional, sendo constituída por crianças que vivem de modos singulares. Essa premissa pode ser considerada o ponto de partida para o delineamento das especificidades da docência nessa etapa educativa, a qual demanda o exercício de aproximação às crianças e às infâncias que

[...] concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (Rocha, 2010, p. 15).

No âmbito da Educação Infantil, pesquisas que demarcam as crianças como sujeitos de direitos, direitos de também participar das decisões que lhes afetam, permitem, como pontuou Ana Beatriz Cerisara (2004, p. 39): “[...]”

ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação infantil”. Por se constituir um espaço feito *para* as crianças, nele suas vozes ressoam, de maneira que atentar para como as ouvimos e as compreendemos são questões importantes para a concretização das ações educativas e pedagógicas no exercício da docência.

Concordamos com Gicelma Cavalcante e Lenira Haddad (2016, p. 4) quando definem como imprescindível que a formação das profissionais da Educação Infantil seja pensada e “[...] baseada no reconhecimento das potencialidades e peculiaridades da criança no cenário do século XXI, levando em conta a diversidade social, cultural, econômica”. Para além do indicado pelas autoras, consideramos imprescindível que a formação inicial, nos cursos de Pedagogia, contemple a função social, política e pedagógica da Educação Infantil, de modo que a formação inicial habilite as profissionais para a concretização de ações educativo-pedagógicas¹³ sustentadas na função social, política e pedagógica dessa etapa educativa.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, e traz os princípios¹⁴ éticos, estéticos e políticos da ação docente, bem como os objetivos e função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Assim, na Resolução CNE/ CEB nº 5 (Brasil, 2009), no Art. 8º, consta:

¹³ A terminologia educativo-pedagógica refere-se à compreensão de que as ações docentes se constituem em ações educativas e, ao mesmo tempo, em ações pedagógicas. O adjetivo pedagógico se revela importante, pois, como afirma Rosinete Schmitt (2019, p. 316), “[...] é inegável que toda relação social é educativa, pois incide sobre a constituição do ser. Isto poderia indicar que não haveria necessidade de um profissional docente, com formação específica para se responsabilizar pela educação das crianças em espaços institucionais, como a creche, visto que qualquer pessoa que se relaciona com elas, que age com elas ou para elas pode contribuir para a sua formação”. A aposta em incluir, de forma indissociável, o adjetivo pedagógico na descrição da ação docente com crianças pequenas, origina-se a partir da indicação de Maria Lúcia Machado (1993), pois significa afirmar e legitimar o caráter específico dessa ação, não a confundindo com profissionais ou adultos de outros âmbitos sociais. Como complementa Schmitt (2019, p. 316): “Em outras palavras, a função dessa profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos possui um caráter educacional no seu sentido mais amplo, mas tem também um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político, que fomentam seu fazer”.

¹⁴ “As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para a garantia do “[...] *acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos*”, é imprescindível que professoras e professores de Educação Infantil tenham consciência de sua função social, política e pedagógica, e compreendam as crianças como sujeitos sociais de direitos, bem como a complexidade e as especificidades que envolvem a docência com crianças de zero a seis anos. A indissociabilidade entre o cuidar e educar está prevista nas DCNEI¹⁵ (Brasil, 2009) como constituidora da função social da Educação Infantil. No entanto, compreendemos que essa função social vai além da educação e cuidado das crianças, estendendo-se para questões de garantia dos direitos, promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais – no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância –, convivência e o acesso à ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas, como podemos ler no Art 7º:

Na observância dessas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

¹⁵ O Art. 7, inciso II, prevê que na Educação Infantil deve haver práticas “[...] de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (Brasil, 2009). – como é lei não tem página. Só o artigo.

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Esses pontos, previstos em especial no Art. 7º (Brasil, 2009), que demarcam a função social da Educação Infantil, convocam-nos a garantir que na formação inicial em Pedagogia se construam percursos formativos que subsidiem as professoras e os professores a promoverem uma educação e cuidado para o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando os direitos civis, humanos e sociais já previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Em nossa compreensão, é preciso que a formação inicial nos cursos de Pedagogia garanta conhecimentos para as especificidades da docência na Educação Infantil e da função social, política e pedagógica. A forma como conduzimos e exercemos as ações docentes, como planejamos, como organizamos os tempos, os espaços e as vivências com as crianças diz muito de nossa compreensão acerca da concepção que temos de crianças, infância e da função social da Educação Infantil.

A formação para a docência na Educação Infantil nos cursos de Pedagogia

A formação inicial e continuada de professoras e professores é crucial para que tenham a consciência das ações educativo-pedagógicas que promovem e cumprem uma educação e cuidado para o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando seus direitos civis, humanos e sociais. Leda Scheibe e Márcia Aguiar (1999), Roselane Campos (2012), Eloisa Rocha (2011), Hilda Micarello (2011) e Moema Albuquerque (2013) são autoras que já chamam a atenção, há algum tempo, para a formação docente, e demonstram preocupação com as ações educativas-pedagógicas desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil. Afinal, quais bases teóricas, quais concepções estão presentes nas formações nos cursos de Pedagogia? Que tipo de professoras e professores são formados? Que conhecimentos subsidiam o exercício da docência com as crianças da Educação Infantil?

Nesse mesmo movimento indagativo, Sônia Kramer (2006) alerta para um imenso contingente de pedagogas e pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças. Além disso, denuncia que não é desprezível o número de pesquisadoras, pesquisadores e professoras e professores universitários que ainda estranham o que a Pedagogia teria a ver com fraldas, corpo, bebês, e compartilha as indagações que ouviu frequentemente: “A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?”; “por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “falar de fraldas e de sono na faculdade?!” (Kramer, 2006, p. 808).

Compreendemos que a especificidade da docência na Educação Infantil ganha marcas e densidade a partir da trajetória histórica da Educação Infantil e da Pedagogia no Brasil. A trajetória histórica da Educação Infantil se entrelaça com a trajetória da Pedagogia (Cerisara, 1999), pois, na medida em que as crianças e a infância foram sendo discutidas sob outras lentes teóricas, a discussão acerca da educação e cuidado e a formação inicial de docente para trabalhar com essa faixa etária também ganhou visibilidade e espaço de reflexão e pesquisas.

Até a promulgação da LDB (Brasil, 1996), não havia sequer obrigatoriedade de formação inicial para profissionais de creche, somente a partir desse marco legal a educação de zero a seis anos passou a integrar o sistema educacional. Desde essa reordenação legal, a Educação Infantil tornou-se um direito das crianças, culminando com sua inclusão como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a Educação Infantil, dessa forma, reconhecida na composição dos níveis escolares do sistema educacional brasileiro, assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, ao compor a primeira etapa da Educação Básica, fez germinar um maior número de pesquisas que pudessem dar visibilidade às especificidades dessas instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, bem como a preocupação com a formação docente e as especificidades da educação das crianças pequenas.

No entanto, análises dos currículos dos cursos de Pedagogia, a exemplo da pesquisa conduzida por Moema Kiehn (2007) – que objetivou investigar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do país que ofereciam habilitação em Educação Infantil no ano de 2005 –, apontaram

que essa formação ocorria de forma secundarizada para a Educação Infantil, oferecida por meio da habilitação específica, geralmente em um espaço de tempo reduzido e concentrado no final do período dos quatro anos de curso, com conteúdos disciplinares restritos. Nos currículos analisados, havia, ainda, a indicação de poucos conhecimentos que pudessem contribuir, efetivamente, para a compreensão da educação das crianças, desde bebês, na Educação Infantil.

No ano de 2006 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que estabelecem uma nova organização nos cursos de Pedagogia no Brasil, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006)¹⁶. Essas diretrizes significaram o fim das habilitações e organização 3+1¹⁷ (três anos de disciplinas em comum, como um bacharelado, e um ano de disciplinas específicas associadas à uma formação, como, por exemplo, supervisão, coordenação, gestão, Anos Iniciais, Educação Infantil). Foi também, a partir desse ordenamento legal, que os cursos de Pedagogia buscaram definir e adequar seus currículos, prevendo a incorporação de conhecimentos que subsidiem a formação para o exercício da docência com crianças de zero a seis anos, como redigido no Art. 2º:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

A partir da promulgação dessas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), os currículos dos cursos foram sendo reestruturados, adequados e discutidos em relação à sua composição. O

¹⁶ Os Pareceres que deram origem à Resolução são: Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e o Parecer CNE/CP nº 3/2006 (Brasil, 2006), aprovado em 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

¹⁷ Essa lógica de organização (3+1) surgiu para formar professores para o ensino médio e os especialistas da educação, onde três anos eram destinados ao bacharelado e um ano para os que desejavam exercer a docência. Essa proposta seguiu até o ano de 1969, quando o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, aboliu essa organização e passou a formar os licenciados habilitados em: supervisão, orientação, administração educacional e os professores para o curso normal médio.

campo de estudos dos currículos, assim como o campo da Educação, não é neutro, é marcado por disputas, divergências, políticas educacionais que buscam definir o que deve ou não conter nesses documentos. De acordo com Michel Apple (1997, p. 73), o currículo de uma instituição de ensino nunca é conhecimento neutro, e “[...] o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado das complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis”. Ao analisar, especificamente, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), Scheibe (2007a; 2027b) define como uma trajetória longa, difícil, disputada e inconclusa, justamente por haver disputas de opiniões sobre quais qualificações docentes necessitam ter, que tipo de profissional se busca formar. Nessas disputas, áreas mais consolidadas no percurso da Pedagogia ganharam mais forças na definição de formação mais geral para a Educação Básica, visando conteúdos e disciplinas de metodologia correlacionadas ao Ensino Fundamental e também uma formação de especialistas voltada para a gestão, administração e supervisão escolar.

A partir dessa reordenação dos cursos de Pedagogia, novas pesquisas foram realizadas a fim de conhecer essa realidade, a exemplo da tese de doutorado de Albuquerque (2013). Em sua pesquisa, a autora analisa os currículos de Pedagogia das universidades federais após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, buscando, nesses currículos, especificidades da docência para a Educação Infantil. Albuquerque (2013) encontra um novo eixo de formação que inclui mais disciplinas voltadas para a Educação Infantil, dando maior visibilidade à especificidade da formação de professoras e professores para atuarem com as crianças de zero a seis anos.

Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), ao analisarem 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país, em contexto posterior às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para os Cursos de Pedagogia, identificaram que os currículos desses cursos apresentam uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso. Nas análises das ementas, as autoras evidenciam que as disciplinas dedicadas à Educação Infantil dão ênfase a abordagens mais genéricas das questões educativas

ou descritivas, com carga horária irrisória no que diz respeito às práticas pedagógicas relativas a essa etapa educativa. Gatti e Barreto (2009) ainda enfatizam que disciplinas com conteúdos específicos para a educação da criança pequena constituem um baixo percentual de 3,8% em relação às demais, e apenas 3,4% das disciplinas optativas oferecem aprofundamento na área de Educação Infantil.

Pesquisa realizada por Sílvia Cruz (2024), em que analisa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia públicos localizados no Nordeste do Brasil, a fim de reunir quais conteúdos das ementas das disciplinas tratam diretamente da Educação Infantil, evidencia um “[...] número muito pequeno de disciplinas voltadas para a formação da e do docente que atuará na Educação Infantil: na região, a soma de todas as disciplinas dessa área representa somente 2,5% do total de disciplinas que compõem as grades curriculares dos cursos” (Cruz, 2024, p. 109). Outro dado significativo da pesquisa é que, na amostra dos cursos nordestinos analisados, “[...] não foi identificada nenhuma disciplina que tratasse especificamente da educação de bebês, que apareceram basicamente na região Sul do país” (Cruz, 2024, p. 109).

Em pesquisa realizada no Sul do Brasil, Mariana Goulart (2021) analisa 13 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), em Santa Catarina, e os percentuais se aproximam dos dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) e de Cruz (2024). No entanto, as porcentagens são um pouco mais animadoras, oscilando entre 8,16% e 2,22%, chegando ao percentual médio de 4,73%. Os dados da pesquisa revelam que as instituições privilegiam componentes curriculares específicos para a formação para a docência na Educação Infantil nos seus cursos. Do total de cursos analisados, todas as instituições abordaram a documentação pedagógica (observação, registro, planejamento, avaliação), dez delas evidenciaram a organização dos tempos, dos espaços e do cotidiano da Educação Infantil, as discussões sobre as interações e brincadeiras. No entanto, Goulart (2021) evidencia ausências em relação às discussões de base para compreensão da Educação Infantil, como a função social, as dimensões da educação e do cuidado e a pouca presença de disciplinas que tratam da educação dos bebês.

A pesquisa conduzida por Cavalcante e Haddad (2016), acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar a formação de profissionais de Educação Infantil no ensino superior, chegou ao levantamento de sete trabalhos, a saber: Anamaria Silva (2003); Anátalia Oliveira (2007); Telma Martins (2007); Moema Kiehn (2007); Elson Lemos (2008); Francisco Almada (2011); e Ana Cláudia Carmo (2009), e assim sintetizam:

As pesquisas de Lemos (2008) e Carmo (2010) apesar de trazerem à tona um modelo inadequado de formação, não o denominam de modelo escolar ou escolarizado. Eles enfatizam a baixa oferta de disciplinas específicas para a formação do profissional da EI nos cursos pesquisados e, [...] reconhecem a inadequação da ampla formação oferecida nos cursos de Pedagogia para a formação do professor da criança pequena, a partir da publicação DCNCP/2006 (Cavalcante; Haddad, 2016, p. 10).

As referidas autoras ainda destacam que as investigações citadas concluem que, mesmo reconhecendo o avanço para a formação inicial em Pedagogia para a Educação Infantil após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, ainda é “[...] necessária uma estrutura curricular mais ampla no que diz respeito aos conhecimentos específicos para a educação da criança pequena, além da integração entre os demais níveis e modalidades educacionais” (Cavalcante; Haddad, 2016, p. 12). Nas análises empreendidas, Cavalcante e Haddad (2016) também localizam trabalhos que denunciam a presença marcante, na proposta curricular, de um modelo escolar transposto do Ensino Fundamental para a formação docente para a Educação Infantil: traz para a área da Educação Infantil o mesmo conteúdo e forma de trabalho dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tratando a educação da criança pequena como ensino. Nas palavras das autoras:

A escolarização, para o autor, é evidenciada pela omissão de temas importantes para o EI como o “desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período” (p. 116). Dessa forma, acredita que a proposta do curso está na contramão do que se vem propondo na atualidade para a educação da criança pequena (Cavalcante; Haddad, 2016, p. 12).

De modo geral, as pesquisas já realizadas indicam que, apesar de alguns avanços observados nas propostas curriculares voltadas à formação inicial em Pedagogia para a Educação Infantil, ainda prevalece, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006: a) um número menor de disciplinas que visam à formação para a docência nessa primeira etapa educativa – em comparação às disciplinas que preparam para a docência no Ensino Fundamental; b) uma tendência e perspectiva escolarizante para a pré-escola (quatro e seis anos); e c) uma ausência de disciplinas que tratam do trabalho pedagógico para a creche (crianças, desde bebês, de zero a três anos).

Considerações finais: Que formação queremos?

As reflexões e dados das pesquisas, aqui brevemente apresentados, revelam que, embora a formação para a docência na Educação Infantil no Brasil tenha ganhado destaque na formação inicial em cursos de Pedagogia, com ênfase na defesa dos direitos fundamentais das crianças à educação de qualidade e no reconhecimento das especificidades das ações educativo-pedagógicas voltadas para crianças de zero a seis anos, as especificidades fundantes da Educação Infantil, como a função social, o cuidado e a educação dos bebês são ainda pouco ou nada contempladas nos currículos desses cursos. Dados que acendem um alerta sobre: qual formação queremos para o exercício da docência na Educação Infantil? Que Educação Infantil queremos para as crianças pequenas, desde bebês? Análises dos currículos de formação inicial em Pedagogia denunciam que a formação para a docência com crianças de zero a três anos ainda parece estar ancorada em uma “formação pequena”, aproveitando o conceito de Campos (2012), que denuncia a existência de uma “política pequena” voltada para as crianças pequenas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009), entendemos a importância crucial de uma formação inicial de qualidade para o exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica. Essa docência deve possibilitar o acesso a conhecimentos e vivências significativas, promover a ampliação e diversificação das linguagens, e fomentar diferentes formas de expressão, além de incentivar o convívio, a socialização e o desenvolvimento

das crianças, sempre respeitando-as como sujeitos de direitos. Para lidar com as múltiplas particularidades e dimensões da infância, profissionais precisam de uma formação que as e os capacite e as e os conscientize sobre a função social, política e pedagógica a ser desempenhada na Educação Infantil, além do cuidado e da educação próprios dessa etapa educativa. A formação também deve contemplar aspectos como a documentação pedagógica (fundamentada na reflexão crítica, na observação e registro diário e sistemático para o planejamento das ações educativo-pedagógicas), a organização dos tempos e espaços e a importância das brincadeiras e interações sociais como eixos fundamentais para as ações educativo-pedagógicas.

Dessa forma, é imprescindível que, na formação inicial (e também continuada) para a docência na Educação Infantil, sejam contempladas as especificidades dessa etapa educativa. A formação docente precisa abranger conhecimentos acerca do cuidar e educar, das linguagens e expressões (corpo, gesto, movimento), das relações sociais e culturais, das relações étnico-raciais e de gênero, das relações com as famílias, das relações com a natureza, das interações e brincadeiras e as estratégias da ação pedagógica, demarcada como função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil no Art. 7º das DCNEI (Brasil, 2009).

O reconhecimento da especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas, desde bebês, advoga uma pedagogia própria para essa docência, ou seja, uma *Pedagogia da Infância*, que traz como marca peculiar tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados a ela. Arroyo (2009) indica que a necessidade mais imediata é “[...] trazer a infância de volta para o foco da pedagogia. O pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e da adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças, adolescentes viram apenas alunos em séries e anos letivos” (Arroyo, 2009, p. 121).

Somente a partir de uma formação crítica, reflexiva e questionadora é que podemos desenvolver ações educativo-pedagógicas em consonância com a função social da Educação Infantil. Um trabalho pedagógico que garanta os direitos fundamentais das crianças e incorpore “[...] suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão

das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas” (Rocha, 2015, p. 08). Encerramos essa breve escrita atualizando nossas indagações, a fim de, por meio de perguntas como “*que formação queremos?*”, mobilizar pesquisas, discussões e debates acerca da formação de professoras e professores para uma Educação Infantil que sempre foi (e ainda é) bastante acirrada¹⁸. Enfim: que professoras e professores os cursos de Pedagogia querem formar? Qual o lugar da Educação Infantil e das crianças pequenas, desde bebês, nos cursos de formação inicial em Pedagogia? E, como indaga Maria Malta Campos (2018): o que não pode faltar na formação para a docência na Educação Infantil? O que professoras e professores de Educação Infantil necessitam saber?

Referências

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, PPG/CED/UFSC, 2013.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2011.

APPLE, Michel Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 267 p.

¹⁸ O debate sobre os conhecimentos abordados nos cursos de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à garantia das especificidades da docência na Educação Infantil, permanece atual, especialmente diante das mais recentes determinações legais, como a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A Resolução destaca a necessidade de que a formação docente siga os princípios das competências gerais da BNCC, o que, a nosso ver, representa um grande retrocesso. É fundamental alertar para a importância de, no contexto educacional, combater o alinhamento da formação docente à BNCC e o retrocesso na concepção de formação que essa Resolução impõe.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3, de 11 de abril de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 11 abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 06 agosto 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 243 Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 06 agosto 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 06 agosto 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília- DF: MEC, SEB, 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, p.9-22, 2018.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 81-105, jan.-abr. 2012.

CARMO, Ana Cláudia Paula. **A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de Boa Vista - RR**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, 2009.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; HADDAD, Lenira. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior**: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. Grupec, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, p. 111-121, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação, Porto/Portugal: ASA Editores, p. 35-55, 2004.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Formação inicial de professores/as para a educação infantil na região nordeste: o curso de pedagogia em foco. *In*: ROSA, Acássia dos Anjos Santos; DIAS, Alfrancio Ferreira; GIVIGI, Rosa na. (Org.). **Políticas afirmativas e democratização do conhecimento da pós-graduação em educação do Nordeste**. Aracaju: Criação Editora, 2024, v. 1, p. 79-114.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GOULART, Mariana Acórdi. **Crianças, infância e função social da educação infantil na formação docente nos cursos presenciais de licenciatura em pedagogia do sistema ACADE em Santa Catarina**. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2021.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 13-24.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LEMOS, Elson de Souza. **Currículo e formação docente**: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação infantil e currículo**: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas. Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd., Caxambu, Minas Gerais, 1993.

MARTINS, Telma Aparecida Telles. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/ UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil**: puxando os fios da história. *In*: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 211-227.

OLIVEIRA, Anatólia Dejane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília - DF, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, mar. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na ANPED. *In*: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de educação**, n. 16, p. 27-34, Abr. 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Currículo da educação infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis- Volume III, 2015. 173 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal.; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 367-384.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007a.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p.277-292, maio./ago. 2007b.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 220-239, 1999.

SCHMITT, Rosinete V. Relações entre adultos e bebês na educação infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 313-330, Jul/Dez 2019.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2003.

Leitura e escrita na Educação Infantil: um compromisso com a criança pequena

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo
Mônica Correia Baptista

Introdução

O reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil e sua formalização como primeira etapa da Educação Básica se constituiu em um marco histórico na luta pelos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas à educação de qualidade em nosso país. Ainda que o amparo legal tenha sido uma expressiva vitória – resultado de décadas de lutas –, há um grande caminho pela frente no que concerne à sua efetivação para toda a população brasileira. O desafio consiste não apenas na garantia de vagas para todas as crianças, mas na permanência delas em instituições que ofereçam experiências alinhadas às suas necessidades, ritmos e desejos como sujeitos da primeira infância.

Na busca pela construção de propostas pedagógicas que respeitem as crianças e as possibilitem exercer sua participação como sujeitos plenos no seu tempo de infância, professoras, demais profissionais das creches e pré-escolas, gestoras e gestores públicos e universidades vêm se debruçando sobre questões que, recorrentemente, desafiam a educação. Dentre elas,

uma que se destaca pela sua importância, talvez também pela polarização teórica e ideológica que envolve, é o debate sobre qual o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Apesar de explicitar um dilema, a questão traz, em si, alguns princípios relevantes e que já indicam também um posicionamento em relação ao tema. Em primeiro lugar, ao se perguntar sobre qual o papel da Educação Infantil, indica-se que existe um papel que essa etapa educativa deve cumprir em relação à linguagem escrita. Parte-se do pressuposto de que as instituições de Educação Infantil não podem se furtar à responsabilidade de garantir às crianças oportunidades organizadas, previamente planejadas e mediadas por profissionais devidamente qualificadas para possibilitar experiências significativas com esse artefato cultural, fruto da construção social e cultural da humanidade durante milênios. Em segundo lugar, ao apresentar o caráter processual dessa apropriação, evidencia-se que ela não se inicia nem se encerra nas instituições de Educação Infantil, mas faz parte das experiências cotidianas das crianças que nascem e se desenvolvem em uma sociedade marcadamente grafocêntrica, como é a nossa. A leitura e a escrita estão presentes em sua vida cultural dentro de casa, nas ruas, nas brincadeiras, nos programas de televisão, nos eventos religiosos e, também, nas instituições de Educação Infantil.

Como uma experiência cultural, a linguagem escrita é marcada pelos usos e relações que os diversos grupos e sujeitos da sociedade estabelecem com ela. Assim, o processo de apropriação dessa linguagem é social e culturalmente marcado, resultado das experiências de leitura e de escrita cotidianas que adultos e crianças realizam. O que significa dizer que essa apropriação não se realiza exatamente da mesma maneira ou por meio das mesmas práticas no bojo da sociedade. A maneira pela qual as crianças se apropriam da linguagem escrita está intimamente ligada à maneira que suas famílias, vizinhos e pares se relacionam com ela, constituindo modos de apropriação distintos e não menos ou mais importantes.

A linguagem escrita, como prática cultural e social, vai sendo experimentada no cotidiano infantil, o que nos leva a considerar a agência das crianças no processo de apropriação dessa linguagem. Ainda que

consideremos as professoras como sendo as profissionais cuja atribuição é a de mediar as experiências educativas dos sujeitos e apoiá-los em seus processos de desenvolvimento, não podemos nos esquecer de que são as crianças as protagonistas desse processo ao se envolverem ativamente na tarefa de compreender os objetos de conhecimento – nesse caso específico, a linguagem escrita. Ao buscar compreendê-la, formulam hipóteses, constroem explicações para entender o funcionamento, fazem testes manipulando a linguagem e pensando sobre ela, assim como fazem em todas as suas experiências de aprendizagem. No bojo dessas considerações é que este capítulo pretende contribuir para a compreensão do papel das instituições de Educação Infantil como companheiras das crianças em sua jornada para se tornarem leitoras e produtoras de textos.

A leitura e a escrita como linguagens - algumas reflexões

Entendemos que a língua escrita não se restringe a um conjunto de letras e palavras organizadas dentro de normas gramaticais. Ela é, antes de tudo, uma representação gráfica dos enunciados dos sujeitos nas interações verbais que realizam durante toda sua vida (Bakhtin, 2003). Assim sendo, ela vem marcada pelas intenções comunicativas, pelos contextos, pelas enunciações que a precederam e com a qual dialogam. A escrita, portanto, é o registro material de um determinado discurso, que existe como meio de veicular informações, acontecimentos, emoções, necessidades, memórias, dúvidas, receios, certezas dos sujeitos em suas relações e experiências históricas e sociais. Caracteriza-se, assim, como uma linguagem, isto é, como uma “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (Bagno, 2014, p. 192).

Quando tratamos a escrita como uma linguagem, estamos nos referindo não apenas a sua constituição lexical, mas às relações comunicativas que os sujeitos realizam, por meio dela, nas suas interações. Desse modo, o contexto em que se produziu determinado texto, as referências que o embasam e o sustentam, seus destinatários, os valores sociais e culturais nos quais seus

autores se apoiam fazem parte de sua construção e implicam na sua leitura e na sua compreensão. Como nos asseverou Paulo Freire (2011, p. 20), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ou, ainda, como esclarecem Patrícia Corsino e colaboradoras,

Há uma dinâmica complexa entre o que a língua faz com o falante e o falante faz com a língua. Essa complexidade ultrapassa a esfera do código, que é muito mais linear nas suas relações. Ao reduzir a língua a um código, ancoramo-nos na estabilidade e reduzimos a língua ao âmbito do que é fixo como as regras gramaticais, os significados dicionarizáveis, as unidades que a compõem, secundarizando as possibilidades de os interlocutores criarem, produzirem e atribuírem sentido em cada ato enunciativo (Corsino *et al*, 2016, p. 19).

Essa complexidade nos remete à percepção das crianças como sujeitos de linguagem que se constituem como tal nos fenômenos sociais, nas relações com o mundo. A apropriação da escrita como uma linguagem se constitui como algo muito mais complexo do que a memorização de letras, o desenvolvimento da motricidade fina ou a percepção de grafemas e fonemas e suas relações dentro do sistema de escrita alfabética. Sabemos que, de modo geral, a ênfase nesses aspectos tem sido adotada por instituições educativas, inclusive nas que atendem à Educação Infantil. Esse modo artificial de abordar a aprendizagem da língua escrita como treino e de percebê-la como algo desprovido de sentido foi criticado por Vigotski (1995) já nas primeiras décadas do século passado. O teórico alertava para o fato de que reduzir a aprendizagem da escrita a atos motores e estritamente relacionados à capacidade de memorização distanciam a criança do objeto de aprendizagem, reduzindo suas possibilidades de pensar sobre o fenômeno e se implicar nas descobertas acerca do seu funcionamento.

Quase um século mais tarde, muitas práticas pedagógicas pautadas nas mesmas premissas de que ler e escrever são habilidades exclusivamente perceptivas e motoras ainda se mantêm no cotidiano de crianças nas instituições de Educação Infantil. Mônica Baptista (2022) critica o fato de que a prática pedagógica, ao conceber a escrita como um mero conteúdo disciplinar,

distancia as crianças de situações em que ler e escrever venha a ser concebido como prática social, que integra e enriquece o cotidiano das infâncias.

Mesmo quando empregam estratégias pedagógicas consideradas mais lúdicas, tais como jogos didáticos para reconhecimento de letras, ou para o treinamento de grafias, o reconhecimento de sons, a memorização de letras, de palavras; a leitura e a escrita são entendidas como um conteúdo escolar e não como práticas sociais, que integram o cotidiano das crianças e das suas professoras. [...] a preocupação com o ensino e a aprendizagem da escrita ocorre de maneira isolada, sem interação com as outras linguagens e outras dimensões da formação das crianças, ocupando o maior tempo do trabalho pedagógico. Essa centralidade na leitura e na escrita, em algumas realidades, torna-se exclusividade e marca o processo de escolarização das crianças, sobretudo as de três, quatro e cinco anos (Baptista, 2022, p. 18-19).

A escrita como uma linguagem pressupõe considerar os modos pelos quais cada criança e as demais pessoas com as quais ela convive se relacionam com os atos de ler e escrever: como usam a leitura e a escrita, quando e para que as usam, que usos fazem delas e por quais razões, que níveis de transgressão aplicam quando conseguem operá-las a seu favor, de acordo com seus interesses e necessidades. Enfim, como se dão essas práticas sociais de ler e de escrever em situações enunciativas reais e integradas à vida social.

Apropriar-se da escrita como uma linguagem possibilita que as crianças operem com ela ainda que não o façam convencionalmente. E é nessa linguagem viva, repleta de sentidos, de intenções, de funções, que elas vão se constituindo como seres sociais, culturalmente marcados pela cultura escrita (Goulart; Da Mata, 2016). À medida que vão se apropriando da leitura e da escrita, as crianças ampliam suas formas de participação e inserção social. É nessa mesma relação dinâmica que a compreensão e a interpretação do que é vivido e do que é lido se realiza. Ler e escrever são ações sob as quais a criança se debruça e se envolve, buscando atuar sobre o mundo, construindo novas percepções, modos próprios de entender o que se passa, formas de interpretar o seu entorno e os acontecimentos.

Ao compreendermos de forma ampla os conceitos de ler e de escrever, concebemos não apenas a leitura e a escrita da palavra propriamente dita,

mas também dos silêncios, dos não-ditos, dos gestos presentes nos eventos marcados pelas culturas do escrito. A escrita como linguagem ultrapassa a transposição do signo verbal – palavra – em interpretação mecânica e absoluta. Ela pressupõe muito mais, pois está intimamente relacionada com o que o sujeito faz ao entrar em contato com um texto e do que o texto faz com o sujeito. Jean Foucambert (1994), ao falar da leitura, reforça esse modo de relacionamento do sujeito com a escrita, ao dizer que

ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. [...] Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (Foucambert, 1994, p. 5).

Assim, estamos falando de atos de compreensão. Implica em alterar-se a partir do que foi lido e também se alterar ao escrever, ao mobilizar suas ideias, pontos de vista, emoções, desejos, interesses e organizá-los por meio da escrita. Implica, ainda, em acrescentar modos de pensar, de ser e de agir, considerando-se as novas informações, sensações e emoções despertadas a partir do que foi acessado. Ao observarmos a complexidade dos atos de escrever e de ler, percebemos também que eles extrapolam a relação do sujeito com o escrito para se tornar uma experiência que amplia formas de pensar e, conseqüentemente, novas formas de ser e de agir. Implica, portanto, em uma atividade tanto cognitiva quanto social.

Como atividade cognitiva (*a leitura*), pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a *leitura* pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo (Bicalho, 2014, p. 167).

Enfatizamos o caráter partilhado dos atos de escrever e de ler, demonstrando que sua apropriação e uso envolvem processos mentais complexos, social e culturalmente situados. A linguagem escrita existe e se constitui nas relações entre os sujeitos, sejam consigo mesmos ou com os outros. Nesse sentido, cabe ainda destacar que a leitura e a escrita assumem funções e características próprias de acordo com os diversos grupos que compõem as sociedades e que delas estejam se utilizando. Vão, também, receber valorações diferenciadas a partir do “lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em um determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2016, p. 17).

Ainda que não leiam e escrevam convencionalmente, os bebês e as demais crianças pequenas são participantes de culturas nas quais a leitura e a escrita marcam os processos de interação entre sujeitos leitores e produtores de textos. Assim sendo, elas experimentam essa linguagem cotidianamente ao observarem os adultos e demais crianças recebendo mensagens pelo celular, lendo placas, anotando uma lista de compras, colando um endereço no GPS, lendo livros de literatura. Dessa maneira, podemos dizer que as crianças, desde tenra idade, vão se inserindo nas culturas do escrito muito antes de estarem alfabetizadas.

Considerando as várias formas de expressão da linguagem escrita, destacamos o discurso literário, por sua importância e por sua proximidade com o universo infantil, como alertam Ana Maria Peres (1997) e Bartolomeu Campos de Queirós (2009). Afetividade, fantasia, ludicidade, criatividade, espontaneidade e inventividade estão entrelaçados na literatura e nas infâncias de maneira harmoniosa. Ao entrarem em contato com o texto literário, as crianças vivenciam um mundo formado por palavras e passam a ser capazes de analisar suas experiências reais: poder imaginar o que não viu, viver literariamente o que não vivenciou concretamente, sentir o que não sentiu (Vigotski, 2018). As narrativas, segundo Vigotski (2018), mobilizam muitas vozes, ações, discursos e formas de vidas que são interiorizadas por meio de experiências singulares. As narrativas ficcionais constituem-se, pois, em material para a atividade criadora da criança.

Segundo Maria Cecília Perroni (1992), a vivência regular de situações nas quais textos literários, especialmente os contos clássicos, são disponibilizados

e devidamente explorados ajuda as crianças na construção da sua autoria narrativa. Os temas, enredos, fragmentos de estruturas e operadores linguísticos que caracterizam as histórias infantis são elementos que apoiarão as crianças nas suas primeiras experiências de narrar. Ainda que considere o papel fundamental que a narração de histórias cumpre no provimento de modelos narrativos, para Perroni (1992) a contribuição delas vai muito além. Essas narrativas abrem para as crianças a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso por meio da linguagem. A possibilidade de criação da ficção permite à criança utilizar o poder conferido pela linguagem de experimentar aquilo que não vivemos diretamente ou aquilo que revivemos e reelaboramos por meio do contato com a experiência de outros.

[...] tendo como referência contos clássicos e tradicionais, por exemplo, ela (*a criança*) vai elaborando narrativas que mesclam fatos vividos com seu acervo de histórias ficcionais para, finalmente, criar, através da linguagem, a ficção que lhe permite constituir o ‘não observado’ e reconstituir o passado” (Perroni, 1992, p. 229).

A literatura possibilita a cada um de nós converter a cultura em experiências inéditas, podendo ser comparada ao jogo de faz-de-conta, pois as narrativas permitem às crianças assumirem e se confrontarem com diferentes vozes. Segundo Vigotski (2018), é na brincadeira que a criança começa a agir, independentemente do que ela vê e vive. Assim, o jogo de brincar de ser outro, de sair de nós mesmos, amplia as possibilidades de nos entendermos e nos constituirmos como atores sociais. A experiência com as diferentes vozes que compõem as diversas narrativas literárias abre portas para que a criança “viaje” e retorne mais ciente de quem é e do lugar que ocupa no mundo. As concepções acerca do papel da linguagem na constituição do pensamento e da literatura para a formação de subjetividades, até aqui apresentadas, nos remetem ao compromisso das instituições de Educação Infantil de ampliar as experiências infantis em relação ao universo da cultura escrita.

Bebês e crianças pequenas como leitoras e autoras

Ao chegar ao mundo, os bebês encontram uma realidade já nomeada e com a qual os adultos e demais crianças operam. Eles, então, buscam

compreender “os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros” (López, 2016, p. 16). Penetram em um fluxo permanente de comunicação verbal que se realiza entre os sujeitos, e é nesse fluxo que vão se apropriando da língua, da cultura, constituindo-se a si mesmos e aos outros ao seu redor (Bakhtin, 2003).

Nesse processo, os bebês e demais crianças, ao se apropriarem da cultura, vão recriando-a e modificando-a, acrescentando seus modos próprios de perceber a realidade, as relações entre os sujeitos e os modos de funcionamento da sociedade. Enquanto se apropriam as crianças também ressignificam, tornando-se autoras de um modo próprio e singular de ver e de interpretar. Nas interações que estabelecem, elas alteram as rotinas, as relações, provocam a criação de novos sentidos, a produção de novos modos de ser e de agir nas pessoas com as quais convivem. Ana Luiza Smolka, Lavínia Magiolino e Maria Sílvia Rocha (2016) apontam que,

Participando ativa e intensamente das práticas cotidianas, as crianças vão tornando *próprios, seus*, os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar, relacionar-se com os outros, vão *convertendo* (PINO, 2000), (trans) formando esses modos sociais em modos singulares, pessoais, de perceber, sentir, falar, pensar... Nesse movimento, ao se apropriarem da cultura, as crianças deixam nela suas marcas. É nesse sentido que Vigotski propõe o conceito de *desenvolvimento cultural da criança*, enfatizando a primazia das relações sociais e das condições concretas de trabalho e de vida nessa constituição (Smolka; Magiolino e Rocha 2016, p. 91).

Nessa perspectiva, os bebês e crianças pequenas tornam-se autores. Essa autoria se manifesta em suas brincadeiras de faz-de-conta, em seus desenhos, em seus gestos, nas histórias que produzem, nos casos que contam, na maneira como reinterpretem o cotidiano, nos exageros que realizam, nas palavras que inventam, enfim, nas múltiplas possibilidades em que deixam suas marcas pessoais ao se relacionarem no mundo, com o mundo. Todo o processo de simbolização e de transformação presentes nesses atos criativos é resultado da reelaboração da realidade vivida, realizada pelas crianças. Nelas, esse impulso incontornável de subverter a ordem existente ainda não

está submetido ao domínio da racionalidade adulta, o que faz com que possam “criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, alargando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (Souza, 2016, p. 35 *apud* Brasil, 2016, 34).

Comumente, tendemos a reconhecer como criação apenas as grandes obras históricas, científicas ou artísticas e nos esquecemos que, todas as vezes em que o ser humano imagina, modifica algo ou ressignifica o que já existia, há ali um ato de criação (Vigotski, 2018). Direcionadas para reconhecer a autoria das crianças da primeira infância em suas ações criadoras com as palavras, com os brinquedos e objetos culturais, com a natureza, com as demais pessoas, identificamos que sua atitude diante da realidade é essencialmente de descoberta, apropriação e ressignificação. Reconhecermos a ação criadora dos bebês e crianças diante do mundo, na e pela linguagem, pressupõe levarmos em conta sua competência intelectual, emocional e social. O que se dá tanto no sentido literal, quando o bebê começa a dominar seu sistema fonador e “está tentando transformar sons, gestos e silêncios em palavras” (Souza, 2016, p. 14), quanto no sentido simbólico, quando as crianças “experimentam a agonia da transformação do pensamento ou de experiências sensíveis em palavras” (Souza, 2016, p. 19). Um desafio que as acompanhará por toda a vida, pois esse ato criativo é laborioso tanto para elas quanto para os adultos.

O próprio processo de apropriação da linguagem escrita é um ato criador, uma vez que cada criança deverá recriar para si mesma a linguagem que foi elaborada pelos seres humanos. Não uma recriação individualizada e isolada, mas sim um ato que se realiza na interação verbal com os demais sujeitos, no qual o caráter social da relação é central no próprio processo de compreensão e apropriação dessa linguagem.

Os primeiros textos que os bebês leem estão impressos na face dos seus cuidadores, das pessoas com as quais se relacionam, na percepção dos sentidos, da entonação dada à voz daqueles que se dirigem oralmente a eles, na atribuição de sentidos às relações das quais participam e por meio das quais começam a estabelecer chaves de reconhecimento e de compreensão de seu cotidiano. Ao crescerem um pouco mais, as crianças bem pequenas

encontram, ao seu redor, um mundo repleto de placas, *outdoors*, cartazes, letreiros, logomarcas, filmes, desenhos animados, anúncios, enfim, uma diversidade de textos veiculados de diferentes maneiras, em distintos suportes, que as instigam a se relacionar com seus usos, significados e funções. Nessas situações práticas do dia a dia, as crianças desenvolvem outros modos de leitura por meio de diferentes formas de representação e/ou apresentação da realidade. “Essa participação ativa e criativa favorece sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, e tudo isso amplia a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico” (Corsino *et al*, 2016, p. 23). Consideramos, desse modo, que as crianças se formam como leitoras realizando exercícios de leitura das mais distintas naturezas.

A leitura e a escrita como experiências necessárias às crianças

O grande dilema sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita está relacionado ao quanto essa etapa educativa deve se ocupar dos aspectos relacionados ao funcionamento do sistema de escrita alfabética. Embasadas em Cecília Goulart e Adriana da Mata (2016), enfatizamos que, a essa etapa educativa, não cabe definir o quanto da linguagem escrita as crianças vão sistematizar no decorrer da primeira infância. O papel da Educação Infantil configura-se em planejar, organizar e desenvolver situações em que a escrita seja significativa e fruto de uma necessidade inerente à vida social. Deve ser incluída na tarefa essencial e necessária à criança (Vigotski, 1930/1995). A partir dessa concepção, nos alerta Vigotski, a leitura e a escrita irão se desenvolver na criança “[...] não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem”¹⁹ (Vigotski, 1995, p. 201, tradução nossa).

Essa maneira de conceber o papel da Educação Infantil em relação à apropriação da linguagem escrita pelas crianças têm implicações pedagógicas importantes. Uma delas é a de que o cotidiano educacional deve possibilitar

¹⁹ “[...] no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo de lenguaje”.

às crianças estabelecer uma relação real com a escrita, inserindo-a nas experiências educativas como e quando ela seria efetivamente inserida nas experiências sociais e culturais. Não como a “hora da escrita”, ou a “hora de aprender sobre a escrita”, portanto, não por meio de atividades de cópia de frases, palavras e textos escritos pela professora, muito menos como treinamento do traçado de letras. Mas como uma possibilidade comunicativa e interativa entre sujeitos que se encontram em contextos de uso da escrita para apoiar suas ações diárias. Coerentemente com essa perspectiva, caberia, por exemplo, a produção coletiva de um convite, apenas se, efetivamente, aquele grupo de crianças e sua professora estiverem organizando um evento. Caberia a escrita de um bilhete se, de fato, a pessoa a que se destina o bilhete (ou pessoas) não estiver presente no contexto e houver a necessidade de com ela se comunicar. Fará sentido a produção de uma lista caso os participantes precisarem registrar informações às quais voltarão posteriormente.

A apropriação da linguagem escrita passa, essencialmente, pela compreensão de sua função na vida cotidiana e de como ela poderá tornar as ações da criança no mundo mais autônomas, criativas, interessantes, divertidas e eficazes. Para isso, cabe a cada professora apresentar a escrita como uma ferramenta intelectual que contribui para sanar necessidades concretas da vida cotidiana. Como esclareceram Corsino e colaboradoras,

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária (Corsino *et al*, 2016, p. 42).

Lemos para encontrar uma informação, para aprender ou compreender algo, para entendermos um pouco mais sobre o mundo ou sobre nós mesmos. Lemos para nos divertirmos, para entrarmos em contato com as experiências de outros seres humanos, de outros lugares do mundo e de outros tempos históricos. Escrevemos para comunicar algo a um interlocutor ausente, como apoio à memória, para elaborarmos melhor um pensamento

ou para expressarmos ideias, sentimentos e emoções. De acordo com cada gênero discursivo, as atitudes do leitor se modificam, pois cada um solicita uma maneira diferente de abordar o texto. É possível ler apenas passando os olhos rapidamente até encontrar a informação que nos interessa. Vamos escrutinando o suporte do texto de cima para baixo, de baixo para cima, de um lado para o outro, até localizarmos o que estamos procurando. Ou podemos ler e reler o mesmo texto inúmeras vezes, voltando a ele para que nossa compreensão vá se consolidando. Os diferentes gêneros discursivos implicam em diferentes posturas e diferentes formas de ler, e, assim, “o leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções, usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura” (Corsino *et al*, 2016, p. 24).

Na perspectiva de cultivar as experiências com a linguagem escrita como necessárias à vida das crianças, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil se constitui como material didático-pedagógico do projeto formativo para docentes²⁰, que leva o mesmo nome. O material didático relaciona conhecimentos teórico-científicos com manifestações artístico-culturais e com o cotidiano pedagógico, integrando, assim, ciência, arte e vida. Conceitos como cultura, infância, linguagem, interação, docência, leitura, escrita e literatura são abordados na relação entre teoria e prática, forma e conteúdo, na perspectiva de apoiar as professoras da Educação Infantil a reconhecerem, no cotidiano, as diversas possibilidades de inserção e uso da linguagem escrita com as crianças.

Esse projeto formativo compreende que, no que se refere à ampliação das experiências infantis em relação ao universo da cultura escrita, a formação inicial e continuada das professoras deve embasá-las teoricamente para que sejam capazes de compreender e respeitar as crianças como sujeitos ativos bem como as especificidades que caracterizam a primeira infância, de tal modo que a formação profissional não se restrinja aos aspectos restritos da escrita como técnica, mas tratá-la como possibilidade de inserção e ação de bebês e crianças na vida social e cultural.

²⁰ Adotado nacionalmente como material formativo no PNAIC Pré-Escola, em 2017; na edição da Proposta Formativa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2024; e instituído como material do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2025.

Considerações finais

É por meio da participação em situações reais de uso, em que a linguagem escrita organiza e estrutura as interações sociais, que as crianças se apropriam dos diferentes modos de ler e escrever que perpassam e definem as culturas do escrito. Nessas experiências, elas se tornam capazes de compreender a função e a importância desses atos, realizam suas próprias escritas e leituras e compartilham, com outros, suas percepções, dúvidas e descobertas. Os eventos de leitura e de escrita compartilhados permitem a socialização dos pontos de vista, contribuindo para a ampliação de modos de ver o mundo e de aprender sobre ele. É na troca e na interação social que as mais diversas formas de leitura e de escrita se dão e se ampliam.

Cabe à Educação Infantil assegurar às crianças, desde bebês, o contato com diversos elementos que integram as culturas do escrito e com as mais variadas formas de experimentar a linguagem escrita. Finalmente, cabe assinalar que o trabalho com a literatura na Educação Infantil, ao possibilitar experiências nas quais as crianças sejam protagonistas e produtoras de cultura, assume um papel importante na formação de leitores, o que resulta na própria constituição dos sujeitos. Ouvir, ler e contar histórias possibilita descobrir outros significados para a experiência humana. Fomentar a leitura de textos literários, desde a mais tenra idade, não é importante apenas por dialogar com o universo infantil, mas também, e sobretudo, porque permite às crianças vivenciarem experiências estéticas, pictóricas, expressivas, potencializadas pelas obras literárias destinadas ao público infantil.

Referências

BAGNO, Marcos. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 510 p.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos no campo da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 6, p. 15-32, 2022.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-56.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Infância e Cultura Escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-41.

GOULART, Cecília; DA MATA, Adriana Santos. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 45- 76.

LÓPEZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-44.

PERES, Ana Maria Clark. Desejando o livro: a essência da literatura infantil. *In*: PAULINO, Graça (org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997, p.33-40.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil literário**. Paraty, Rio de Janeiro, s.n., 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Sílvia P. M. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 81-118.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-43.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. La prehistoria del lenguaje escrito. *In*: **Obras escogidas**. Madrid: Aprendizaje, Visor, 1995. p.183-206.

Vamos falar de gênero sim! Formação continuada de docentes da Educação Infantil em tempos de neoconservadorismo

Priscila Bispo de Lacerda
Daniela Finco

Introdução

Neste texto, abordamos as possibilidades e entraves da formação docente continuada para a Educação Infantil na perspectiva de gênero, dialogando com o contexto de cidades que censuraram tal questão em seu Plano Municipal de Educação. Apresentamos um debate que se desenvolve a partir da compreensão dos desafios impostos para a educação nesse cenário de conservadorismo, em consonância com as experiências de professoras e professores que atuam nesses municípios com formação na perspectiva de gênero.

Este texto tem como base os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Priscila Lacerda (2025) no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O debate construído a partir de investigação sobre as relações de gênero na educação, especialmente na educação da infância e no contexto antigênero que marcou os últimos anos, buscou oferecer subsídios para compreender gênero e seu potencial no processo da formação docente nos dias atuais.

A inclusão da temática de gênero na formação docente propõe uma compreensão de formação de natureza dinâmica, que observe as mudanças sociais e culturais e que considere conteúdos necessários à construção do saber e do fazer docente, uma formação que se volte para a promoção dos processos emancipatórios, comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes. Tem como base os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou as possibilidades e entraves relacionados à inserção das discussões sobre gênero na formação docente continuada na Educação Infantil diante do contexto político social dos últimos anos. Falar sobre formação docente em gênero e educação da infância, na direção de uma educação para a cidadania desde a infância, tem se mostrado um grande desafio e se tornado cada vez mais uma preocupação e uma prioridade (Alvarenga; Cardona, 2022).

Nos últimos anos, os debates e discussões sobre gênero na construção dos documentos e nas políticas públicas encontram várias barreiras para sua efetivação, culminando na retirada do termo gênero do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). O tratamento dado ao gênero na construção dos Planos de Educação mostra muito sobre o entendimento do termo “ideologia de gênero”, que acabou sendo utilizado como uma categoria acusatória convertida em política pública explícita, revelando-se como uma estratégia de mobilização política de discurso no âmbito social.

Presenciamos um cenário político brasileiro que tem dificultado, e até mesmo interrompido, a construção de importantes documentos, fundamentado em discursos falaciosos envolvendo a “ideologia de gênero”, como foi o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual²¹. Estamos em um momento bastante delicado, no qual assistimos o esfacelamento de direitos e das conquistas no campo das políticas públicas de gênero, em que a ciência é colocada em dúvida, numa arena política a serviço de discursos de políticos neoconservadores.

²¹ Tivemos a construção desse documento, dentre as recomendações apresentadas no contexto da tramitação do PNE (2014), com o intuito de fortalecer e fomentar uma agenda para a promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais. Essas recomendações foram debatidas e acolhidas como emendas estratégicas ao documento base da Conferência Nacional de Educação de 2014). Porém, em meio a um complicado momento político brasileiro, interrompeu-se a continuidade e publicação deste importante documento (Carreira, 2016).

Considerando esse contexto imerso em um cenário de fortalecimento de valores conservadores, a questão central que se coloca é: quais são as possibilidades e os entraves da inserção de gênero na formação continuada de professoras na Educação Infantil em tempos de censura? Com este texto, convidamos a refletir sobre os desafios da educação numa perspectiva de gênero, de uma formação docente continuada que contribua para a construção de um espaço de debate crítico, que possibilite nos posicionarmos diante dos desafios políticos e socioculturais, que requerem o reconhecimento da diversidade de gênero e o respeito à diferença.

Discursos conservadores nas políticas e na educação das crianças pequenas

A “ideologia de gênero” vem tentando confundir o conceito de gênero, apresentando-o como algo nefasto para educação das crianças, suscitando um pânico moral em relação ao fim da família e da suposta implementação da confusão identitária (Miskolci, 2018). As justificativas atribuídas ao gênero, a partir das matrizes das dicotômicas meninos x meninas, têm fortalecido discursos reacionários e conservadores na busca de resguardar a configuração da “família natural”.

Discursos conservadores envolvendo falsas informações promovem o entendimento de que gênero desvirtuaria as crianças, oferecendo um status de perigo para a educação, que promove a imposição ideológica com o intuito de extinguir a diferença entre homens e mulheres, tentando usurpar da família o papel da educação moral das crianças (Junqueira, 2022). As polêmicas e ataques configuram-se, atualmente, em uma disputa pelo sentido de gênero, protagonizada pelos defensores da posição antigênero que traduzem o termo como uma “ideologia”, remetendo a “um fantasma assustador e destrutivo” (Butler, 2024). Para a autora, esses defensores da posição antigênero se dedicam em não ler criticamente textos sobre os estudos de gênero, posicionando o termo como dogmático e doutrinador. Porém, a alegação de que gênero é ideológico faz parte de sua própria formação ideológica, composta por um conjunto próprio de crenças, incluindo um ataque a uma formulação nebulosa que essas pessoas tomam como real.

Assim, pudemos assistir, nesses anos, o crescimento de movimentos que acusam as escolas de “doutrinação ideológica” e propõem medidas para censurar professoras e professores em sala, como o Movimento Escola sem Partido, promovendo acusações, perseguições e até processos extrajudiciais envolvendo as escolas. Aumenta o número de políticos de bases conservadoras que têm tentado aprovar leis para impedir a discussão nas escolas de temas relacionados ao conceito de gênero, incluindo nessa proibição o acesso a livros didáticos ou ficcionais sobre o tema (Souza, 2018; Lacerda, 2025; Lacerda; Finco, 2025). Nesse cenário de disputas, a educação vem sendo o centro das atenções, em que a “ideologia de gênero” distorce e manipula para que ações nesse campo sejam denunciadas e repelidas. Discursos fundamentalistas e conservadores advogam que a educação é doutrinária e as educadoras e os educadores, por consequência, doutrinadores (Viégas; Goldstein, 2017).

Ao analisar as intervenções nas escolas por parte de grupos fundamentalistas, presenciamos os desdobramentos de um movimento que coloca a escola no centro de uma cruzada antigênero. A estratégia de desinformação em massa da população, de estímulo à perseguição sistemática, foi base de proposições de projetos de leis antigênero municipais, de ataques à agenda de gênero nos Planos Municipais e Estaduais de Educação. Segundo a pesquisadora Carreira (2022), um dos momentos-chave para esse cenário se estabelecer foi a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, em 2018. A própria campanha de candidatura apoiou-se no que já vinha sendo articulado por esses movimentos reacionários, na qual a violência seria sistemática e capilar, pautada, entre outras ideias:

pela reconfiguração de políticas públicas na perspectiva de esvaziamento do enfrentamento das desigualdades, de contenção de conflitos sociais e de promoção do autoritarismo, com a crescente aparelhamento da estrutura pela aliança entre grupos ultraconservadores e ultraliberais; pelo estímulo à violência política difusa na sociedade por meio da desinformação, do pânico moral e do chamado à perseguição ou mesmo à eliminação de adversários políticos transformados em inimigos internos via o crescente ativismo organizado de extrema-direita em uma cidadania antidemocrática nos territórios e de uma comunicação direta entre a presidência e a sociedade através de redes sociais, prescindindo em grande parte da mídia (Carreira, 2022, p. 14-15).

O reflexo das inferências desse aparelhamento da estrutura pela aliança entre grupos ultraconservadores e ultraliberais é a crescente presença religiosa nas discussões políticas, principalmente no que concerne a assuntos relacionados às pautas de comportamento e educação na perspectiva de gênero e diversidade. Um dos grandes problemas desse cenário é a incorporação da religiosidade nas políticas educacionais e uma naturalização dos valores de religiões cristãs no contexto educativo. É importante destacar que o Estado brasileiro é laico, assim como a escola, como instituição pública, tem o dever de ser laica também, porém atualmente vem sendo impregnado por esses valores religiosos (Camargo, 2019; Junqueira, 2022).

Ainda nesse contexto, não podemos deixar de trazer a controvérsia em torno da exclusão do termo gênero na versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017), implementada em 2018. Cecília Diniz destaca as implicações da ausência do termo gênero nas políticas educacionais para Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação democrática e plural, impactando diretamente na construção de políticas educacionais inclusivas e democráticas, e revela a complexidade das disputas em torno do termo gênero e suas implicações (Diniz, 2023):

A ausência desse termo não apenas representa um apagamento, mas sugere a proposição de práticas educacionais legitimadas pelo silenciamento das discussões de gênero, perpetuando visões binárias e essencialistas. Apesar da ênfase na diversidade como princípio central, a abordagem da BNCC pode ser problemática, podendo ocultar diferenças e favorecer um discurso superficial. Contudo, a diversidade também pode ser interpretada como um respaldo para legitimar abordagens que consideram gênero, raça e pluralidade cultural como temas a serem estudados e discutidos no cotidiano da Educação Infantil (Diniz, 2023, p.167).

Se, por um lado, observamos um clima de tensão e indignação envolvendo as questões de gênero, por outro, é possível afirmar que esse debate aparece ainda como mais profícuo, porque as relações e conflitos de gênero estão recebendo atenção, de modo a suscitar questionamentos de certezas e promover discussões, desvendando gênero como elemento fundante nos processos formativos docentes (Duarte; Finco, 2024), assim como veremos

a seguir nas experiências sobre formação docente compartilhadas pelos relatos das e dos participantes da pesquisa.

Relatos de experiências formativas em gênero

Apesar desse panorama político e social, pesquisadoras e pesquisadores envolvidos com a temática alertam sobre políticas públicas e documentos que apoiam e trazem subsídios para o trabalho docente na perspectiva de gênero, e que, de uma maneira mais explícita ou não, possibilitam a abordagem do assunto em âmbito nacional. É importante ressaltar que, mesmo depois de tantas investidas ultraconservadoras, o direito à educação para igualdade de gênero tem base legal e é incentivado pelas diretrizes educacionais (Carreira, 2019; Vianna, 2020; Bortolini, 2023, Diniz, 2023).

Desse modo, as pesquisas apontam que não há nada na legislação, nas diretrizes ou planos educacionais que proíbe o debate sobre gênero nas escolas. É possível encontrar brechas para a construção de debates concretos para pensar suas estratégias de ação. O fato de gênero não estar explicitado em documentos como o PNE e/ou na BNCC não impede que a temática de gênero seja abordada, visto que é possível identificar diretrizes e inúmeras referências ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências.

Lembramos que o trabalho com a Educação Infantil é fundamentado a partir de importantes documentos orientadores, dentre eles estão o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (Brasil, 2009) e as mais recentemente as *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024), que abarcam as possibilidades de trabalhar na perspectiva das temáticas que envolvem gênero, considerando o contexto político educacional brasileiro.

Esse importante documento (Brasil, 2024) revela a necessidade da criação de medidas políticas, sistemas para eliminar as desigualdades e promover a discussão de gênero no âmbito educacional, construindo uma intervenção antidiscriminatória. As novas diretrizes vêm reforçar importantes aspectos dos documentos produzidos anteriormente, alertando para a importância da superação de desigualdades, o

respeito às diferenças e à diversidade de gênero e a garantia do desenvolvimento de todos os bebês e crianças pequenas, com vistas à construção de estratégias e oferta de formação continuada docente e das equipes de gestão escolar, focadas no aprofundamento e ampliação de seus saberes, habilidades e competências e no fortalecimento da identidade profissional.

Nessas diretrizes estão destacadas a necessidade do atendimento à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças, propondo a execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais para a superação de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação e preconceito à condição de desenvolvimento, dentre eles a discriminação de gênero (Brasil, 2024). É importante salientar que as políticas públicas e os documentos orientadores, nacionais e municipais, subsidiam a formação docente na perspectiva da promoção da diversidade de gênero na Educação Infantil, apresentando-se, assim, como relevantes instrumentos de resistência. Em um cenário permeado pelas ofensivas antigênero presentes nos últimos anos no Brasil, é considerável refletir, então, em quais condições esses documentos são mantidos e como estão sendo implementados e executados.

Compartilhamos, desse modo, experiências de formação docente por meio de relatos de professoras formadoras e professor formador, que têm como desafio fazer com que as docentes da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação emancipatória. As ideias e estratégias que permeiam suas experiências revelam o desafio de diálogos necessários para a discussão e refinamento do olhar, sobre as muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo e possibilitam repensar as intencionalidades presentes nas práticas educativas (Fernandes, 2021).

Apresentamos a seguir ideias e modos de pensar as experiências formativas, que repercutem das políticas públicas já existentes – nacionais e locais – e se fortalecem com essa nova política nacional. A investigação foi realizada a partir de entrevistas com cinco docentes que atuaram na formação docente continuada sobre a temática de gênero na Educação Infantil, em municípios que retiraram do Plano Municipal de Educação o termo gênero, obtendo, assim, uma amostra das consequências dessa realidade, que teve

início em âmbito nacional e desencadeou em muitos estados e municípios. Participam representantes de municípios que omitiram qualquer menção ao gênero presente nos planos, cidades que assistiram a intensos protestos durante a votação nas assembleias legislativas, com influência do contexto antigênero que marcou a votação do PNE (Brasil, 2014).

Para isso, foi utilizado um mapa do combate ao gênero nos planos da educação brasileira (Vianna; Bortolini, 2020), bem como pesquisas que analisaram a tramitação dos processos de elaboração dos Planos Municipais de Educação de diferentes municípios do estado de São Paulo. Municípios representados a partir de um ou uma participante representante, como caracteriza a tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Nome Professor/a formador/a ²²	Idade/ sexo/ raça/etnia	Formação/ Formação em Gênero	Atuação com docência	Atuação com formação docente
Sara	47 anos/ feminino / branca	Pedagogia. Pós-graduação em Direito Educacional. Especialização em Educação Sexual. Mestrado e Doutorado em Educação, com foco em gênero e sexualidade.	28 anos	20 anos na Rede Municipal de Ensino A
Ana Luiza	34 anos/ feminino branca	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação com foco em gênero.	12 anos	2 anos na Rede Municipal de Ensino B
Maria Teresa	42 anos/ feminino branca	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação com foco em gênero.	23 anos	12 anos na Rede Municipal de Ensino C
Cristina	51 anos/ feminino negra	Pedagogia, Mestrado em Educação com foco em gênero e raça.	36 anos	13 anos na Universidade do município D
Bruno	40 anos/ masculino pardo	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em educação com foco em gênero.	28 anos	18 anos na Rede Municipal de Ensino F

Fonte: Elaborada pelas autoras

O tópico a seguir traz algumas pistas para compreender os desafios de uma formação continuada de gênero a partir dos relatos registrados nas entrevistas

²² Pela questão de sigilo da pesquisa e buscando preservar a identidade do e das participantes, mantemos o anonimato com uso de nomes fictícios, assim como optamos por não identificar o município. 8

com as professoras e o professor formador, baseadas nas experiências de formação continuada em seus municípios. Nos relatos, compartilham experiências que envolvem suas concepções, ideias e estratégias na direção da construção de pedagogias que ofereçam uma educação integral, que possam garantir os direitos e a dignidade das crianças pequenas. Os relatos revelam, por fim, como tais docentes enxergam os desafios do processo de formação docente em tempos de censura, alertando para o avanço da organização de movimentos e forças antigênero, favorecendo a construção de ferramentas para resistir coletivamente a esse cenário.

Pistas de enfrentamento para uma formação de gênero

Os relatos nos ajudam a compreender sobre a atuação de cada docente, revelando que essa função se inicia muito antes da ação efetiva de formação, tendo seu começo pela formação cultural a que tem acesso (Helpa, 2015). Assim, o professor formador e as professoras formadoras participantes da pesquisa narraram suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, com ênfase na presença do gênero em suas experiências.

As percepções de que as relações de gênero perpassam as construções sociais impulsionam as suas trajetórias com vistas a uma educação inclusiva, buscando romper com os processos educativos reprodutores de desigualdades sociais. Suas experiências e relatos parecem apontar para a construção de um saber coletivo docente, que se interconectam e se completam, consistindo em um rico suporte para que professoras e professores possam assumir um papel importante na formação à medida que se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica, transformando-se, assim, em multiplicadoras na luta pela inserção do tema gênero na educação, no campo da Educação Infantil.

Surgiram, assim, importantes pistas trazidas pelas experiências compartilhadas nas entrevistas sobre as dificuldades de trabalhar gênero na Educação Infantil pelo contexto atual, permeado pelas ameaças da “ideologia de gênero”. Relatos que nos ajudam a identificar as dificuldades da formação docente diante das crescentes ofensivas antigênero, assim como sobre os enfrentamentos e estratégias para a inserção de gênero nas propostas de

formação docente continuada no âmbito da Educação Infantil.

Pensar a formação docente continuada na perspectiva de gênero e fazê-la emergir nos relatos do professor e das professoras formadoras suscitaram a defesa da importância do próprio conceito de gênero na formação docente, que vem questionar a explicação naturalizada do que é ser homem ou ser mulher, além do papel da escola como lugar de trocas, de experiências, de construção identitária e de construção de conhecimentos. Seus relatos sustentam a potência de incluir gênero na formação continuada para professoras/es da Educação Infantil, tendo em vista que essa perspectiva engloba a constituição e a expressão das identidades, considerado como uma importante dimensão humana:

Gênero faz parte da constituição dos sujeitos. Todos temos uma constituição, uma expressão e uma identidade de gênero. Tudo isso faz parte de uma construção cultural, não natural e biológica. Ao mesmo tempo em que é construída culturalmente, em que é forjada na sociedade, pode também ser desconstruída. E esse é o papel fundamental da educação. Conforme você vai estudando, começa a reconhecer que a sociedade está estruturada no preconceito de gênero. (Professora formadora Sara)

Temos que discutir, pensar, estudar, trazer as questões de gênero na educação. Pela formação temos a possibilidade de construir um outro tipo de relação humana, mas também de relação com a sociedade e a política. É como educar uma sociedade, educar crianças desde bebês, e a gente mesmo, para uma sociedade mais justa. Penso que é um jeito de termos mais proximidade com a justiça social. (Professora formadora Cristina)

Os relatos destacam a importância de reconhecer as estruturas de gênero que regem a nossa sociedade, assim como as desigualdades e violências de gênero causadas por elas, expressas pelo sexismo, pelo machismo e pela misoginia, perpetrados por uma cultura patriarcal, permitindo, assim, visualizar a necessidade de desconstruir estereótipos no processo educativo, desde a educação da pequena infância:

Enquanto formadoras, temos essa grande responsabilidade de mostrar que gênero faz parte da nossa sociedade. Tentamos desconstruir alguns

estereótipos e questões de gênero que ainda estão engessadas. Quando não se discute questões de gênero, estamos negligenciando questões que esbarram diretamente no direito das crianças. Não podemos fazer isso. Só vamos conseguir uma educação integral, que seja inclusiva e equânime, se trouxermos gênero para dentro do debate educacional. Porque se não, vai faltar uma dimensão muito importante que compõe e que afeta a vida da criança. (Professora formadora Ana Luiza)

A discussão de gênero é central para repensar a formação humana. Se eu ensino para o respeito às diferenças, desde pequenininho, quem sabe possamos ter uma sociedade menos excludente. Quando eu defendo o gênero, eu estou dizendo de uma formação que olha para as marcas dessas diferenças, no sentido de desconstruir e desnaturalizar aquilo que está posto como natural. Não é natural a gente achar que menina veste rosa, menino veste azul, isso é uma invenção de uma sociedade marcada pelo patriarcado. Estamos falando de um sistema perverso, que marca qual é o lugar do homem e qual é o lugar da mulher. (Professor formador Bruno)

Conforme você vai estudando, começa a reconhecer que a sociedade está estruturada no preconceito de gênero. Porque temos uma herança muito biologicista. É preciso estudar para reconhecer gênero e sexualidade como dimensões humanas, sociais e culturais. (Professora formadora Sara)

A formação em gênero está ligada à necessidade de debater sobre os marcadores sociais das diferenças e seus desdobramentos na sociedade, sobre os determinismos biológicos e sociais e representações da diferença a partir de demarcações binárias, certo e errado, adequado e inadequado, completo e incompleto. Destacam a necessidade da superação de um determinismo biológico, da construção das relações de poder cultural e socialmente construídas, que também permeiam o fazer docente.

Assim, destacam como a discussão de gênero é central, pois nos oferece uma base crítica para perceber as origens das desigualdades, provocando reflexões sobre as relações de poder presentes nas sociedades. Gênero, desse modo, se apresenta como uma importante ferramenta analítica e política, ajudando a compreender as questões que nos cercam no contexto da educação. Joan Scott (1995), ao destacar a potencialidade desse conceito, define gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas

nas diferenças entre os sexos, como uma forma primária de dar significado às relações de poder, permitindo pensar em uma educação para a eliminação das desigualdades e o favorecimento da diversidade.

Os relatos do professor e das professoras formadoras trouxeram ideias e estratégias de criar caminhos para o debate de gênero na formação continuada na Educação Infantil. Propostas que partem de um debate mais amplo sobre a questão, envolvendo uma análise dos valores da sociedade, que permeiam nossa vida e nossa identidade, para depois chegar na relação com o trabalho educativo com as crianças, envolvendo o cotidiano educativo de creches e pré-escolas. Ao compartilharem experiências de curso de formação da Rede Municipal na qual trabalham, o professor e as professoras formadoras trouxeram suas estratégias para a construção de uma formação nessa perspectiva:

Procuramos oferecer uma formação completa, que ao mesmo tempo fala de questões de gênero que nos afetam, que nos pertencem enquanto adultos, como eu me vejo, de como eu me reconheço, como eu fui construído isso. Assim como falar do desenvolvimento da criança, e ao mesmo tempo, entrar na questão prática. Mesclamos para entender nossa própria sexualidade e entender a sexualidade do outro, e então, compreender isso cientificamente. Biológico, social, cultural e ao mesmo tempo pedagogicamente. (Professora formadora Sara)

Ninguém, seja criança, adolescente ou adulto, entra na escola sem gênero. Não deixa a mochila do gênero na porta da escola e entra um sujeito sem gênero. Entra carregando todas essas especificidades, carregando tudo aquilo que lhe constitui como sujeito, e gênero é uma delas. E a escola, além do acolhimento, é um lugar primordial onde deve passar por informações corretas e seguras. Então porque não trazer gênero como ser algo com que a gente saiba lidar para aprender a respeitar o sujeito como um todo? (Professora formadora Sara)

Relatos sobre as experiências e vivências nas instituições educativas, construídos de forma coletiva e reflexiva, também foram colocadas como pontos essenciais para o trabalho de formação continuada docente. Nessa perspectiva, refletir sobre o cotidiano educativo como um espaço de construção de relações e de identidade se apresenta como um caminho para o entendimento e para a possibilidade de inserir e discutir gênero

no ambiente educativo. A estratégia foca-se na possibilidade de buscar compreender e debater coletivamente situações reais que são observadas nas relações educativas com as crianças dentro da escola ou com as famílias, apresentando-se como uma importante estratégia nesse processo:

Quando falamos de gênero na escola, vale pensar na discussão das relações educativas do cotidiano nas escolas. Não é possível discutir as questões de gênero numa formação pontual. Você precisa que outros tempos pedagógicos sejam tomados na instituição, cotidianamente trazer para o projeto pedagógico da escola como uma demanda coletiva. (Professora formadora Maria Tereza)

Quando a gente olha para o cotidiano da escola, que tem os seus próprios problemas, dilemas e desafios, percebemos que a escola é muito singular. Ali precisamos continuar mobilizando o nosso conhecimento, nossos saberes, vamos conversar, dialogar entre pares. Nós temos a dimensão da comunidade, das famílias, ampliando as perspectivas de análise. Por isso a importância da formação continuada, para poder olhar para os próprios desafios da escola. (Professora formadora Maria Tereza)

Mostrando como o gênero está no cotidiano, através das relações. Esses professores vão pensar as relações e na forma como conduzem no dia a dia e percebem as questões de gênero no seu cotidiano. Vão poder perceber e ter uma mudança de mentalidade. Nesse sentido, a formação continuada é muito importante, é um trabalho de anos e anos, mas que aos poucos vai alcançando cada vez mais pessoas, tem um efeito multiplicador. (Professora formadora Ana Luiza)

Os relatos fazem referência ao papel da escola como um espaço que propicia o conhecimento, que fomenta as relações e as aprendizagens constituídas a partir da prática, e que pode produzir e/ou reproduzir as diferenças. Como nos mostram os relatos, o processo de formação docente é estruturado a partir da construção de consciência crítica por meio de uma trajetória, como um processo de construção contínua de olhar e refletir sobre o cotidiano educativo. Guacira Louro (2001) afirma que as marcas mais profundas e definitivas oferecidas pela escola são aquelas que se referem ao seu cotidiano, às experiências, sejam elas corriqueiras ou fora do comum, nas relações estabelecidas no espaço educativo. Podemos considerar esse significativo e necessário papel da formação continuada como um processo de

reflexão, de transformação e crescimento profissional e pessoal. Afinal, esse espaço educativo potente e complexo precisa ser ocupado por profissionais com preparo para lidar com todas as questões que perpassam por ela.

Assim, os relatos apontam também estratégias didáticas para pensar a introdução de gênero na formação continuada docente, como instrumentos de interpretação e análise da realidade, das normas e valores presentes em nossa sociedade, apontando para a importância de intercalar elementos teóricos e práticos que permitam o reconhecimento de preconceitos e práticas discriminatórias. E, assim, criar possibilidades de um debate para a construção de processos formativos críticos e não autoritários:

...uma situação real para introduzir o tema e provocar pensar: como é que isso está posto na nossa sociedade e como isso pode mudar. Para pensar como a nossa sociedade é patriarcal, pensar o que é o patriarcado. Afinal “Mas o que é gênero?”, “Como isso aparece na escola?” Nesse movimento, de trazer a reflexão para o contexto da escola, é possível ver que não está descolado, e perceber o quanto isso faz parte da vida dessas crianças. (Professora formadora Ana Luiza)

Uma formação com base em autoras e autores que inspiraram o seu tempo. Não é o que essas pessoas têm, mas o que a vida delas tem que nos inspira, nos ajudam a pensar essa educação de uma forma mais conectada por uma rede de ideias, por uma teia que vai na direção contrária do autoritarismo. (Professora formadora Cristina)

Os debates envolvendo os conceitos relacionados à construção da ideia de gênero foram trazidos como um ponto fundamental para as discussões que envolvem a compreensão da sociedade e sua relação com o cuidado e a educação das crianças. São debates que oferecem entendimento sobre o que é de fato gênero, podendo permitir um grande passo na desconstrução do “fantasma” criado em torno do termo dos discursos conservadores. Trazer a biografia e conhecer a história de vida de pessoas que lutaram para a desconstrução das desigualdades se mostrou também como um caminho possível nesse processo de formação.

Os relatos desconstróem, ainda, a ideia de que não existe interesse docente pelo debate de gênero e reforçam a importância do papel de apoio da gestão na abordagem da temática de gênero na escola. Revelam, também,

que uma agenda formativa que atenda às diversas demandas em relação a gênero deve incluir a participação ativa, o envolvimento das famílias e o respaldo da gestão:

Eu percebo a importância dessa discussão na formação continuada, pois tem sim um público muito grande interessado em saber, em querer conhecer mais, querer compreender aquilo que vem tanto se debatendo na atualidade, o que significa gênero, saindo do senso comum. É preciso investir na discussão de gênero e infância, como um processo formativo para quebrar com o conservadorismo. (Professor formador Bruno)

No início do curso a gente imaginou que os professores diriam assim “porque isso não faz parte da minha tarefa”, e não foi isso. Por mais que esse assunto não esteja tão presente na formação inicial, os professores sabem que as crianças carregam em si a questão do gênero. Eles querem se sentir apoiados, eles querem que quando apareça uma mãe ou um pai na escola pra falar que não quer, que a direção esteja lá pra dizer assim: “Não, gênero faz parte do nosso currículo, isso é uma aprendizagem importante que tem ser trabalhada, a escola vai fazer porque nós estamos dentro da legislação”. (Professora formadora Sara)

A educação tem um papel formativo com a comunidade, com os responsáveis, com os familiares, não só com as crianças que frequentam a escola. Enquanto formadoras, é preciso trazer isso para a formação de professores. Porque fazemos parte de uma rede de proteção. (Professora formadora Ana Luiza)

A formação pode, nesse sentido, ajudar que professores e professoras sintam segurança para discutir tais questões com as famílias, assim como que recebam apoio pelo compromisso do projeto educativo e, principalmente, de uma equipe gestora que não foge desse tipo de discussão (Fernandes, 2021). A formação continuada para professoras e professores na Educação Infantil, nesse caso, pode vir a ajudar a enfrentar as ofensivas antigênero que envolvem a criminalização e a denúncia da docência, impedindo que a sua atividade profissional seja exercida de modo pleno. Ainda que gênero possa se revelar como uma temática difícil e delicada de ser abordada com as famílias, ela exige conversas abertas para que a comunicação se torne sólida e baseada na confiança, um processo que a formação continuada também pode oferecer.

Por fim, os relatos trazem importantes questões para pensarmos os desafios colocados pelo no contexto de intensificação de ataques ideológicos, com tentativa de distorcer o conceito de gênero. Denunciam um preocupante cenário que envolve a emergência das forças antigênero, sobre a forma como elas têm se organizado para adentrar e ocupar cada vez mais a educação, recentemente também ocupando o importante espaço na formação docente.

Compartilhando suas percepções, o professor e as professoras formadoras nos alertam como a ofensiva antigênero, que num primeiro momento pareceu realizar uma força tarefa para apagar e silenciar tal debate no contexto educativo, neste momento parece assumir outros formatos, ainda mais elaborados, com investimentos em espaços formativos, como plataformas digitais de conteúdos formativos *on-line*, sendo vendidos como uma “missão para salvar a humanidade”, permeados de desinformações e conteúdos de caráter religioso:

Venho percebendo grupos de pessoas ligadas à igreja, indo para os espaços de cursos de formação de professores, para que possam ministrar aquilo que eles chamam de missão para salvar a humanidade. Então, quanto você tem nos espaços da creche e da pré-escola, um grupo muito forte de professoras e professores ultraconservadores que reproduzem uma visão de sociedade do século passado. É por isso que o debate de discussão de gênero na formação inicial é essencial. (Professor formador Bruno)

Quando o gênero começa a ser apropriado pelos discursos conservadores, têm uma falta de compreensão do que é o conceito de fato. (Professora formadora Maria Tereza)

As interpretações da realidade em relação ao gênero no âmbito educacional têm muito a ver com o contexto em que essas informações estão sendo transmitidas, ou seja, como, por quem, para quem, quando essas informações emergem. Os relatos sobre as experiências de formação docente alertam para a preocupante questão de que a escola, nesse sentido, não se torne um alvo estratégico de grupos articulados que investem na formação antigênero, atrelada aos discursos e interesses de grupos religiosos.

Os relatos alertam para a maneira na qual gênero pode estar sendo inserido no contexto da formação docente e sobre a forma perigosa como ele pode ser

compreendido a partir de uma forma deturpada, trazida pela perspectiva de grupos conservadores. As mudanças na maneira como homens e mulheres e outras categorias afins têm sido entendidas podem ser apropriadas como uma definição mínima de gênero. Assim, as investigações que envolvem o gênero perpassam pelas questões sobre mulheres e homens e sobre o que acontece no espaço entre essas categorias (Butler, 2024). Não colocar o conceito e o entendimento de sua matriz teórica em debate contribui com um cenário de dúvidas e incertezas que é validado por discursos falaciosos. Estes, que são construídos e perpetrados pelo ascendente movimento ultraconservador. Gênero, desse modo, por ainda sofrer muitas distorções, é um conceito que precisa ser estudado e divulgado (Finco; Abbatecola; Barreiros, 2024).

Algumas considerações

A forma atual do conservadorismo relacionada às matrizes do neoconservadorismo religioso está relacionada a uma temporalidade marcada pelos avanços dos movimentos feminista e LGBTQIA+, em consonância com as coalizões políticas de grupos cristãos com setores não religiosos da direita. Há uma onda conservadora que marca uma instabilidade política e marca também o fortalecimento do conservadorismo religioso e do neoliberalismo, apresentando como uma pauta em comum ignorar as políticas em direitos humanos (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Empreendedores morais se apropriaram do discurso de proteção das crianças e de doutrinação nas escolas e ocupam espaços importantes no campo da educação. A discussão de gênero em nosso país e a forma como disseminou numa cruzada moral vêm influenciando e se infiltrando nas escolas, no contexto da educação das crianças, sobretudo da Educação Infantil. As ofensivas antigênero, como faceta do neoconservadorismo, vem atuando de maneira muito profícua, chegando a um movimento de aumento de lançamentos de livros de autores religiosos que demonizam e deturpam o termo gênero e colocam a “ideologia de gênero” como detratora dos bons costumes (Machado, 2018).

Nesse cenário de disputas ideológicas, debater gênero se revela como uma resposta diante da presença da retórica reacionária antigênero. A formação continuada na Educação Infantil pode sim vir na contramão dessa

realidade desafiadora, permitindo que questionem suas próprias práticas, que promovam a reflexão contínua do seu lugar na sociedade e dos desafios impostos por ela, e que tenham consciência do papel que exercem: de formar pessoas para conviver e respeitar a diversidade de gênero.

A inserção da temática de gênero na formação continuada para professoras e professores tem relevância quando possibilita, cotidianamente, a reflexão individual e coletiva sobre as mudanças em relação ao tema na sociedade, sobre as experiências e os desafios percebidos no fazer docente e nas vivências das crianças. Assim, a formação continuada pode apresentar-se como um lugar potencial para troca de vivências, aprendizagens e rupturas. Pode trazer mais segurança aos professores e professoras para assumirem um trabalho educativo nessa linha, encorajando a construção de práticas educativas mais inclusivas. Tomar consciência de informações estereotipadas, de situações de discriminação e preconceito, podem ajudar na promoção de um maior respeito à diversidade, daí a necessidade de que falemos sim de gênero para expandir as diferentes possibilidades do autoconhecimento e da construção do respeito às diferenças no processo educativo.

Finalizamos este texto ressaltando a importância da formação docente como condição para a efetivação do papel da escola como um espaço de questionamentos e de desconstrução de discursos conservadores presentes nos dias atuais, não esquecendo da premissa da promoção da diversidade e da garantia do caráter público e laico da educação. Uma formação docente, comprometida com o papel democrático da educação, pode construir uma sociedade plural, participativa e solidária!

Referências

ALVARENGA, Carolina Faria; CARDONA, Maria. J. Cidadania e igualdade de gênero na educação pré-escolar: estratégias e desafios na construção de uma política pública em Portugal. *In: Colóquio da AFIRSE Portugal*, 25., Lisboa. Atas... [Lisboa]: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 113-123, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. 224 p.

BORTOLINI, Alexandre. É pra falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s. n.] Brasília, 2023.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação -PNE. **Plano nacional de educação 2014 – 2024**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 agosto 2025.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº1/ 2024 Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 40, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 101 p.

CAMARGO, Leniara P. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil**: relações entre docência e religião? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CARREIRA, Denise. O Informe Brasil – gênero e educação: da Conae às diretrizes nacionais. *In*: CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; FCC, 2016, p. 25-54.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-84.

CARREIRA, Denise. Tempos terríveis: memória e produção de resistências no governo Bolsonaro *In*: CARREIRA, Denise. LOPES, Bárbara. (Orgs.) **Gênero e**

educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022, p. 14-37.

DINIZ, Cecília Maria da Silva. Gênero fora da BNCC-EI: tensões, desafios e caminhos para uma educação democrática e plural. **Revista Ensin@ UFMS**, v.4, n. Esp., p. 159-170, 23 dez. 2023.

DUARTE, Amanda Rodrigues; FINCO, Daniela. Desafios da inserção de gênero na formação inicial a partir das experiências de professoras acadêmicas feministas. **Mediações - Revista De Ciências Sociais**, v. 29, n. 2, p. e48937, 2024.

FERNANDES, Noeli Aparecida. **Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil**: o que as famílias têm a ver com isso? 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

FINCO, Daniela; BARREIROS, Douglas Paulino; ABBATECOLA, Emanuela. A educação em disputa: gênero, cruzadas e formas de resistência. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2024.

HELPA, Caren Regina Adur de Souza. **O formador de professores da educação infantil**: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.

LACERDA, Priscila Bispo; FINCO, Daniela. Literaturas e a Educação Infantil no centro da cruzada antigênero. **Revista Estudos Culturais**, n. 10, p. 35-61, 2025.

LACERDA, Priscila Bispo. **Vamos falar de Gênero Sim!**: Formação continuada na educação infantil e os impactos da retirada do termo dos planos Municipais de educação. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2001, p. 7-34.

MACHADO, Maria das Dores. O discurso cristão sobre ideologia de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. e47463, 2018.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, p. e185302, 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de. Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no Brasil do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 267-295, 2018.

VIANNA, Cláudia P. Entrevista. DAL’ÍGNA, Maria Cláudia e SCHERER, Renata Porcher. Entrevista. Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-24, Jan./Jun. 2020.

VIANNA, Claudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e221756, 2020.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a educação. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 14, n. 1, p. 1-20, Janeiro-Junho de 2017.

PARTE 2

PROBLEMATIZAÇÕES
ADVINDAS DA PESQUISA EM
TELA: MERGULHANDO NOS
DADOS EMPÍRICOS



Materiais e espaços na Educação Infantil: concepções de educadoras de municípios do sul de Minas Gerais

Lauane Graciele Santiago
Eliane Vianey de Carvalho

As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços [heterotópicos], essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então - na quinta-feira à tarde - a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar entre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali que se pode virar fantasma entre os lençóis; é enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido (Foucault, 2013, p. 20).

Introdução

Este artigo analisa criticamente e problematiza as concepções de professoras, gestoras e monitoras sobre os materiais e os espaços da Educação Infantil (EI). O texto apresenta um recorte da pesquisa intitulada “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de

Educação Infantil: realidades e perspectivas”, realizada com profissionais da Educação Infantil de 17 municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). Durante a pesquisa, foram adotadas estratégias específicas de coleta de dados, com questionários, entrevistas e trabalho de campo.

Para a análise deste trabalho, foram selecionadas quatro perguntas do roteiro de entrevista da pesquisa, que indagavam as educadoras sobre materiais e espaços na EI, quais sejam: “Para você, o que são materiais de qualidade na EI?”; “As crianças têm acesso a esses materiais?” Há quantidade suficiente?”; “Se na sala tiver carteiras individuais: você considera essa organização a mais adequada?”; “Como você organiza os espaços na sua sala (paredes, mesas, mobiliário e materiais)?”.

Dessa forma, o estudo buscou compreender quais são os materiais que as profissionais consideram de qualidade para compor a sua prática pedagógica e como suas concepções refletem em suas escolhas e em suas práticas na EI. Investigou, ainda, a organização do espaço da sala de referência, quais materiais existem e como eles estão dispostos. Ressalta-se que não há a intenção de julgar as profissionais, mas, sim, conhecer, observar e refletir cuidadosamente sobre suas concepções educacionais e eventuais fragilidades, sobretudo acerca do processo de formação inicial e continuada.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise se respaldou, principalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), nos estudos de Fochi (2019) sobre os organizadores da ação pedagógica, na produção de Maria da Graça Souza Horn e Maria Carmem Silveira Barbosa (2021), Horn (2003), Barbosa e Horn (2009) e Barbosa (2012), que dialogam sobre a rotina, os materiais, os tempos e os espaços na EI, e no documento orientador do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Caderno 2 da Organização das Ações Pedagógicas - Educação Infantil (Novo Hamburgo, 2020).

Os materiais e os espaços são fundamentais na EI, seja na construção das aprendizagens e da identidade e na ampliação das experiências das crianças. Desse modo, analisamos nas entrevistas com as profissionais da EI e nas

observações *in loco* como elas compreendem e fazem uso desses recursos, como veremos a seguir.

Para pensarmos a Educação Infantil: a criança, os materiais e os espaços

Entendemos a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, que cria, explora e constrói cultura a partir da sua interação com o mundo e as pessoas ao seu redor, tal como expressam as DCNEI, que a define como,

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).

É por meio da brincadeira e interações que a criança se desenvolve, sendo esses os elementos centrais no cotidiano da EI. Desse modo, o espaço da EI precisa assumir diferentes funções e organizações, pois ele é “fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (Barbosa; Horn, 2009, p. 73). Precisa estar organizado considerando as necessidades e especificidades das crianças para proporcionar a participação ativa de cada uma delas. Logo, o espaço deve possibilitar à criança experimentar diversas linguagens, interações e movimentos corporais, para aguçar sua curiosidade, criatividade e autonomia.

No caso da sala de referência, é imprescindível que sua configuração não se constitua de um espaço destinado à transmissão de conhecimentos, em que o professor ou a professora ocupe o centro do processo de aprendizagem enquanto as crianças permanecem engessadas em carteiras individuais realizando atividades enfadonhas, sem sentido e pré-estabelecidas para elas. Em contrapartida, tal disposição é problematizada e outras possibilidades são pensadas para que o espaço assuma a concepção mencionada.

Nesse sentido, podemos citar o documento de Novo Hamburgo (2020), que apresenta orientações importantes para pensarmos a organização dos espaços

e dos materiais na EI, tais como: a descentralização do adulto; se o espaço circunscrito é adequado à quantidade de crianças, possibilitando que se agrupem de diferentes maneiras; se há o equilíbrio entre a oferta de materiais estruturados e não estruturados; se na sala de referência e na biblioteca há espaço para a criança explorar diferentes gêneros textuais e literários e, conseqüentemente, apreciar e adquirir gosto pela leitura por meio do contato com obras de qualidade; se há diferentes espaços circunscritos e definidos que convidem ao brincar com autonomia e descentralizado do adulto.

Entendemos, ainda, que o espaço não é imutável, ele vai se construindo e desconstruindo ao longo do ano letivo, conforme as necessidades e desenvolvimento das crianças, cabendo às educadoras e educadores o olhar atento para tais questões. Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre como o mobiliário e os materiais são organizados nesse espaço, considerando que sua organização expressa uma concepção, isto é, reflete na aprendizagem da criança, ou seja, o espaço é educador (Novo Hamburgo, 2020). Na mesma direção, Fochi expõe que

há um certo consenso que o modo como os espaços estão organizados favorece menos ou mais a aprendizagem das crianças, isso porque gera um clima menor ou maior de cooperação, diálogo e interação das crianças entre elas, delas com os adultos e delas com o entorno (Fochi, 2019, p. 283).

Desse modo, a organização do espaço, bem como a escolha dos elementos que o constituirão, não é neutra, uma vez que é imprescindível que haja intencionalidade e reconhecimento do quanto as relações e experiências estabelecidas entre as crianças e as pessoas adultas serão diversas dependendo da organização do espaço. Nessa perspectiva, Paulo Fochi (2019) afirma que as crianças devem ter contato com materiais de diferentes tipos e texturas, não se limitando apenas àqueles industrializados e artificiais, de modo que as experiências sejam mais amplas e significativas. Os brinquedos estruturados, ou seja, que já carregam consigo uma função específica, limitam as possibilidades de uso, criação e imaginação da criança. Em contrapartida, aqueles não estruturados ampliam os seus horizontes e possibilitam à criança significar e ressignificar a sua experiência.

Os materiais ofertados na EI podem assumir diversas formas e disposições. Desse modo, é importante que nos atentemos para a variedade de cores, assim como para o acesso das crianças, que estejam ao seu alcance e altura, pois facilitará a escolha, o uso e sua autonomia (Horn; Barbosa, 2021). É fundamental que a criança se sinta pertencente ao ambiente educativo. Por isso, nas orientações do documento de Novo Hamburgo (2020), há a sugestão de que fotografias sejam um recurso utilizado para reconhecimento da identidade individual e coletiva.

Outro ponto importante é sobre a quantidade dos materiais, devendo ser satisfatória para todas as crianças. Destaca-se que os materiais não se restringem àqueles comumente considerados “escolares”, como lápis, canetinhas, folhas, entre outros. Há outra perspectiva que toma os materiais em sua multiplicidade, que devem ser selecionados com cuidado para compor a “paisagem de materialidades” de uma instituição educativa (Fochi, 2019, p. 276). Dessa forma, o autor nos convida a explorar nas salas de EI os materiais não estruturados, ou seja, que nas mãos de quem o está manipulando ganha significados variados, pois impulsiona a imaginação e criatividade, em equilíbrio com o uso dos materiais estruturados, ou seja, que já possuem uma função já definida. Nessa perspectiva, Darciana Meirelles afirma que

Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas. Não são brinquedos industrializados, que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas. As crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente (Meirelles, 2016, p. 16).

Logo, os materiais não estruturados são elementos que assumem diferentes arranjos conforme a criança e o momento em que o está manuseando. Além disso, é imprescindível proporcionar momentos de livre exploração e brincadeiras com esses materiais, não se limitando às propostas dirigidas pela educadora ou educador.

Concepções de educadoras sobre os espaços e os materiais de qualidade para a Educação Infantil

Após apresentarmos as concepções sobre criança, espaços e materiais para EI, presentes nas orientações nacionais e em produção na área as quais nos vinculamos, analisaremos os depoimentos das educadoras entrevistadas, sobre o que elas consideram espaços e materiais de qualidade na EI. Assim, é possível problematizar e analisar criticamente aspectos sobre a EI, de modo que possamos avançar na construção de uma EI de qualidade e que respeite os direitos das crianças.

Identificamos pelas entrevistas que a concepção de materiais de qualidade e a organização dos espaços das educadoras são diversas. Inicialmente, reforçamos que muitas dessas concepções sobre materiais de qualidade, espaços e a própria concepção de educação e de EI perpassam pela educação tradicional e suas nuances. Desse modo, a escolha dos materiais se remete “às nossas crenças sobre o tipo de escola, à imagem de criança e à função do professor” (Fochi, 2019, p. 282).

Por meio da análise dos relatos das entrevistadas, elencamos os espaços e materiais que elas consideram de qualidade para compor o espaço da EI, conforme apresentado no trecho a seguir:

Então, para a Educação Infantil é a televisão que eu, hoje em dia, acho legal, e cada um tem a sua carteira, seu espaço, cada um tem seu material, tem o caderno de dever, caderninho de classe, nós temos esse acervo de livros, cada um tem a sua bolsinha, porque fica uma bolsinha aqui e uma bolsinha em casa para eles fazerem o dever, certo? E dentro do armário tem esse material e eu tenho o meu material pedagógico, que são as letrinhas, os numerais, que eu gosto muito, eu tenho os cadernos, essas tampinhas, são esses brinquedos que a gente tem lá, então (Entrevistada 42, professora).

Destacamos, na resposta da entrevistada 42, sua concepção escolarizante, individualizadora, passiva de criança e centralizada na professora, com práticas e relações do Ensino Fundamental, vinculadas a uma educação tradicional que vai na contramão do proposto pelas DCNEI (Brasil, 2009). Podemos

destacar, ainda, o fato de a educadora considerar o aparelho de televisão como um material de qualidade na EI. Tal percepção remete ao contexto contemporâneo, em que o mundo virtual e digital tem sobreposto as relações sociais e pessoais (Haidt, 2024). Ainda, questionamos: qual a necessidade de haver TVs em turmas de EI para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, se os próprios documentos oficiais, como as DCNEI (Brasil, 2009), afirmam que essa etapa da Educação deve propiciar as interações e a brincadeira como eixo central do currículo, e o aparelho eletrônico atua no sentido oposto? Além disso, problematizamos a excessiva individualização dos “materiais escolares”, uma vez que um dos objetivos da EI é a socialização das crianças e partilha de materiais e experiências.

Outra entrevistada também apresenta a compreensão de que materiais de qualidade na EI são exclusivamente os “escolares”: “Jogos, tinta, massinha, EVA, cola, cola colorida, para mim material de qualidade é isso” (Entrevistada 52, professora). A profissional menciona os “materiais escolares” como de qualidade para a EI, e apesar de serem materiais importantes para o desenvolvimento de algumas propostas, há um universo amplo a ser explorado, sendo essencial ampliar as percepções sobre o que pode ser um material de qualidade. Portanto, “quanto mais ampliada for nossa compreensão sobre as propriedades dos materiais, mais podemos oferecer para as crianças em termos de possibilidades e acesso” (Fochi, 2019, p. 279).

Salientamos também, na fala da entrevistada, o uso do EVA, que por muito tempo foi, e ainda é, predominante na EI para a produção de painéis e materiais pedagógicos. Entretanto, não é um material biodegradável, ou seja, é necessário ser aquecido para se decompor, gerando, assim, muitos impactos ambientais. É importante dizer da experiência empobrecida que esse material proporciona às crianças e informar que há algumas estratégias mais sustentáveis, como a utilização de materiais recicláveis.

É preciso oferecer às crianças materiais variados, estruturados e não estruturados, que façam parte de nosso acervo cultural e social, como, por exemplo: elementos naturais, como sementes, madeira, argila, água, pedras;

instrumentos musicais confeccionados com diferentes materiais; acessórios utilizados no cotidiano das práticas sociais no cuidado pessoal, como escovas para os cabelos, frascos de xampu; vasilhames para a preparação de refeições, tecidos, roupas, sapatos e brinquedos diversos para que as crianças possam brincar de faz de conta e assumir diferentes papéis, levando em consideração as questões raciais, de gênero, território, dentre outras (Brasil, 2009).

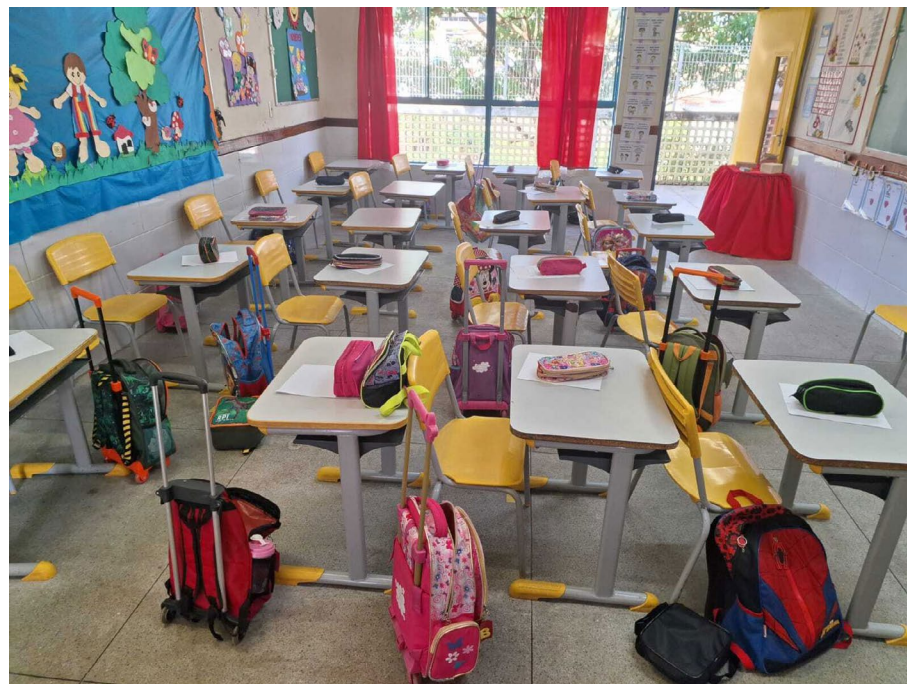


Figura 1: Sala referência da Educação Infantil

Fonte: Arquivos da pesquisa (2023)

Fochi (2019) afirma que o material sozinho, parado, não garante, automaticamente, que a criança aprenda e se desenvolva, mas é por meio da experimentação e exploração desses materiais, que apresentam infinitas possibilidades, que ela se relaciona com o mundo ao seu redor de formas singulares e vai construindo e desconstruindo suas percepções e ampliando experiências. Nas entrevistas mencionadas, percebemos a passividade diante

dos materiais, revelando uma concepção de escola das “liçõezinhas”, na qual “os materiais são os instrumentos para comentar a lição da professora com desenhos e trabalhos. E do mesmo modo que a liçãozinha é autoritária, o uso dos materiais é passivo” (Tonucci, 2008, p. 14, *apud* Fochi, 2019, p. 283).

O espaço da sala de referência: possibilidades de organização

Após analisarmos as concepções de materiais de qualidade das entrevistadas, discutiremos, a seguir, suas disposições na sala de referência. Um dos questionamentos feitos durante a pesquisa era sobre a organização das mesas para as crianças. Consideramos que elas são importantes para dar suporte em algumas atividades específicas, porém, o que vimos nas instituições pesquisadas são salas pequenas, com um número grande de crianças, possuindo mesas individuais que ocupam a maioria do espaço da sala, de modo que compromete até a própria locomoção das pessoas, não há a possibilidade de construção de contextos de aprendizagem. Encontra-se na EI, ainda, uma estrutura enrijecida das mesas individuais organizadas em fileiras, de modo que prevaleça o controle e disciplinamento das crianças. Portanto, “há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto” (Horn, 2003, p. 27).

Contudo, algumas profissionais criam outras possibilidades para que, mesmo em espaços pequenos, as crianças possam interagir, organizando-as em grupos. Em algumas salas há mesas coletivas, que permitem às crianças se sentarem em grupos de quatro, por exemplo, ou as próprias mesas individuais são organizadas em duplas ou em formato de U. Mesmo com organizações que destoam do modo tradicional, a centralidade das mesas no espaço, que já é pequeno, limita a construção de outros contextos de aprendizagem.

Outro ponto observado nas entrevistas é em relação à “decoração” da sala de referência, perpassando por respostas sobre quais cartazes são fixados nas paredes, as cores, o material desses cartazes, entre outros aspectos. A entrevistada 64 fala que na EI deve haver muitas cores, ou seja, ser um espaço mais colorido: “A gente trabalhou com a primavera, mesmo eles sendo pequenos, a gente fala que é primavera e mostra, põe o colorido que chama

a atenção porque é criança, é muito colorido” (Entrevistada 64, monitora). A fala da entrevistada revela a concepção de que, na “decoração” dos espaços das instituições de EI, tudo precisa ser colorido e com cores chamativas e vibrantes. A partir disso, Paulo Fochi propõe para que seja

[...] revista a paisagem visual de cada sala referência e de cada escola e que transformem aquele cenário de cores primárias e predominantemente plástico por uma outra estética, que dá abertura a uma paleta de cores, de texturas, de odores e de formas muito mais ampliada e diversificada” (Fochi, 2019, p. 277).

Partindo do pressuposto de que o espaço da sala de referência é educador, tudo que o compõe expressa uma concepção, uma intenção. Há a menção, por grande parte das entrevistadas, do uso de cartazes e painéis fixados na sala, como a chamada, calendário, ajudante do dia, rotina, os quais permanecem sendo utilizados ao longo do ano letivo. Não há a predominância da participação das crianças na construção dos materiais constituintes da sala, como também, na maioria das vezes, o espaço se mantém intacto desde o começo até o final do ano. Nesse sentido, Barbosa e Horn reforçam que

a decoração de um ambiente deve ser criada, ao longo do ano, pelos usuários (educadores, crianças e pais). Não é preciso ter um espaço completamente pronto e praticamente imutável desde o primeiro encontro. O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades, usos, etc. (Barbosa; Horn, 2009, p. 74).

Ao analisarmos o relato da entrevistada 63, percebemos alguns exemplos dos cartazes expostos em sua sala, mas também um avanço na desconstrução do uso do EVA na EI:

Então, a gente sempre fazia trabalho para expor, muita coisa de EVA, só que agora, nas reuniões, a gente tem discutido bastante para deixar isso de lado, aprender a trabalhar mais com a natureza, fazer coisas diferentes e reciclar. Então, a gente tem deixado um pouco desse tipo de trabalho. Eu fiz um brinquedo com eles de folclore, eu não fiz atividade com papel, fiz o brinquedo, a gente saiu ali e brincou. Na primavera, eles trouxeram as florzinhas de casa, eu pedi porque aqui não tinha. Nós fizemos um porta-retrato, eles enfeitaram e eles

gostam, se sentem, assim... pertencentes, prestativos. Quando eu trabalhei os sentidos, eu fiz um boneco dos sentidos, aí pedi caixa de sapato, todo mundo trouxe a caixa e eles ficaram encantados na caixa de todo mundo. Como eu planejo, eles ficam ansiosos e comecei a pedir antes do dia, eles ficavam lá “cadê minha caixa?”, então eles adoraram. Montaram o bonequinho e depois eles brincaram na mesa. Então, a gente está deixando... Tem o básico lá na sala, o ajudante do dia, o calendário, mas assim, a pedido mesmo do supervisor de estudos que nós estamos fazendo com elas, a gente está deixando um pouco essa coisa do papel. (Entrevistada 63, professora)

Percebe-se que a instituição em que a professora atua tem buscado superar o uso do EVA, que ainda, infelizmente, está presente nas instituições de EI, mesmo que haja outras possibilidades para substituí-lo. Nesse sentido, a profissional exemplifica o trabalho com materiais recicláveis e naturais. Mesmo sendo propostas dirigidas pela professora, já alteram o uso massivo de materiais que não enriquecem em nada as experiências das crianças e que elas não podem explorar. Salientamos também que, quando as crianças participam do processo de construção de um brinquedo, por exemplo, elas se sentem pertencentes e instigadas a envolver-se. Entretanto, ainda são necessários avanços na descentralização da figura da professora e na predominância de propostas dirigidas, mas, pouco a pouco, as instituições vão caminhando para outra concepção.

Em outra passagem sobre a organização das paredes, a entrevista 57 menciona que:

Os cartazes são do tempo, dias da semana, chamadinha, ajudante do dia, aniversariante, e tem os cartazes que a gente confecciona. Vamos supor, se eu vou trabalhar a historinha “O leilão de Jardim”, que nós trabalhamos mês passado, daí eu confeccionava um cartaz com a primeira parte e coloco lá para eles, depois faço a segunda parte. Cada semana a gente faz uma parte, para ir trabalhando. Tem o trabalhinho que eles fazem também, e eu gosto de deixar alguns expostos na parede. (Entrevistada 57, professora)

A partir da fala da professora, observa-se uma tentativa de construir novos cartazes que vão além daqueles tradicionalmente “fixos”. É pertinente refletirmos sobre a participação das crianças nesse processo: trata-se de

uma construção coletiva ou restrita à atuação da professora? A profissional menciona que aprecia expor algumas produções infantis – prática essencial no contexto da EI, uma vez que constitui uma estratégia de valorização das criações das crianças e contribui para que elas se sintam pertencentes ao grupo. Nessa perspectiva, Fochi (2019, p. 274) destaca que, quando o ambiente se encontra repleto das produções das crianças, “elas se fazem presentes mesmo ausentes”. Considerando que a EI é, por excelência, um espaço destinado às crianças, torna-se fundamental que aquilo que é por elas produzido componha e dê sentido ao espaço educativo.

Em relação ao que é exposto nas paredes, algumas profissionais citam o alfabeto:

A decoração, assim, a gente costuma pôr quando tem algum aluno com a necessidade especial, a gente não foca muito, né? Para não ficar com muita poluição, mas sempre tem cartazes do alfabeto, dos numerais. É o que a gente trabalha na educação infantil, figuras geométricas, isso aí tem que estar sempre e a gente trabalha, por exemplo. Você trabalha lá cantiga, aquela música, a gente transcreve no cartaz, aí prega aquela semana, né? Às vezes, 15 dias, fica lá para a gente voltar nas canções. E aí eles têm visualizado também as letrinhas iniciais. (Entrevistada 56, professora)

E o alfabeto, no meu caso, eu coloquei um alfabeto com os quatro tipos de letras pra eles já tendo, assim, uma visão, né. [...] (Entrevistada 45, professora)

As falas apresentadas revelam uma predominância de práticas pedagógicas voltadas à apresentação de letras e números de forma descontextualizada, com ênfase no domínio do código alfabético. Identifica-se, ainda, uma antecipação de conteúdos característicos do ciclo de alfabetização, como a introdução dos quatro tipos de letras, frequentemente trabalhados de maneira mecânica e desvinculados de situações significativas de uso social.

O letramento, entendido como o engajamento em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos reais, na EI não tem como finalidade a alfabetização, mas, sim, a promoção de vivências que possibilitem à criança o contato com a linguagem escrita em situações de uso social (Baptista, 2022). Dessa forma, não se justifica a centralidade em letras

e números isolados, fixados na sala de referência, mas a criação de um lugar que favoreça a construção de sentidos por meio da observação da escrita em funcionamento no cotidiano.

As entrevistadas mencionam que dividem a sala com outras professoras de outro turno, de modo que é necessário compartilhar elementos constituintes da sala e também manter um certo padrão de organização. Consoante à entrevistada 60:

A gente tenta organizar de uma forma que dê para eu trabalhar e para o outro turno trabalhar também. Então, o espaço não é muito, a gente coloca nossos cartazes, mas ela também coloca os dela. Algumas a gente usa junto, que dá para usar junto, como a da chamada, a gente usa o mesmo calendário, da oração também. Então, nós usamos o mesmo, quando não dá para usar o mesmo a gente divide o espaço. (Entrevistada 60, professora)

Diante do exposto, problematizamos o fato de a professora mencionar o cartaz da oração. Consideramos que os cartazes podem comunicar coisas variadas, nesse sentido, o que um cartaz com uma oração específica diz às crianças? Qual a real necessidade de tal elemento compor o espaço da sala de referência? Reforçamos que, segundo a Constituição Federal de 1998, o Estado é laico e, conseqüentemente, a escola pública também é, o que significa que não se deve incentivar e nem ensinar uma religião específica. Entretanto, ainda é comum encontrar vestígios e práticas religiosas nos espaços escolares.

Fochi (2019) e Horn (2003) argumentam que cartazes sobre assuntos de interesse das crianças, que expressem os diversos saberes que a sociedade vem construindo historicamente ao longo do tempo, podem, sim, ser fixados. Todavia, consideram que o espaço ser colorido e “decorado” pela professora, com figuras de desenhos animados, “dentre as conseqüências que isso acarreta poderíamos citar uma ‘infantização’ do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses e como se elas não pudessem ter vontade própria” (Horn, 2003, p. 48). Portanto, é necessário repensar e problematizar o que está sendo fixado nas paredes das salas das instituições de EI, uma vez que isso também comunica algo e impacta as relações estabelecidas no interior do espaço.

Organização do espaço e materiais em contextos de aprendizagem: “eu sempre busco levar para fora”

Os contextos de aprendizagem configuram-se como ambientes e oportunidades de materiais disponíveis para exploração que vão além da organização da sala referência e que ressignificam as relações pedagógicas, uma vez que possibilitam à criança exercer sua autonomia na escolha dos ambientes nos quais deseja participar. Esses espaços podem ser organizados por temáticas dentro ou fora da sala referência, como o “cantinho da leitura”, “cantinho do faz de conta”, “mercadinho” ou, ainda, com materiais não estruturados, entre muitas outras possibilidades. Em se tratando do espaço circunscrito, Fochi (2019) comenta que, nesse tipo de organização do espaço:

[...] não há uma área com mesas para as atividades formais. Os cantos estão bem circunscritos e estruturados de tal modo que criem zonas menores em que as crianças possam se auto-organizar em pequenos grupos, favorecendo os processos colaborativos. Os materiais que compõem cada canto se encontram nas áreas por razões claras e bem definidas e são em quantidade suficiente (Fochi, 2019, p. 267).

Seguindo essa perspectiva, cabe à professora e ao professor a mediação e a organização intencional desses ambientes, rompendo com a disposição tradicional da sala de referência, centrada em mesas – coletivas ou individuais – e com a professora em posição centralizadora do processo educativo. A esse respeito, a entrevistada 67 relata sua experiência na organização de determinados cantinhos.

Então, lá tem uma estante tipo essa, que tem os livrinhos que aí, sempre assim, cada dia eu faço uma coisa diferente. Às vezes eu brinco de massinha ou às vezes eu deixo ver o livrinho, aí eles mesmo inventando a historinha, aí tem a estante, tem o armário meu e da colega que já fica no fundo da parede, que é para não tomar muito espaço. Aí tem a mesa, eu queria que tivesse mais espaço para fazer cantinhos, da beleza, da construção, um mercadinho, mas como o espaço é pequeno, não tem como fazer esses cantinhos. Eu tento fazer do lado de fora, esses dias, eu fiz um mercadinho, eu fiz do lado de fora, eu trouxe aqueles copinhos de cupcake, a gente fez bolinhos de terra e eles foram vendendo um para o outro. Aí eu sempre busco levar para fora, porque lá é bem apertadinho. A rodinha mesmo, tem que fazer de fora que não dá para fazer uma roda. Eu sempre faço tudo do lado de fora, porque

lá é mais para fazer um registro mesmo na folha, porque aí fica bem apertado lá. (Entrevistada 67, professora)

A professora menciona um tema comum na EI, que é sobre as salas pequenas, o que, para ela, se tornou um impedimento para que desenvolvesse sua prática conforme desejasse, isso é, proporcionar às crianças o contato com vários “cantinhos”. Ressalta-se que a sala de referência deve priorizar o brincar e não as atividades tradicionais com registros escritos, como também a liberdade da criança fazer as suas próprias escolhas. Soma-se a isso outro dificultador. Muitas instituições educativas apresentam áreas externas pequenas, como pátios que são usados para refeições, apresentações culturais e brincadeiras. Alguns sem espaço e cobertura adequados para as intempéries da natureza; parquinhos com brinquedos danificados e pisos inadequados para as crianças; falta de espaços coletivos, como quadras esportivas – reivindicados pelas crianças durante as conversas nas intervenções feitas com elas – para que possam brincar, correr livremente e desenvolver atividades motoras e esportivas.



Figura 2: Parquinho de EMEI
Fonte: Arquivos da pesquisa (2023)

Desse modo, crianças e professoras ficam limitadas quanto à realização de atividades tão importantes para as experiências próprias da infância. Precisamos lembrar que, no caso de instituições públicas, os espaços físicos são construídos ou adaptados pela administração pública e que, muitas vezes, as educadoras não são convidadas ou ouvidas no planejamento para defenderem as necessidades e o direito das crianças.

Assim, resta às profissionais decidirem com as crianças como podem fazer o melhor uso dos espaços designados. Para isso, no entanto, dentre outras questões, as professoras dependem também de uma boa formação docente, inicial e continuada, para que construam concepções de criança, infância e EI condizentes com práticas que respeitem seus direitos.

Destarte, o espaço na EI “não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é antes de tudo um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” (Horn, 2003, p. 48). Ou seja, o espaço deve ser organizado de maneira intencional e pedagógica, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, incentivando sua autonomia, curiosidade, criatividade e participação ativa nos processos educativos.

Explorando os materiais não estruturados artificiais e naturais: “eles têm a capacidade de inventar, imaginar, criar o que eles quiserem”

Se, por um lado, ainda encontramos muitas práticas escolarizantes e marcas de uma escola tradicional, em contrapartida, algumas profissionais entrevistadas ressaltam o aproveitamento de materiais não estruturados, tanto naturais quanto artificiais, que são “materiais que usualmente não são considerados como objetos para as crianças brincarem e que não tenham uma estrutura narrativa” (Fochi, 2019, p. 280). As entrevistadas afirmam:

Olha, nós priorizamos os materiais não estruturados. Além dos materiais não estruturados, que a gente traz: papelão, latinha, tampinhas de garrafa, rolo de... igual tava ali fora, rolo de fita, semente de árvore, barbante, meus alunos gostam muito... meus alunos têm algumas preferências. Os meus gostam do barbante, do papelão, adoram tinta,

então a gente sempre tá mexendo com tinta e eles gostam muito de gravetos e folhas. Nós fizemos um alfabeto Reggio Emilia, eles fizeram, deixei eles escolherem o que eles quisessem, a predominância foi gravetos e folhas, eles gostam mais [...] (Entrevistada 16, professora)

Pra mim são os não estruturados. Eu gosto muito de trabalhar esses materiais não estruturados, porque eles têm a capacidade de inventar, imaginar, criar o que eles quiserem. Então, isso é muito bom pra eles, né. Então, eu gosto muito, eu vejo que tem uma intencionalidade muito grande, os não estruturados. Eu gosto muito disso. (Entrevistada 24, professora)

As respostas apontam que há várias possibilidades de organizar o trabalho pedagógico na EI de modo que haja equilíbrio entre os tipos de materiais disponibilizados para as crianças. Ressalta-se que, segundo a fala da entrevistada 24, as crianças têm muito interesse pelos elementos da natureza, que são possíveis de serem conseguidos e carregam grande significado para as suas experiências. Ainda, a entrevistada comenta sobre o potencial criativo e estímulo à imaginação e exploração que os não estruturados possibilitam.

Sem dúvida, a partir de folhas e gravetos, por exemplo, as crianças criam e exploram, produzindo coisas inimagináveis, que sob sua posse adquirem significados próprios. É importante terem contato, mesmo que em propostas dirigidas, com a diversidade de materiais, distanciando-se do uso habitual do plástico, que empobrece as suas experiências. O ideal é também brincarem com esses elementos livremente na sala de referência, como também em outros espaços da EI.

Algumas considerações

Ao longo do texto buscamos problematizar e analisar as concepções de educadoras sobre os espaços e materiais que elas consideram de qualidade na EI e como realizam suas práticas. Consideramos que os materiais e os espaços ocupam um lugar central nas instituições de EI, seja na construção das aprendizagens, da identidade das crianças e na ampliação das experiências.

Desse modo, identificamos nas entrevistas e nas observações *in loco* que muitas profissionais utilizam de materiais industrializados, feitos de plástico,

muitas vezes em mau estado de conservação e apresentação e com pouca variedade estética. Mas, ao mesmo tempo, algumas educadoras apresentam a possibilidade de explorar materiais de outros tipos e texturas, incluindo os materiais não estruturados e recicláveis.

No que se refere à organização do espaço nas salas de referência, há a predominância de mesas e cadeiras enfileiradas. Mesmo que haja outras configurações, o espaço é, em sua maioria, tomado por esses elementos. Nas paredes, prevalecem os tradicionais cartazes com a rotina da turma de crianças, as letras do alfabeto, a sequência de números, a lista de nomes para a chamada e o calendário feito pela professora, majoritariamente com EVA. Esses materiais e práticas pedagógicas não levam em consideração a participação e os interesses das crianças, conforme os estudos e legislações nacionais da área da Educação Infantil (Brasil, 2009).

Todavia, encontramos algumas educadoras que buscam desenvolver práticas educativas que colocam as crianças no centro do processo e, apesar de todas as dificuldades e limitações, levam as crianças para fora das minúsculas salas, organizam contextos de aprendizagem diferenciados e significativos, valorizam e expõem as produções das crianças e possibilitam o contato com elementos da natureza. Essas educadoras buscam burlar o engessamento e o confinamento do sistema disciplinar educativo ao *levar as crianças para fora*, para outros espaços possíveis – os *contraespaços heterotópicos*, nas palavras de Michel Foucault (2013) – onde as crianças podem brincar, explorar, criar, aprender e viver suas infâncias.

Constatamos, também, que as práticas das educadoras entrevistadas expressam diferentes concepções educativas, marcadas por suas histórias de vida, suas formações inicial e continuada. Essas diferentes concepções podem advir de currículos ou políticas públicas elaborados com essa intencionalidade, ou pela falta de oportunidade e, às vezes, por falta de interesse pessoal, de continuarem aprendendo, construindo e desconstruindo suas práticas. Desse modo, precisamos de especial atenção da sociedade para a construção de políticas públicas e para a oferta de formação tanto inicial quanto continuada como uma condição para a garantia do direito das crianças à uma EI de qualidade.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Universidade Estadual de São Paulo: Revista Brasileira de Alfabetização**, n.16, p. 15-32, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Artmed Editora, 2009, p. 67- 79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 18, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, CNE/ CEB, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: SP, 2019.

FOUCAULT, Michel. As heterotopias. *In*: FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N1 Edições, 2013. P. 19-25.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MEIRELLES, Darciana da Silva. **Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea**

das crianças de 0 a 3 anos de idade. 2016. 80 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS): Porto Alegre, RS, 2016.

NOVO HAMBURGO. **Organização das ações pedagógicas - Educação Infantil**. Documento Orientador - Caderno 2/ Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo. 2ª ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação, 2020. 114 p.

Achados de pesquisa: uma análise sobre a concepção de literatura de qualidade na Educação Infantil

Juliana de Oliveira Cândido
Ila Maria Silva de Souza Mendes Freitas

“... a imaginação trabalha mais geralmente onde vai a alegria - ou pelo menos onde vai uma alegria! - no sentido das formas e das cores, no sentido das variedades e das metamorfoses, no sentido de um porvir da superfície. Ela deserta a profundidade, a intimidade substancial, o volume”
(Bachelard, 1998, p. 2)

Para início de conversa: como nasce este diálogo

Com inspiração bachelardiana sobre o conceito de “imaginação” como epígrafe, situamos nosso tema central neste escrito. Tema esse oriundo do que aqui denominamos achados de pesquisa ao nos debruçarmos sobre o material empírico coletado no trabalho de campo da pesquisa intitulada “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas”, financiada pela Fapemig (2021-2024), que será apresentado mais adiante. Especificamente nos referimos a uma questão sobre a qualidade dos livros para a Educação Infantil (EI), que faz parte do roteiro de entrevistas e que será aqui objeto de problematização.

Gaston Bachelard nos brinda com ideias fecundas sobre imaginação e suas potências, que se apresentam capazes de alimentar o desenvolvimento de imaginações abertas; arriscamo-nos a dizer que elas se constituem como motes de desenvolvimento intelectual desde a mais tenra infância. Para esse autor, de acordo com nosso entendimento, a imaginação, em geral, fecunda e possibilita a constituição do indivíduo, pois, em suas palavras, “o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, é a soma de suas impressões singulares” (Bachelard, 1998, p. 8). Impressões que se sedimentam e vão moldando o próprio caráter de cada sujeito ao longo de sua existência, na qual os processos educativos em geral e, em especial, na educação das infâncias, tem um tônus fundamental e decisivo ao longo da vida. Nesse contexto, uma literatura de qualidade para as infâncias é primordial para “alavancar” o desenvolvimento intelectual e ser um “eixo” importante de constituição dos indivíduos.

Retomando e ampliando as reflexões do nosso tema articulador, é possível observar que apesar de, nos dias atuais, a produção literária dedicada às infâncias estar cada vez mais rica e diversa, é comum nos depararmos com práticas educativas que não se aprofundam na pluralidade de pautas e possibilidades que a literatura oferece para as crianças pequenas. Isso, muitas vezes, acarreta limitações e modulações das experiências infantis de acordo com concepções escolarizantes e adultocêntricas que, em vez de ampliar, restringem o acesso a universos tão ricos presentes na literatura dedicada às infâncias.

Aqui buscamos analisar e compreender as razões pelas quais a diversidade literária ainda não alcançou a maior parte de instituições de EI, bem como o cotidiano educativo das crianças. O estudo em tela, conforme anunciado, problematiza achados da pesquisa que mapeou as políticas públicas de EI em relação à gestão e aos processos educativos. Da perspectiva metodológica, foram adotadas estratégias de coleta de dados específicas para cada etapa da pesquisa. Uma dessas etapas foi direcionada a trabalhos de campo, envolvendo visitas a 17 municípios que integram o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), realização de 68 entrevistas com educadoras e gestoras, observação dos ambientes e dos processos educativos, além de uma

atividade de contação de história realizada com uma turma de pré-escola de cada instituição. O roteiro de entrevista, composto por 30 perguntas, contou com uma questão que irá orientar este trabalho, a saber: “Para você, o que são livros de qualidade para a EI?”.

Durante o trabalho de campo, observou-se um cenário que se pode denominar como “empobrecimento literário”, assim como a recorrente dificuldade de as crianças terem acesso a uma literatura para além dos muros da previsibilidade. Assim, este artigo problematiza e esboça uma análise crítico-reflexiva acerca de algumas respostas para a pergunta supracitada inserida no roteiro de entrevista.

A questão central que permeia este artigo, em contexto e situada: o que são livros de qualidade para a Educação Infantil?

A pergunta aberta que faz parte do roteiro guia para a pesquisa de campo se insere na busca por compreender como as educadoras respondentes se expressam sobre diferentes temáticas que são importantes, na visão das pesquisadoras, para compreender os processos educativos nas instituições de EI, o que remete necessariamente a múltiplas possibilidades de interpretações para as pessoas respondentes. Suas percepções e modos de expressão implicam necessariamente nas histórias de vida, nos processos de formação acadêmica e nas práticas educativas no cotidiano, bem como definem e acentuam as percepções e dão o tom das respostas. O que nos lembra o que Michel Foucault (2010) denomina de “eixo da constituição dos modos de ser do sujeito”, que integra o que esse autor denomina de “matrizes de experiência”. Ora, nessa direção, as matrizes de experiência são variadas, complexas, múltiplas e não se deixam “aprisionar” em respostas que, muitas vezes, gostaríamos de ouvir. As respostas a essa questão central são diversas, acorde com as ditas matrizes de experiência das respondentes. Por exemplo, podemos ilustrar com a seguinte ponderação de uma participante da pesquisa:

[...] Eu acho que a literatura é muito importante, porque elas [crianças] conhecem outras culturas. Aqui, às vezes, tem criança que não tem

muita oportunidade de conhecer outras coisas, então a gente mostra por meio dos livros (Entrevistada 1).

Problematizando a opinião acima qualificada percebemos a importância atribuída às possibilidades de conhecimentos culturais que as crianças supostamente teriam com o acesso à literatura. Então cabem aqui algumas questões: 1 – Como se daria esse acesso e quais os mecanismos de apropriação que seriam factíveis no contexto do cotidiano da EI?; 2 – O que seria interessante e pertinente para as crianças conhecerem e aprofundarem seu repertório cultural?; 3 – Especialmente o que seriam essas “outras coisas” a que a educadora se refere? Nesse contexto, podemos vislumbrar a complexidade que envolve os processos de conhecimentos e produção de experiências em seus diversos níveis e contextos que compreendem os processos educativos, sobretudo na educação das infâncias.

Vejamos um outro depoimento sobre nossa questão em tela.

Eu considero o livro de qualidade aquele que traz ao alcance da criança aquela perspectiva de vida que ela tem: a da fantasia. Eu considero muito importante a fantasia no momento da Educação Infantil, porque, às vezes, a gente traz para elas um livro que não tem nada a ver com a infância, aqueles livros sem gravura; eu acho que isso não é interessante para as crianças. Então, eu prefiro livros atrativos. Para mim são aqueles que possuem gravuras e que mostram a realidade mesmo da infância, da imaginação que as crianças carregam com elas desde quando nascem. (Entrevistada 4)

As ideias acima expressam concepções que introduzem outras possibilidades interpretativas para o tema aqui discutido. Diferentemente da educadora 1, que introduz o conceito de cultura como uma espécie de “necessidade antropológica” para a criança, a educadora 4 menciona a fantasia como algo inerente à infância. Fantasia que se expressa no livro por gravuras, como algo ligado à imaginação infantil, colado à mente como subjetividade que parece estar presente desde o nascimento, conforme suas palavras. Não foi dito pela respondente como seriam esses mecanismos inatos. Aqui cabe voltarmos a Foucault (2010) nas ideias acima expressas sobre as “matrizes de experiências”, no caso em relação à respondente 4. Esse depoimento acentua

bem o que o autor qualifica como complexidade e multiplicidade presentes nas constituições dos sujeitos a partir de seus repertórios de experiências. As palavras expressam, de certo modo, o posicionamento no mundo, e de algum modo definem ações e reações cotidianas.

Nos depoimentos acima se percebe a fragilidade das educadoras no que se refere às compreensões acadêmicas dos temas. Isto é, as fundamentações elaboradas, conceituais, lógicas, com um certo rigor científico, não se percebem em suas falas. Seriam indícios de uma incipiente formação inicial e continuada para o exercício profissional na EI?

Entre a literatura e a escolarização

Mobiliários com pouca diversidade literária nas salas referência e salas de leitura de acesso limitado – ou até restrito – foram cenas recorrentes durante as visitas às instituições de EI que aceitaram participar da pesquisa. As investigações que permearam as visitas às instituições educativas foram de suma importância para percebermos os vínculos subjetivos que se constituem entre as crianças e os livros, bem como o seu fortalecimento – ou enfraquecimento – nos processos educativos. Esse exercício de observação nos convidou a um movimento de suspensão de ideários, solicitando um olhar crítico-reflexivo para os contextos que se apresentavam aos nossos sentidos; contextos esses majoritariamente marcados pela concepção de ensino na EI, que, por consequência, concebe a literatura infantil como um recurso para o funcionamento da engrenagem escolarizante.

A literatura infantil passa, então, a ser confundida com a pedagogia. Dessa forma, a informação, e não exatamente o conselho, passa a ser predominante. O reflexo dessa concepção no texto aparece na forma como a narrativa é conduzida: é a voz de um adulto, que sabe e conhece, que transmite uma mensagem para um menor que recebe, compreende e copia (Corsino, 2017, p. 215).

Para além do teor moralizante que diversas obras para crianças carregam – mesmo que superficialmente soem como “bem intencionadas”, mas que, na verdade, são resultados translúcidos de um sistema que dita e padroniza as subjetividades. Patrícia Corsino (2017) menciona o que pode

ser considerado como o aspecto mais preocupante nas narrativas para as crianças: o olhar adultocêntrico. Tal característica materializa a marcação de uma sociedade que não considera as infâncias, tampouco os seus saberes, e, portanto, pauta as produções na voz adulta. Na mesma linha, há, ainda, a modelagem burguesa europeia que impregnou a literatura infantil quando a infância passou a ser considerada como categoria social. De acordo com Corsino, “A literatura infantil surge na junção dos pilares que sustentaram a constituição da infância como categoria social. Aliando-se à família nuclear e à escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo” (Corsino, 2017, p. 214).

Nas entrelinhas de Corsino (2017), podemos compreender que, na sociedade da produtividade, os livros para crianças assumem dois papéis complementares: utilitário e de subterfúgio. Utilitário no sentido de ter alguma utilidade pragmática, material, que sirva à algum fim – por exemplo, à escolarização e à moralização; e o traço de subterfúgio é um aliado no caráter utilitário, visto que utiliza essas produções para dar um sabor mais “lúdico” à instrução de crianças.

O despontar de uma literatura infantil brasileira sucedeu entre o final do século XIX e início do XX, direcionada, sim, ao ensino, mas aos poucos se emancipando dos moldes europeus. As produções para as infâncias ganharam outros contornos – mais ligados à imaginação e ao faz de conta e menos à lógica da produtividade – a partir da obra *A Menina do Narzinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, publicada em 1920 (Coelho, 2000).

De acordo com Edgar Kirchof e Iara Bonin (2016),

No Brasil, Monteiro Lobato foi pioneiro na escrita de uma obra literária que explorava prioritariamente o lúdico e a imaginação infantil em detrimento de ensinamentos explícitos. Contudo, somente a partir da década de 60 do século XX, houve um crescimento realmente expressivo de obras infantis no contexto brasileiro, especialmente de narrativas, o qual foi acompanhado pela melhoria também da sua qualidade artístico-literária [...]. Desde então, ao invés da perspectiva do adulto que pretende ensinar algo, é possível encontrar uma quantidade muito significativa de livros que priorizam o universo e a perspectiva infantis (Kirchof; Bonin, 2016, p. 25).

Atualmente, temos conhecimento sobre graves questões que permeiam as obras de Lobato, implicando em racismo e eugenia. Não há pretensão de defendê-lo, mas reconhecemos sua contribuição na transição para uma literatura infantojuvenil com menos traços adultocêntricos. Como pontuam Kirchof e Bonin (2016), a partir da década de 1960 a literatura infantil começa a furar a bolha da pedagogização e tecer caminhos heterogêneos, aproximando-se da diversidade que constitui as infâncias.

No entanto, quando nos voltamos às jornadas em campo nas instituições educativas ao longo da pesquisa, encontramos evidências, tanto no material empírico como nas entrevistas com as educadoras e gestoras, que ainda conservam a ideologia de instrumentalização da literatura. Em uma instituição ocorreu o seguinte diálogo durante a entrevista com a educadora 43, graduada em Pedagogia:

[...] Sobre livros, o que a senhora considera um livro de qualidade para a Educação Infantil? (Entrevistadora)

[...] Eu acho que é um livro que acompanha a BNCC, que eles pedem que a gente trabalhe na idade. No meu caso, esse livro mesmo que eu trabalho, eu acho que ele tem algumas atividades que são válidas, que ensina conceito de dentro para fora, ensina o alfabeto, os números até o 10. (Entrevistada 43)

O que salta aos olhos ao ler esse trecho? Além das problemáticas que envolvem uma possível atuação irreflexiva pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – questão na qual não iremos nos aprofundar neste artigo –, a fala “*que ensina conceito de dentro para fora, ensina o alfabeto, os números até o 10*” sustenta as argumentações que articulamos sobre o papel utilitário e de subterfúgio que, infelizmente, a literatura infantil ainda assume nos espaços educativos. Aqui indagamos, retomando as ideias bachelardianas do início deste estudo: qual o lugar para a imaginação se desenvolver e se manifestar como uma potência de compreensão do mundo e com o mundo? Como sedimentar as ditas impressões singulares se a mera instrumentalização é o mote educativo?

Outro aspecto observado em diferentes entrevistas é como a ideia de leitura ainda está bastante atrelada ao processo de alfabetização. Exemplificaremos com a passagem de uma outra entrevista, realizada com a professora 26:

[...] O que você acha desses livros [de literatura infantil]? Eles têm que ter o que para chamar a atenção das crianças? (Entrevistadora)

Tem que ter cor, tem que ter formas maiores, porque o conteúdo eles não sabem ler ainda, tipo, assim, letras... Apesar que letra grande também seria ideal, porque eles já identificam [...] (Entrevistada 26)

A esse trecho cabe uma importante reflexão embasada em um dos ensinamentos de Paulo Freire (1989): primeiro, lemos o mundo, depois, a palavra. A criança que vivencia a EI pode não ser alfabetizada, mas isso não a impede de ler com os seus sentidos e saberes, ou a sedimentar suas impressões singulares no dizer bachelardiano.

Pensando, então, nas discussões que construímos aqui, somadas às nossas vivências pessoais e coletivas, é possível ponderar o seguinte: em tempos em que as produções literárias para as infâncias estão cada vez mais ricas e diversas, por que essa multiplicidade ainda não alcançou a maior parte dos processos educativos? Essa pergunta não é meramente retórica, mas se apresenta como crucial para o debate aqui instalado, pois, nesse contexto, não há somente uma resposta, mas várias respostas a depender do lugar onde nos situamos.

A importância da literatura para as infâncias

Os livros são capazes de nos levar a lugares que sequer chegaríamos fisicamente; viajamos por tempos, espaços, culturas, histórias, personagens e até experimentamos atravessamentos que envolvem cheiros e sabores. As produções literárias têm esse poder magnífico de movimentar a nossa “*imaginação alegre*”, usando aqui a ideia de Bachelard do início deste escrito, e de nos conectar com outras realidades. Com as crianças não é diferente, pelo contrário, talvez essa característica seja ainda mais pungente, tendo em vista que a criança conhece o mundo por meio das brincadeiras. Assim sendo, os livros podem ser deliciosos convites para brincar e descobrir. De acordo com Nelly Novaes Coelho,

Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que

este alcance sua formação integral (sua consciência do *eu* + o *outro* + *mundo*, em harmonia dinâmica) (Coelho, 2000, p. 10).

A literatura, assim, guarda possibilidades de a criança aprender sobre o mundo que habita, sobre os que estão ao seu redor e a si mesma. É importante ressaltar que a vivência com a literatura numa perspectiva educativa e de construção de saberes é diferente de sua instrumentalização para fins de ensino. Como pontuou Coelho (2000), a literatura é arte, ou seja, para além de palavras ela carrega estética, sentidos, emoções e intencionalidade; todos esses aspectos enriquecem as investigações na infância à medida que, por meio da mediação da educadora e do educador, as crianças tomam consciência sobre os contextos que as cercam e relacionam com suas próprias experiências. São processos profundos e ricos em significados, que se coadunam tanto à ideia bachelardiana da imaginação, que trabalha com a alegria, quanto com o que diz Foucault sobre o “eixo da constituição dos modos de ser do sujeito”.

Ademais, Corsino (2017), em seus escritos, convoca algumas obras de Walter Benjamin, como “Rua de mão única”, “Infância berlinense” e “Imagem e pensamento” para refletir sobre a voz das infâncias nas produções literárias e como isso reverbera no processo de constituição da criança como sujeito social. A autora destaca que

Os textos e fragmentos do autor [Walter Benjamin], como uma mônada que contém na parte a totalidade, dão voz à criança totalmente inserida na história, integrante da cultura e produtora de cultura [...] Esse deslocamento na forma de pensar a infância antecipa o que vem sendo reivindicado pelos estudos contemporâneos, especialmente os da sociologia da infância, que trazem a noção de uma competência como distintiva de uma nova posição da criança no mundo, caracterizando-se pela capacidade de “co-construção” da própria infância, como também da sociedade (Corsino, 2017, p. 212).

Então, pensar a importância da literatura para as infâncias é vislumbrar um campo no qual o protagonismo, a identidade e a representação se fazem basilares. Além disso, essa concepção também envolve considerar as crianças não somente como receptoras e reproduzoras de cultura, mas

também produtoras culturais. Ao conceber a criança como um ser inventivo e criador, estamos defendendo e estimulando a sua capacidade de imaginar e criar com os recursos disponíveis. Sobre isso, durante a nossa pesquisa de campo, uma das educadoras entrevistadas, quando questionada a respeito do que considera como livros de qualidade na Educação Infantil, respondeu:

[...] São os livros que, além de contar a história, vem com outros acessórios para desenvolver a criança. São livros com um brinquedo chamativo, que chama a atenção da criança para ela se atentar aquela leitura; que vem com o som que está na historinha. Se você está contando uma história que tem vaquinha, de repente tem o som do bichinho, você aperta e já faz o sonzinho e a criança assimila [...] (Entrevistada 59).

A esses livros com acessórios, Teresa Colomer (2017) denomina “livros brinquedo”, que são “[...] como um estágio intermediário entre a literatura e o jogo” (Colomer, 2017, p. 229). Essa, no entanto, é uma discussão bifurcada, pois, de acordo com a autora, há, por um lado, a crença de que esse formato de livro encoraja as descobertas e o desenvolvimento de habilidades para além da leitura da palavra. Por outro, pode objetificar as obras literárias, tendendo ao estímulo de um comportamento consumista.

Considerando os dois cenários, são válidos os questionamentos: será que as produções literárias para as infâncias precisam, necessariamente, ser acompanhadas de um acessório externo pronto para serem consideradas como de qualidade? Será que os objetos não poderiam ser confeccionados com as próprias crianças e os sons produzidos também por elas durante a contação de história ou leitura literária? São perguntas para refletirmos sobre o papel das pequenas e dos pequenos diante das inúmeras possibilidades de vivências com os livros; papel esse que deveria ser ativo, pautado na fertilidade de experiências e não na mera resposta a comandos; comandos que podem acirrar a alienação e até coibir o desenvolvimento mental infantil.

[...] são livros ilustrados, livros que, às vezes, nem escrito tem, mas que são tão importantes para elas [as crianças]. Elas mesmas fazem a história da mente delas. Eu acho tão bonitinho (Entrevistada 21).

Em contraste, a resposta da educadora 21 nos aproxima mais de uma concepção de literatura que considera a potência imaginativa das infâncias como elemento fundamental na interação com obras literárias. Outro aspecto importante mencionado pela entrevistada são as ilustrações, pois assim como o texto escrito elas contam histórias, mas sobre isso dialogaremos mais adiante.

Tamanho é a importância da literatura em nossa constituição como sujeito que o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2004) a classifica como um direito humano, afirmando que “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização [...]” (Candido, 2004, p. 175). A literatura humaniza na medida em que, por meio da arte, proporciona o contato com a diversidade presente nos universos particulares e no mundo externo compartilhado, provocando relações e afetos. “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2004, p. 177). Nesse sentido, o acesso a uma literatura de qualidade se faz essencial tanto para a fruição das infâncias como para a elaboração do sentimento de pertencimento social.

Dimensões e delicadezas da literatura infantil de qualidade

Quando olho para a moringa de Voinha, lembro do cafuné que mainha faz nos meus cabelos crespos com nós que só ela sabe desatar.

Quando olho para a moringa de Voinha, sinto o cheiro do anjo temperado por tia.

Às vezes, vem a vontade de comer caruru da dona Maria, pois, em setembro, o pratinho do santo está sempre ao lado da moringa (Os Dengos na Moringa de Voinha. Fátima, 2023, p. 9-11).

A literatura para as infâncias é uma categoria que ocupa um lugar dentro da literatura; não é menor que a dita literatura para adultos. E, assim como outras obras, os livros para as infâncias também têm o poder de aguçar a memória, promovendo emocionantes viagens no tempo. Para além disso, por meio dos

contos populares, por exemplo, que exprimem culturas e identidades regionais, as crianças se familiarizam com os traços dos contextos que as cercam. A essa dinâmica Colomer (2016, p. 98) denomina como “imaginário compartilhado de uma cultura”, situando-a como atividade primordial da literatura ao passo que irá sustentar o acesso das crianças a um referencial coletivo.

Para que esse plantio aconteça, é necessário que as pequenas e os pequenos tenham a oportunidade de acessar as mais diversas obras da literatura, não sendo limitadas e limitados às produções massificadas, que tomam a grande mídia em busca da perpetuação de conceitos moralizantes e conservadores em direção ao apagamento das singularidades. Por isso, de acordo com Colomer (2016),

[...] é importante que a experiência literária das crianças seja muito variada, tanto se pensamos nas atividades orais ou de tela compartilhadas com elas - jogos, brincadeiras, narrações, adivinhas, apps, etc. - como também se prestamos atenção aos livros que colocamos ao seu alcance - livros de imagens, livros-jogo, livros ilustrados, canções, poemas, contos de humor, de aventura e um extenso material complementar (Colomer, 2016, p. 98).

A autora pontua algo importante, que diz respeito à figura do adulto como mediador desse acesso. Mas, antes de adentrar à esfera da mediação, vamos refletir: o que seria uma literatura de qualidade para as infâncias? Amarrando as discussões e concepções propostas ao longo deste texto, compreendemos que não é função das obras da literatura escolarizar as crianças e nem funcionar como um pretexto para o ensino de conceitos. Sendo assim, podemos considerar que uma literatura infantil de qualidade é aquela que enxerga asas na criança e abre espaço para que ela alce o próprio voo, não molda e nem corta as asas para que se encaixem em valores preestabelecidos.

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor [...] (Cademartori, 2010, p. 17).

Nesse contexto, a partir do apontamento de Ligia Cademartori (2010), podemos inferir, também, que as produções literárias para as infâncias, quando elaboradas com centralidade no adulto, ou seja, de maneira adultocêntrica, não deveriam ser consideradas como de qualidade, uma vez que não estão de acordo com o princípio, que é o respeito ao público infantil e suas particularidades. Em complemento a esse raciocínio, temos o pensamento benjaminiano, que, na obra Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação (Benjamin, 2009), defende a capacidade da criança em criar o seu próprio mundo dentro de um maior, com os recursos de que dispõe:

[as crianças] Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o resto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais (Benjamin, 2009, p. 57-58).

Alinhando os escritos de Benjamin aos diálogos sobre as produções literárias para as crianças, temos, então, mais um ponto: a concepção de qualidade permeia o experimental e o espontâneo como dimensões valorosas para a construção da relação entre a criança, a literatura infantil e o mundo. Isso porque as infâncias dominam a arte de enxergar sentimentos e elos em cenas que para nós, adultos, soam triviais. Enquanto vivenciam o mundo, elas elaboram, de forma espontânea e sem compromisso com a lógica, seus próprios sentidos sobre o que as cerca.

Retomando agora a questão sobre a mediação do adulto citada anteriormente, para que a criança desfrute de uma variedade literária, ela precisa ter acesso; e o acesso só pode ser proporcionado quando os adultos que estão ao redor da criança não somente compactuam com a importância da multiplicidade literária – livros de diferentes gêneros, temáticas, formatos etc. –, mas sejam leitores críticos e leitoras críticas. Para isso, é essencial a compreensão do impacto que a literatura tem nas infâncias. Sobre isso,

Colomer (2016) destaca que um grande desafio é oferecer o mundo às crianças não pela pedagogia, mas, sim, pela literatura, visto que a maior parte dos adultos prioriza os efeitos didáticos dos livros.

Nesse cenário, durante o estudo de campo nas instituições educativas do sul mineiro que aceitaram participar da pesquisa, brotaram diálogos muito interessantes com as educadoras e gestoras entrevistadas em relação ao que elas consideram como livros de qualidade para a Educação Infantil.

[...] Eu acho que a literatura é muito importante, porque elas [crianças] conhecem outras culturas. Aqui, às vezes, tem criança que não tem muita oportunidade de conhecer outras coisas, então a gente mostra por meio dos livros. (Entrevistada 1)

Eu considero o livro de qualidade aquele que traz ao alcance da criança aquela perspectiva de vida que ela tem: a da fantasia. Eu considero muito importante a fantasia no momento da Educação Infantil, porque, às vezes, a gente traz para elas um livro que não tem nada a ver com a infância, aqueles livros sem gravura; eu acho que isso não é interessante para as crianças. Então, eu prefiro livros atrativos. Para mim são aqueles que possuem gravuras e que mostram a realidade mesmo da infância, da imaginação que as crianças carregam com elas desde quando nascem. (Entrevistada 4)

Livros de qualidade eu acho que entram na mesma parte do material. Livros que as crianças vão conseguir se desenvolver no sentido da imagem mental, no sentido da criatividade [...]. Precisam estar em bom estado, até para chamar a atenção. Precisamos deixar os livros para elas manusearem sozinhas; nós colocamos nos cantinhos, igual tem na brinquedoteca. Então é isso, são livros que chamam a atenção delas e que elas conseguem se desenvolver com os livros. (Entrevistada 35)

Livros de qualidade para a Educação Infantil, para mim, são aqueles que as crianças podem acessar. As historinhas, para mim, elas não têm que ter um cunho, essas coisas que vem colocar para as crianças seja medo, seja uma moral [...], livros de qualidade são aqueles que ajudam a criança a imaginar, a fantasiar a ir além daquilo que às vezes está escrito e os livros aqui são de qualidade. São livros que têm diversidade. Claro que temos as fábulas, mas eu acho que também depende de como o professor quer utilizar esses livros. E são livros, sim, de qualidade, são livros coloridos, temos livros antigos, que eu acho que é importante que a criança também tenha contato

com essas mudanças que foram acontecendo no decorrer dos anos.
(Entrevistada 38)

As entrevistadas 1 e 38 são pedagogas; a 4 é formada no Magistério e a 35 é graduada em Letras e possui pós-graduação em Educação Especial. Elas não são do mesmo município, mas compartilham de ideias próximas sobre os tipos de obras que podem ser classificadas como de qualidade para a EI. As percepções das educadoras estão alinhadas com as concepções que defendemos neste estudo, que compreendem as infâncias como manifestações plurais e ricas em sentidos, bem como detentoras de alto potencial criativo; potencial criativo que, inclusive, se insere nas ideias de Bachelard sobre “o trabalho da imaginação onde vai a alegria” (1998, p. 2), alegria que metamorfoseia e abraça o porvir para constituição dos indivíduos.

Para além da diversidade literária, Colomer (2016) ainda elenca outros elementos significativos para o exercício de seleção de livros para as infâncias. A autora menciona sobre a pluralidade nas estruturas narrativas e tipifica algumas como “enumerativas, acumulativas, sucessivas, circulares, de história-marco e catálogo” (Colomer, 2016, p. 103-104). Outro apontamento perpassa a questão da faixa etária; Colomer (2016) não restringe a indicação de livros somente à idade da criança, mas afirma que, ainda assim, esse é um aspecto relevante e deve ser levado em consideração para suscitar o interesse da criança pela obra proposta. A autora, então, divide os livros em dois grupos: primeiros livros e estruturas mais complexas. Sobre o primeiro grupo,

São [livros] pequenos, com páginas grossas e quinas arredondadas. Utilizam muitos materiais diferentes do papel, como tecido, plástico para as bordas ou a incorporação de pequenos detalhes com texturas para o tato. Oferecem interações de todo o tipo: linguetas, dobraduras, abas, etc. As imagens são bem definidas, de contornos nítidos e contrastadas sobre fundos claros e grandes espaços em branco; aparecem poucas personagens; tratam de situações cotidianas que podem ser familiares às crianças; se há texto, ele é curto e faz muito uso de rimas, das repetições e de frases e fórmulas, além de pequenos diálogos (Colomer, 2016, p. 104).

Já as estruturas mais complexas, que são inseridas às crianças pouco a pouco, Colomer (2016) explica que essas narrativas costumam ter cenas bem delimitadas

ou, caso sejam muito longas, até capítulos, assim as pequenas e os pequenos conseguem organizar melhor as informações da história. As crianças “[...] estabelecem relações causais entre as imagens e as organizam em um fio narrativo [...]. Mais tarde, passam a seguir uma narração completa, com a introdução de um conflito que se desenvolve e se resolve” (Colomer, 2016, p. 105).

Outro elemento de grande relevância nos livros da literatura para as infâncias são as imagens. Assim como os textos elas não existem ao acaso – ou, pelo menos, não deveriam. As ilustrações comunicam, contam histórias com o texto escrito; muitas vezes, contam histórias por si mesmas, como é o caso da categoria livro-imagem. Um exemplo contemporâneo é a obra coreana Piscina, de JiHyeon Lee (2023), premiada como Melhor Livro de Imagem pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 2024. O livro tem 49 páginas, sendo 48 somente de ilustrações. Ali, em meio a desenhos, a história de duas crianças que se encontram em uma piscina comunitária é contada e não sob a visão do adulto, mas das próprias crianças que vivenciam aquele momento mágico e único.

No que se refere à relevância das imagens nas produções literárias para crianças, Colomer (2016) elucida três pontos sobre as relações possíveis entre texto e imagem, e como essas linguagens podem se entrelaçar nas narrativas:

Complementariedade: a imagem concretiza aspectos como a ambientação, o caráter dos personagens ou as ações que realizam, sem ser redundante no que já foi explicitado no texto [...] Contradição: o texto e a imagem transmitem mensagens contrapostas. Por exemplo, o texto insiste que o autor tem um gato, enquanto a imagem mostra um elefante [...] Extensão: a imagem acrescenta novos significados, introduz uma história paralela, que o texto não conta, introduz imprecisão e dúvida entre o que aconteceu realmente e o que a personagem imaginou, etc. [...] (Colomer, 2016, p. 106).

Essa percepção também apareceu em alguns diálogos com as educadoras e gestoras, como nos casos a seguir:

Eu falo para as minhas professoras que elas [crianças] não sabem ler, mas fazem a leitura visual. Então elas constroem a história e depois sabem contar. (Entrevistada 31)

Livros de qualidade são livros com bastante desenho, livros sem palavras [textos]. Eu tinha livros os quais as crianças tinham que imaginar o que é que estava acontecendo, pois tinham só desenhos. Então, assim, o livro que realmente trabalhe o lúdico nas crianças; pode ter história, mas que também tenha só gravuras para as crianças olharem e imaginarem o que está acontecendo na história [...]. (Entrevistada 62)

Livros de qualidade são livrinhos que têm muita imagem. Imagens que exploram muito a imaginação delas [crianças], por conta disso, elas conseguem manipular esse livro e compreender com facilidade. (Entrevistada 68)

Quando olhamos com criticidade para todos esses elementos que compõem as obras da literatura para as infâncias, observando para além do que está explícito e entendendo que as escolhas do projeto gráfico para essas produções – desde a ilustração da capa, as fontes utilizadas, as imagens, cores, espaços em branco, qualidade da narrativa, formato do livro, os materiais e texturas utilizados – não são feitas ao acaso. Compreendemos, cada vez mais e melhor, como cada obra concebe e representa as infâncias, e como as diversas possibilidades de uso das obras literárias se apresentam e se qualificam para usos no cotidiano das instituições educativas com as crianças.

Reflexões finais para caminhos possíveis

Compartilhamos, neste estudo, o recorte temático, focado na literatura para as infâncias, de uma pesquisa mais ampla e aprofundada sobre as políticas públicas de Educação Infantil em municípios que integram o FSMEI. A proposta foi apresentar como os livros para crianças são percebidos e utilizados pelas educadoras entrevistadas e, em paralelo, construir reflexões que problematizam determinados tipos de uso de acordo com concepções mais sofisticadas de literatura de qualidade para as infâncias, que consideram as complexidades e singularidades das crianças.

Tendo em mente também algumas ideias bachelardianas sobre a imaginação e algumas possibilidades de desdobramentos na constituição das individualidades, refletimos sobre a importância de uma literatura de

qualidade para as crianças. Qualidade que se harmoniza com a liberdade, com a alegria de usar a imaginação como “mote” para pertencimentos e de “eixo da constituição dos modos de ser do sujeito”, como sugere Foucault. Assim, podemos pensar que as instituições educativas têm um papel central na constituição e no desenvolvimento das crianças pequenas e que, usando a literatura como suporte educativo, sem dúvida a relevância social para o bem viver e o bom desenvolvimento intelectual, emocional e cognitivo das crianças é inequívoco e, portanto, inegável.

Como sabiamente pontua Colomer (2017, p. 20), “uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura”. Assim, depreende-se que há nas produções literárias para as infâncias a potência das descobertas, do acesso a novas possibilidades, da construção de saberes e de relações. Os livros, em sentido amplo, são, portanto, meios de encontro da criança com ela própria, com sua ancestralidade, com o mundo que as cerca e com o outro. É numa contação de história ou leitura literária, por exemplo, que a criança consegue observar o tipo de vínculo que a educadora ou o educador possui com a literatura e que, possivelmente, influenciará no relacionamento que ela própria vai desejar alimentar com os livros também.

Agora, ponderemos: diante de todo esse universo, é justa a mera instrumentalização da literatura infantil? Será que vale a pena reduzi-la ao processo de ensino de forma puramente utilitária? Não estaríamos nós perdendo todo o seu potencial criador ao fazer isso? Não estaríamos perdendo de vista a alegria como dimensão da imaginação, como pontua Bachelard? Ficam as reflexões e os caminhos possíveis que podemos semear a partir delas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. 288 p.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**, v. 6, 2016.p.95-126.

COLOMER, Teresa. **Introdução a literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017. 336 p.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *In*: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Ed.). **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 207-230, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins, 2010. 384 p.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KIRCHOF, Edgar Roberto Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 21-46, 2016.

LEE, JiHyeon. **Piscina**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

“Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?”²³: vapores efervescentes da alimentação na Educação Infantil

Cláudia Maria Ribeiro
Maria de Fátima Ribeiro
Raquel Junqueira Cardoso

“A gente quer comida, diversão e arte”: explicações necessárias

A partir deste título, que faz alusão à música “Comida”, dos Titãs, nos impregnamos destes questionamentos: “Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?”? Mergulhamos, também, na simbologia dos vapores e das efervescências para problematizar materiais empíricos advindos da pesquisa aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig, intitulada: Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas, com vistas a: 1) fazer um mapeamento das instituições de Educação Infantil e sua gestão, considerando os

²³Música: Comida. Titãs. 1997.

seguintes aspectos: oferta e demanda por vagas, acesso e permanência, infraestrutura, condição docente, Educação Infantil rural e urbana, articulação com as redes parceiras e as redes de proteção nos municípios e os processos educativos; 2) subsidiar o processo de formação de educadoras e educadores em encontros mensais do FSMEI.

Nosso pensamento entra em ebulição para a escrita deste capítulo, que problematizará o material empírico advindo de entrevistas com professoras e coordenadoras, de relatos de observação nas instituições de Educação Infantil e de fotos tiradas nesses momentos, nas cidades de Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Campos Gerais, Guaxupé, Paraguaçu, Poços de Caldas, São Bento Abade e Três Pontas²⁴.

Como fazer jorrar... fazer brotar... a complexidade da temática da alimentação na Educação Infantil? Mergulhamos no imaginário das águas para ampliar as possibilidades de navegar pelo capital cultural da humanidade e, fundamentalmente, focar no imaginário das águas²⁵ (Ribeiro; Melo; Pereira, 2024; Melo; Paulino; Ribeiro, 2023; Melo; Ribeiro; Pereira, 2022). Quando os estudos navegam pelas potencialidades dos mergulhos no imaginário, ou seja, estudar aspectos do museu cultural da humanidade, o mundo é um vastíssimo campo para pesquisas. Nosso desafio, portanto, consiste em trazer a efervescência da temática da alimentação e, especialmente, incita-nos a pensar a simbologia dos vapores, que é uma técnica de cocção que utiliza a água em estado gasoso para cozinhar alimentos. Essa forma de preparo é bastante popular devido à sua capacidade de preservar nutrientes, sabores e texturas dos ingredientes. Ao contrário de métodos que envolvem o uso de óleo ou fritura, o vapor permite que os alimentos sejam cozidos de maneira mais saudável, mantendo suas propriedades nutricionais intactas²⁶.

Mergulhamos também na simbologia da fermentação, acionando a língua dos bambaras: “a palavra Kumu – fermentar – designa todo processo através do qual uma substância, ou até mesmo um objeto, é posto em estado de

²⁴ A proposta é que se mantenha o anonimato referente a todo o material empírico advindo dessas cidades.

²⁵ <https://imaginariodasaguas.com.br>

²⁶ <https://receitasde.com.br/glossario/o-que-e-vapor-na-cozinha-tecnica-saudavel-de-coccao/>

acidificação e de efervescência, capaz de conferir-lhe maior influência sobre os seres que sofrem sua ação” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 422). As bebidas fermentadas são a imagem do conhecimento efervescente que “permite ao espírito ultrapassar seus habituais limites, a fim de alcançar – pela intuição ou pelo sonho – o conhecimento profundo da natureza, o conhecimento do segredo das coisas” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 423). Esse conhecimento fermentado nos convida a ultrapassar os limites do já conhecido; incita a mergulhar na alquimia em que a fermentação traz a noção de transmutação: “é a transformação, o amadurecimento orgânico, que prepara a regenerescência e a passagem do estado de morte ao estado de vida. Os metais e as pedras, para o alquimista, fermentam a terra” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 423). Outro aspecto da fermentação diz respeito aos “lugares em que a fermentação se produz naturalmente e [que] são lugares mágicos” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 423). O mergulho num dos aspectos do museu cultural da humanidade dar-se-á em produções audiovisuais na temática da comida, tais como: Festa de Babette²⁷ e A cozinheira de Castamar²⁸.

“A gente não quer só comida”: sabor e saber

Ambos os filmes possibilitam-nos entrelaçar as efervescências que permeiam a alimentação das crianças nas instituições de Educação Infantil. Tanto no filme Festa de Babette quanto na série A cozinheira de Castamar a comida é expressão de afeto, prática de cuidado; proporciona prazer em quem cozinha, imprimindo sensação de bem-estar e, em quem come, cuidado de si e cuidado do outro, conforme Foucault (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018). Zelo e solidariedade são elementos do cuidar.

²⁷ Em 1871, em noite de tempestade, Babette chega a um vilarejo na Dinamarca, fugindo da França durante a repressão à Comuna de Paris. Ela se emprega como faxineira e cozinheira na casa de duas mulheres idosas, filhas de um rigoroso pastor. Ali ela vive por catorze anos, até que um dia fica sabendo que havia ganho uma fortuna na loteria e, ao invés de voltar à França, ela pede permissão para preparar um jantar em comemoração ao centésimo aniversário do pastor. A princípio, os convidados ficam assustados, temendo ferir alguma lei divina ao aceitar um jantar francês, mas acabam comparecendo e se deliciam com a festa de Babette.

²⁸ Ambientada na Espanha durante o século XVIII, a trama gira ao redor de Clara Belmonte (Michelle Jenner), uma jovem que está fugindo de seu passado, após a morte trágica de seu pai, acusado de uma grave traição. Por conta do trauma, ela acabou desenvolvendo agorafobia, ficando escondida na parte pobre da sociedade. Até que ela ganha a chance de se tornar cozinheira na mansão do duque Diego de Castamar (Roberto Enríquez). Por sua vez, o nobre também carrega seus próprios traumas, vivendo de forma reclusa, após a morte de sua amada esposa. Clara nunca poderia imaginar que ia acabar se aproximando do patrão, ao mesmo tempo que se vê no meio de conflitos de interesse, ganância e sedução.

Nas cenas iniciais de Festa de Babette, alguns peixes estão pendurados num varal, em processo de secagem. Uma ideia-força nos faz apresentar a simbologia do peixe no imaginário das águas. Faz-nos refletir, mergulhar na poesia e na metáfora. “O peixe é, bem entendido, o símbolo do elemento Água, dentro do qual ele vive (...) está associado ao nascimento ou à restauração cíclica” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 703). Isso anuncia, na trama do filme, os nossos retornos, nossas regras, nossos encontros e desencontros, nossas escolhas na vida, como em um banquete. E o banquete oferecido por Babette é uma celebração. “O peixe é ainda símbolo de vida e de fecundidade, em função de sua prodigiosa faculdade de reprodução e do número infinito de suas ovas (...) ele está ligado, ainda, à prosperidade” (Idem, p. 704).

Essa prosperidade, tanto na série Festa de Babette quanto em A Cozinheira de Castamar, surfa pela ressignificação das personagens, pelo desejo, pelos medos. Ambos trazem a lógica da artista: que é a do protagonismo, da coragem. Babette, em uma das cenas, diz que “um artista nunca é pobre”, pois reinventa, recria. Cria sabores novos, tem ideias novas. Cozinhar envolve intuição, sensibilidade, imaginação e criatividade; multiplicidade de interações e dimensões.

Em uma das cenas de A Cozinheira de Castamar, a sutileza do tempo nos processos da alimentação presenteia-nos com o texto dito pela personagem Clara:

O tempo pausa para que saboreie cada prato
Sabor e saber
Os dois têm origem na mesma palavra
Cozinhar
Compartilhar
Transmitir
Decifrar receitas e transformá-las até descobrir o que importa.
O ingrediente principal único para cada prato e para cada um de nós.
Aquilo que nos torna especiais. O que precisamos para descobrir quem somos e o que nos tornaremos.

Essas tramas despertam nosso olhar para a ebulição do material empírico da pesquisa. As fotos que captaram os momentos das crianças nos processos interativos ao se alimentarem, os espaços para armazenamento, preparação

e cocção dos alimentos, trazem a efervescência do cotidiano nas instituições de Educação Infantil nas cidades visitadas:



Montagem 1 - Comida como expressão de afeto, prática de cuidado. O prazer em cozinhar envolve intuição, sensibilidade, imaginação e criatividade

(Fotos Fátima Ribeiro)



Montagem 2 - Multiplicidade de interações e dimensões. Os lugares em que a fermentação produz são mágicos!

(Fotos Fátima Ribeiro)



Montagem 3 - Quanta efervescência! O tempo pausa para que saboreie cada prato

(Fotos Fátima Ribeiro)



Montagem 4 - O que precisamos para descobrir quem somos e o que nos tornaremos

(Foto: Fátima Ribeiro)

Nessas fotos, surfamos pela alimentação de crianças e bebês. Os ambientes são adequados, limpos, acolhedores. As crianças bem pequenas têm cadeirinhas para alimentação, com quatro lugares; são alimentadas pelas educadoras. Há um cardápio exposto numa área do refeitório. A nutricionista planeja a alimentação da semana e a proposta é açúcar zero.

As crianças deslocam-se por turma para o refeitório, acompanhadas pelas educadoras. Os pratos com a comida são previamente servidos e as crianças se alimentam com as próprias mãos, interagindo com os alimentos, mediando a conversa. Em algumas instituições, o espaço do refeitório está integrado ao do auditório e há diversos cartazes expostos que falam das produções das crianças. O ambiente do refeitório constitui um ambiente acolhedor e convidativo. Os utensílios atendem às especificidades dos alimentos e a capacidade das crianças. Os alimentos são oferecidos de forma convidativa e acessível às crianças.

Em algumas instituições, as crianças se servem e repetem quantas vezes quiserem. A coordenadora disse que já conversaram sobre o não desperdício dos alimentos. No final da refeição, raspam os restinhos que ficaram no prato e o colocam para lavar. Em outras, as crianças são servidas pelas ajudantes da cozinha. Ou seja, aguardam seu prato de comida sentadas à mesa. São acompanhadas pelas educadoras. Repetem, se assim o desejar. Comem com as próprias mãos.

As crianças interagem tranquilamente durante as refeições. A refeição tem saladas, carne, arroz, feijão. Higienizam as mãos antes de comer. As crianças têm acesso à água sempre que necessário. Na maioria das instituições, não há espaço reservado para a amamentação dos bebês, que são atendidos desde quatro meses.

"A gente quer inteiro e não pela metade": o Programa Nacional de Alimentação Escolar

Antes de apresentar o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, torna-se fundamental trazer outras efervescências, ou seja, a alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. Esse

é o título do artigo de autoria de Carlos Alberto Santos (2005). Texto muito interessante, que aborda o estado da arte relativo ao tema da História da Alimentação, “destacando os conceitos, fundamentos e referenciais teórico-metodológicos colocados em evidência por meio de uma importante base historiográfica, com obras, textos e projetos de pesquisa que apontam o lugar da alimentação na História” (Santos, 2005, p. 11). Essa obra diz muito sobre a educação, a civilidade e a cultura. O ato de comer, portanto, é um veículo para relacionamentos sociais.

Dito isso, encharcadas de tanta ebulição, mergulhemos na atualidade brasileira: em pauta o Programa Nacional de Alimentação Escolar. A Lei nº 11.947, de 16/6/2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e está regulamentada atualmente pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020, e suas alterações. Textualmente, na página do PNAE²⁹, há a informação de que ele

consiste no repasse de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual e federal e nas entidades qualificadas como filantrópicas ou por elas mantidas, nas escolas confessionais mantidas por entidade sem fins lucrativos e nas escolas comunitárias conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

O PNAE estabelece o emprego de alimentação saudável e adequada, o uso de alimentos variados, seguros, que

respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis; desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional; o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos

²⁹ www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae

que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade (Idem página do Programa).

O PNAE exige a designação de nutricionista para elaboração de cardápios que respeitem as necessidades nutricionais, os hábitos alimentares e a cultura alimentar da localidade, sempre observando as orientações do Ministério da Saúde sobre a promoção da saúde por meio da alimentação. Fundamentado pela diretriz de emprego da alimentação saudável e adequada e o apoio ao desenvolvimento sustentável, com valorização dos gêneros alimentícios produzidos em âmbito local, o Art. 14 da Lei nº 11.947/2009 estabelece que, no mínimo, 30% do valor dos recursos federais do PNAE repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

A fala das entrevistadas no decorrer da pesquisa em tela faz-nos mergulhar no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Elas foram geradas pela pergunta: “como é a rotina de alimentação da criança (tempo dedicado, responsáveis por esse momento, tipos de alimento, quem oferece os alimentos, quem é responsável pelo cardápio etc.)?”. Esta resposta diz sobre a alimentação na instituição de Educação Infantil na qual a coordenadora atua:

O cardápio é feito pela nutricionista da rede, então já é o cardápio direcionado. É semanal. É zero açúcar, então a alimentação deles é bem saudável. Eles chegam na parte da manhã, eles recebem o café da manhã, como já havia mencionado, depois agora às 9h40, 9h45, eles têm o almoço e eles já vão embora às 11h20. Na parte da tarde também eles têm o horário do almoço e eles vão embora às 17h. Na parte da tarde não tem café porque eles iniciam as aulas às 13h, então eles acabaram de almoçar, não têm a necessidade do café, mas eles têm o horário do almoço, onde é servido legumes, salada, arroz, feijão, carne. A carne, às vezes carne de soja, às vezes a carne mesmo, na sua variação entre porco, vaca e frango. Ovo é uma proteína que a nutricionista sempre coloca no cardápio. Então é um cardápio bem rico, além das frutas que eu já mencionei, a escola oferece fruta para eles três vezes por semana. Além do nosso projeto de frutas que eles trazem uma fruta de casa, e se por acaso um aluno esquece, a escola

fornece porque nesse dia da fruta deles, que eles trazem, é o momento na salinha entre eles, aí é feito de forma que eles possam estar trocando as frutas. Então a professora, quando observa que algum aluno não trouxe para participar da troca, ela chama uma de nós, a gente corre na cozinha e pega a fruta para que essa criança tenha. Então nenhuma criança fica de fora de participar desse momento. (Entrevistada 31)³⁰

Na fala dessa coordenadora, podemos afirmar que há consciência de que, ao ingerir uma dieta adequada, a criança está inserida num processo de promoção do crescimento físico e concorre também para a manutenção de sua saúde. Assim, estudos discutem e inserem o PNAE como política pública de saúde, conforme discussão feita no artigo: Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável (Kroth; Geremia; Mussio, 2020). Outra professora tem um relato complexo sobre as questões que perpassam a alimentação. Ela relata que as atividades com as crianças, inclusive na produção de receitas, modificaram muito: “Agora que a gente tem mais acesso à nutricionista, a gente começou a fazer essa parte da reeducação, até dos professores, porque eu fazia muita gelatina, brigadeiro, doce, salgados, fazia tudo com eles” (Entrevistada 22). A entrevistada relata sua experiência com as crianças ao fazer receitas em que substituía o açúcar pelo cacau em pó.

Implementar o PNAE reveste-se de inúmeros desafios e várias pesquisas são produzidas para problematizar essa implementação. Em uma delas, discutiram-se os seguintes temas: autoconhecimento, adesão, aceitabilidade, preparo e distribuição da alimentação escolar, cardápio e ambiente. Os autores e as autoras, na escrita do artigo “Percepções de escolares e merendeiras sobre alimentação escolar: uma análise por grupos focais”, concluíram que

o emprego de esforços na melhoria da infraestrutura e aspecto do ambiente alimentar, com a aquisição de utensílios adequados, alteração no modelo de serviço de distribuição e no modo de preparo das refeições, resultando em cardápios variados, são estratégias que podem contribuir para melhorar a adesão e aceitabilidade à alimentação escolar (Pinto *et al.*, 2024, p. 1).

³⁰ Os números referem-se às entrevistadas. Fizemos uma listagem e cada entrevistada recebeu um número para que se mantenha o anonimato.

Dentre esses vários aspectos do PNAE, o entrelaçamento com a agricultura familiar foi muito citado pelas entrevistadas: *“a Prefeitura tem um convênio com a agricultura familiar, onde se pega frutas e verduras bem fresquinhas. Aqui é atendido por semana. Então, assim, toda segunda-feira, terça-feira já chega todos os alimentos bem fresquinhos para se usar durante aquela semana”* (Entrevistada 20).

O artigo: “Fatores intervenientes na aquisição municipal de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar” (Silva *et al.*, 2023 p. 1) “propôs-se a levantar diferentes respostas administrativas, políticas e institucionais adotadas, no âmbito da aplicação local dos recursos federais transferidos para promover a compra de alimentos advindos da agricultura familiar, por efeito da Lei nº 11.947/2009”. Na pesquisa desse artigo, a produção entregue pelos agricultores e agricultoras familiares às escolas inclui feijão, batata-doce, cenoura, mandioca, farinha, melancia, leite, abóbora, banana, hortaliças, ovos, cebola, repolho, beterraba, alho, polpas de frutas e outros gêneros.

Nessa pesquisa, foi destacado o papel das profissionais nutricionistas tanto por atores do poder público municipal quanto por representantes dos agricultores e extensionistas. As nutricionistas exercem múltiplas funções nas etapas de execução do PNAE:

que passam pelo mapeamento de produção, elaboração do cardápio, formação das cantineiras, educação alimentar e nutricional, articulação com atores locais, entre outros, contudo o quadro reduzido dessas profissionais nos municípios compromete sobremaneira sua capacidade de cumprir as atribuições em sua totalidade, ficando difícil uma atuação mais efetiva para viabilizar a participação da agricultura familiar (Silva *et al.*, 2023, p. 18).

A complexidade da alimentação nas escolas faz efervescer outros aspectos, como a participação das mulheres na produção de alimentos. Assim, para a escrita deste artigo, pesquisamos também reportagens que abordaram a agricultura familiar, como a de autoria de Janaina Rochido, da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais – Seapa. Ela escreveu a reportagem intitulada “Com o apoio do Governo de Minas, renda da agricultura familiar cresce nas vendas para a merenda escolar”.

Pontuamos, nessa reportagem, a atuação das mulheres que estão à frente dos próprios negócios.

“A gente não quer só comida. A gente quer a vida como a vida quer”: considerações finais

E como a vida quer? Alimentação saudável para as crianças e que entendam o porquê dos alimentos que estão ingerindo. Isso demanda um entrelaçar de vários aspectos. Encontramos fios para puxar em Félix Guattari. O primeiro: “componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte; o segundo: “elementos fabricados pela indústria das mídias, do cinema etc.” (Guattari, 1992, p. 11). Trouxemos, neste artigo, tanto a cultura que perpassa as preferências com a alimentação quanto os enredos de dois artefatos culturais que fizeram efervescer aspectos poéticos da alimentação.

Deleuze e Guattari, sob a lógica da complexidade enunciando o conceito de rizoma, referindo-se a um sistema de conexões sem início nem fim, engalfinhando linhas, estratos, intensidades e segmentaridades (Deleuze; Guattari, 2011), permitiram-nos entrelaçar o material empírico advindo da pesquisa e o referencial teórico de Gaston Bachelard (1998) e o PNAE. Entrelaçamos o cuidar e o educar e nos perguntamos sobre a estrutura física das instituições no preparo e oferta dos alimentos; que atividades são decorrentes dessa oferta visto que, ao assumir o açúcar zero nas instituições, assumem-se as mudanças de hábitos também das educadoras e cantineiras. Os desafios para as mudanças alimentares: *“fizemos brigadeiro de banana”* (Entrevistada 22).

Poderíamos puxar um fio das relações de gênero tanto a partir da foto das canequinhas das crianças, penduradas na montagem 1, quanto das mulheres que participam da agricultura familiar. Muito a problematizar! Enfim, não tem fim!

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio Janeiro: José Olympio, 1998. 1036 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** - vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, H. Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 189-195, 2018.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992. 192 p.

KROTH, Darlan Christiano; GEREMIA, Daniela Savi; MUSSIO, Bruna Roniza. Programa nacional de alimentação escolar: uma política pública saudável. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 10, p. 4065-4076, 2020.

MELO, Ailton Dias de; PAULINO, Alessandro Garcia; RIBEIRO, Cláudia Maria. “Quando tá seco logo umedeço, eu não obedeco porque sou molhada”: semióticas interligando histórias de mulheres, de negritudes e do mundo LGBTQIA+. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.) **Cinema negro D’África à diáspora**: o pensamento antirracista de Kabengele Munanga. 19ª. Mostra Internacional do Cinema Negro. FEUSP, São Paulo, 2023. p. 67-88.

MELO, Ailton Dias de; RIBEIRO, Cláudia Maria; PEREIRA, Marlyson Alvarenga. A cumplicidade das águas inundando de problematizações as Chicas e Xicas. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.) **Cinema Negro uma revisão crítica das linguagens**. 18ª. Mostra Internacional do Cinema Negro. FEUSP, São Paulo, 2022. p. 339-357.

PINTO, Rafael Lavourinha *et al.* Percepções de escolares e merendeiras sobre alimentação escolar: uma análise por grupos focais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, e34017, 2024.

RIBEIRO, Cláudia; MELO, Ailton Dias; PEREIRA, Marlyson Alvarenga. Serendipidade: resistências (em)cantos com os búzios no caminhar de uma mulher surpreendente. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.) **Cinema Negro: 20 anos de questionamentos e realizações homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro**. FEUSP, São Paulo, 2024. p. 121-144.

SANTOS, Carlos Alberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 42, p. 11-31, 2005.

SILVA, Sandro Pereira *et al.* Fatores intervenientes na aquisição municipal de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 28, p. e85275, 2023.

Desenho, corpo e subjetividade na Educação Infantil: o que nos dizem as crianças?

Ana Clara Raymundo Almeida
Carolina Faria Alvarenga

Existe um sentimento que eu chamo de **pavonha**. Pavonha é a mistura de pavor e vergonha. Pavonha é o que a gente sente na escola quando percebe que eles estão olhando e dizendo alguma coisa entre eles, e depois rindo. Primeiro vem um **pavor** de que talvez alguém machuque você, ou jogue alguma coisa nojenta, mas também vem a **vergonha** e por isso você não pode olhar pros lados pra conferir se alguém está vindo na sua direção, e quanto mais eles olham mais parece que sua camiseta está encolhendo e você vai ficando cada vez mais evidente e espaçosa e ridícula.

(Mariana Carrara, em *Se deus me chamar não vou*)

Introdução

Desde as primeiras garatujas³¹, o desenho surge como um portal que conecta a criança ao mundo, uma forma de compreender a realidade antes

³¹ Garatuja é o nome dado aos primeiros traços gráficos produzidos pelas crianças, geralmente entre um e três anos. As garatujas representam a fase inicial do desenho, de acordo com estudos sobre desenvolvimento infantil. Elas podem ser classificadas em três tipos: desordenadas, quando a criança movimentava o lápis sem controle intencional; ordenadas, quando começa a repetir padrões e formas reconhecíveis; e nomeadas, quando a criança atribui significado aos seus traços, mesmo que estes ainda não sejam representações realistas (Lowenfeld; Brittain, 1977).

mesmo da aquisição da escrita. No entanto, ao longo do tempo, a prática de desenhar passa a ser regulada, avaliada e moldada por padrões que limitam a potência criativa dos sujeitos. A experiência escolar, com suas normas e expectativas, muitas vezes controla os corpos das crianças e gera sentimentos de insegurança e constrangimento.

Mariana Carrara (2019) descreve um desses sentimentos em sua obra, nomeado de “pavonha” pela personagem principal, uma criança de 11 anos. Esse conceito – uma mistura de pavor e vergonha – surge quando o corpo percebe que está sendo observado e julgado, gerando uma sensação de desconforto e inadequação dentro da instituição educativa. A pavonha reflete a experiência emocional de a criança se sentir insegura em relação ao próprio corpo e suas expressões, algo profundamente ligado à dinâmica de controle que o sistema educacional tradicional impõe sobre as práticas criativas.

Esse sentimento, de certa forma, ilustra como o desenho, que deveria ser um lugar de experimentação e subjetividade, se transforma em uma ferramenta de conformidade dentro da escola. Assim como Carrara descreve o constrangimento e a limitação da autenticidade da criança por meio da pavonha, Edith Derdyk (2024) amplia essa discussão ao afirmar que, ao ser regulado por regras, o desenho perde sua função expressiva e se transforma em uma tarefa de adequação. A sensação de pavonha é uma manifestação da própria perda da liberdade de existir sem medo de julgamento, que se intensifica conforme as crianças crescem dentro do contexto escolar e seu potencial criativo é sistematicamente minimizado. A pavonha emerge, portanto, como um elemento do processo de regulação e normatização, que transforma a criança em um objeto de controle, afastando-a de uma experiência de criação genuína e autêntica.

Se esse sentimento de pavonha está sendo trazido por uma criança de 11 anos, que está nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), questionamos: será que esse processo de regulação e normatização se inicia no EF ou já vem desde a Educação Infantil (EI)? Nossa hipótese é de que, na maioria das vezes, esse processo tem início na EI. A partir de nossa experiência com estágios, docência e pesquisas, temos observado que as práticas ainda são

centradas nas pessoas adultas e em conteúdos específicos a serem ensinados para as crianças. A EI tem sido, ainda, um tempo preparatório para o EF, sob uma concepção marcada por uma lógica tradicional de educação. O desenho tem sido utilizado apenas como um passatempo ou para treino da coordenação motora fina.

Portanto, analisamos, neste capítulo, por meio dos desenhos e de relatos das crianças de quatro e cinco anos, suas percepções sobre o que seria uma “escola” em que elas pudessem ser felizes! Refletimos, ainda, sobre o lugar do desenho nas instituições de EI e reivindicamos seu valor como linguagem. As análises se concentram tanto nos aspectos formais – traços, cores e composição – quanto no conteúdo simbólico, buscando compreender como as crianças representam a escola ideal e quais são suas impressões e expectativas subjetivas sobre esse espaço.

Reconhecemos, tal como Márcia Gobbi e Maria Isabel Leite (2002), que o desenho de crianças é um tema que abrange muitas áreas do conhecimento, tal como Psicologia, Arte, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, entre outras. Neste artigo, entendendo o desenho como um documento histórico produzido pelas crianças (Gobbi, 1997), por meio do qual conseguimos conhecer muito de suas realidades, fazemos um diálogo entre os campos da Sociologia e da Pedagogia da Infância e trazemos autoras e autores que consideram o desenho como linguagem e objeto da cultura.

Políticas públicas de educação infantil: as crianças, suas produções e seus desejos em foco

Os desenhos e as falas utilizados neste capítulo foram coletados durante a realização da pesquisa *Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas*, coordenada pela Profa. Dra. Carolina Faria Alvarenga e financiada pela Fapemig, e insere-se nas ações do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI). A pesquisa teve como objetivo compreender as políticas públicas de EI em dezessete municípios do sul de Minas Gerais, que integram o Fórum Sul Mineiro

de Educação Infantil (FSMEI), abrangendo tanto aspectos da gestão da EI (número de crianças atendidas, número de instituições de EI, tipos, formas e exigências de formação para contratação de professoras³² ou auxiliares³³, salário, jornadas de trabalho, infraestrutura das instituições, dentre outros aspectos de organização da EI nos municípios) como aspectos sobre os processos educativos, como organização dos tempos, espaços e materiais das instituições de EI e as concepções de professoras, auxiliares e gestoras.

Foram realizados questionários com as equipes das Secretarias Municipais de Educação (SME) e as profissionais da EI; entrevistas com professoras, auxiliares e gestoras; e observações dos espaços, tempos e materiais. Além disso, de cada um dos dezessete municípios, foi escolhida uma turma de pré-escola para realizarmos uma vivência com as crianças. Após a contação de uma pequena história³⁴, realizamos uma roda de conversa com as crianças, seguida da produção de desenhos.

Crianças queridas, vamos ouvir uma história? Era uma vez, um lugar bem especial, uma cidade onde moravam muitas pessoas, incluindo muitas crianças. Lá tem quase tudo que se precisa para viver. Quem quer falar sobre o que precisamos para viver? (crianças falam...) E esse lugar também precisa ter uma escola para as crianças pequenas, pois só tem escolas para crianças maiores e pessoas adultas. Então as pessoas dessa cidade e também os governantes se reuniram e decidiram construir essa escola para as crianças pequenas. Assim, essas pessoas precisam de nossa ajuda para saberem o que precisam ter nessa escola para que as crianças pequenas gostem e sejam felizes lá. Vamos ajudar essas pessoas? (crianças falam e pesquisadora faz as mediações).

³² Utilizaremos a linguagem no feminino pelo fato de a maioria ser mulher, o que não desconsidera a importância da participação dos homens na EI. Quando necessário, incluiremos o masculino.

³³ O termo auxiliares é utilizado para se referir, principalmente, às profissionais das creches, que podem ser auxiliares de professoras ou aquelas que, de fato, assumem a docência. Outros termos são usados para se referirem a elas: monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, pajem etc. (Pinheiro, 2017).

³⁴ A história foi inspirada na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito, realizada, em 2006, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e apoio da Save the children.

Durante a conversa, as crianças nos contaram o que consideravam importante para viver e o que era preciso ter na escola³⁵ para que fossem felizes. Em seguida, cada uma desenhou a “escola dos seus sonhos”. Ao todo, foram coletados 232 desenhos, sendo entre 11 a 22 por sala, a depender do número de crianças presentes no dia da visita. Após desenharem, nós, pesquisadoras, conversamos com cada criança e pedimos que contasse sobre o que havia desenhado.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas famílias e pela professora da turma, fizemos também um Termo de Assentimento, que foi assinado pelas crianças. Cada criança escreveu seu nome em uma única folha, à sua maneira, assentindo participar da pesquisa. Ainda que tenha sido pouco o tempo de interação com as crianças, o que inviabilizou que tivéssemos a oportunidade de conhecer cada uma delas, preocupamo-nos com os princípios metodológicos na realização de uma pesquisa *com crianças* e não *sobre crianças*. A partir do referencial da Sociologia da Infância, que constrói outra concepção de infância e de criança, destacamos que é preciso repensarmos as abordagens metodológicas (Anjos; Araújo; Pereira, 2023).

Gobbi (1997), em sua dissertação de mestrado, conta-nos sobre uma intervenção realizada pela SME de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que se utilizou de desenhos das crianças como subsídio para elaboração de políticas públicas de educação. O material foi publicado em um caderno nomeado como “A visão dos educandos”. Assim como a equipe responsável pelo trabalho, preocupamo-nos também não com a interpretação dos desenhos das crianças a partir da Psicologia ou da Psicanálise e sim com a interpretação da própria criança sobre seu desenho e o que ela fala sobre ele. Duas linguagens potentes – gráfica e oral – que colocam a criança como um sujeito ativo, que cria, recria, interpreta e produz cultura (Corsaro, 2011).

Tal como defende Gobbi (1997), para analisarmos os desenhos das crianças é preciso, antes, observarmos suas condições de produção. Nas dezessete

³⁵ Consideramos importante dizer que nomeamos a “escola da infância” como instituição educativa, porém, para conversarmos com as crianças, utilizamo-nos do termo escola.

turmas pesquisadas, foi possível observar que o tipo de material que elas tinham à disposição variou. Como utilizamos os materiais de que dispunham nas salas, algumas puderam usar lápis de cor ou preferiram apenas lápis grafite, outras canetinhas ou outras giz de cera. Algumas tinham todos eles à disposição. A maior parte dos desenhos foi feita em cima de sua própria carteira. A organização das carteiras também era diversa, visto que algumas salas dispunham as mesas em roda, em formato de “U”, outras em um grande retângulo ou, ainda enfileiradas, individualmente ou em duplas. Essa disposição tem relação com o momento da criação, especialmente quando permite que as crianças acompanhem – caso queiram – o que está sendo desenhado ao redor, observem as crianças ao redor ou compartilhem materiais para o desenho, o que não ocorre com a mesma facilidade em disposições mais isoladas.

Durante a produção dos desenhos, permanecemos na sala com as crianças e com a professora regente da turma. Havia, portanto, a presença de adultas por perto, mas buscamos manter certa distância para não interferirmos e nem apressarmos nenhuma delas. Após algum tempo, quando observamos que já não manuseavam mais suas folhas, nos aproximávamos para perguntar se haviam finalizado e, em caso afirmativo, devolvíamos com outra pergunta: “O que você desenhou?”. Em alguns casos, percebendo que a criança não demonstrava interesse em significar sua criação, iniciávamos a conversa apontando para elementos específicos do desenho, em uma tentativa de abrir caminhos para o relato. Ainda assim, respeitamos o silêncio e o não-querer-dizer como parte legítima do processo expressivo.

Chamou nossa atenção o fato de que algumas crianças decidiram desenhar uma das participantes da nossa equipe que estava no dia da visita. Talvez pela curiosidade pelas novas pessoas no espaço ou simplesmente por um gesto espontâneo de registro do que viveram naquele momento. Essas escolhas também compõem as condições de produção dos desenhos e nos lembram que o ambiente, as relações e os encontros vividos naquele instante deixam marcas nas criações das crianças.

Outro aspecto importante diz respeito ao tempo em que as visitas aconteceram. Algumas datas comemorativas atravessaram o período da pesquisa e, possivelmente, influenciaram elementos presentes nos

desenhos. Por exemplo, perto do Dia das Crianças, algumas instituições organizaram atividades festivas, com brinquedos como pula-pula. Já no final do ano, durante o período do Natal, contrariando o princípio da laicidade da educação pública, que é de importância crucial para promoção da liberdade de consciência e credos desde a mais tenra idade. Assim, observamos a presença de árvores natalinas, decorações religiosas e símbolos típicos espalhados pelas salas e corredores — elementos que também apareceram em algumas produções, como o desenho a seguir:

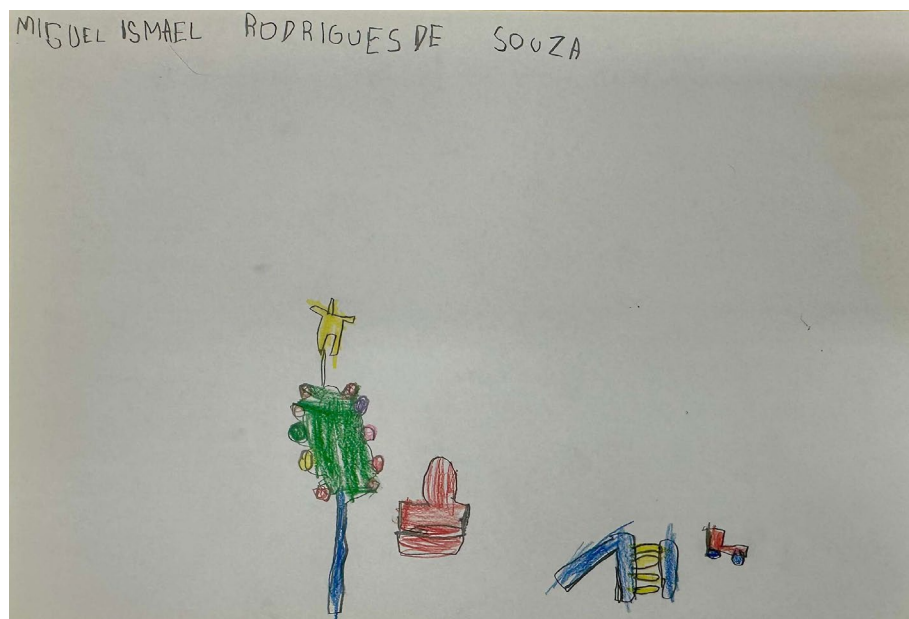


Figura 1: Árvore de Natal, cadeira do Papai Noel, escorregador e meu caminhão de brinquedo

O desenho como uma das múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil

Ao nos aproximarmos da concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), encontramos o reconhecimento legal da criança como um “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, art. 4º). Em consonância com essa afirmação, a Sociologia da Infância (SI) também reconhece a criança como sujeito produtor de sentidos e cultura. William Corsaro (2011) contribui ao propor o conceito de cultura de pares – um conjunto de formas de viver, comunicar e atribuir sentido ao mundo construído entre as crianças. Paralelamente, Francisco Tonucci (1997) propõe que devemos direcionar nossos olhos até o olhar da criança, reconhecendo-a como protagonista de sua própria vida, em que o brincar é o lugar central na construção de significados. Para Tonucci, a cidade e outros espaços educativos devem ser pensados e organizados a partir das necessidades, desejos e perspectivas infantis, garantindo autonomia para explorar, brincar e criar.

A partir dessa concepção de criança, as DCNEI definem o currículo como um conjunto de práticas construídas nas interações e experiências do cotidiano, partindo dos saberes das crianças, suas formas de expressão e múltiplas culturas, e ampliando essas experiências em diálogo com o conhecimento historicamente construído (Brasil, 2009). Para tanto, deve-se organizar o cotidiano educativo, planejando os espaços, tempos e materiais de forma que garantam experiências permeadas pela ludicidade e as múltiplas linguagens. Entre as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano das infâncias, o desenho se destaca por sua potência expressiva, comunicativa e subjetiva. É com base nessa perspectiva que o desenho das crianças deve ser compreendido como uma linguagem legítima, não como treinamento motor ou uma simples transição para a escrita, mas sim como uma forma de expressão com valor próprio.

As educadoras e educadores percebem o que bebês e crianças comunicam por meio das linguagens não verbais, como gestos, toques, olhares, movimentos, brincadeiras e desenhos?

As criações infantis, seus desenhos, esculturas, pinturas são entendidos como linguagens pelas quais bebês e crianças expressam suas ideias, hipóteses, histórias, imaginações e sonhos? (São Paulo, 2016, p. 34-5).

Essas perguntas são cruciais na construção do Projeto-Político-Pedagógico e do currículo das instituições educativas, pois reafirmam uma concepção de EI comprometida com a escuta e valorização das múltiplas formas de expressão das crianças. A partir das interações e da brincadeira, as instituições educativas têm favorecido “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, tal como propõem as DCNEI?

A dimensão sensível e corporal do desenho é ressaltada por Derdyk (2022, p. 28), ao afirmar que “o desenho, em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel”. Para a autora, desenhar é um acontecimento que envolve o gesto, o corpo e a superfície em que se desenha. É nessa interação – a que ela carinhosamente se refere como uma dança – que o desenho se torna um campo de experimentação, que deve se afastar da lógica escolarizante e padronizada. Derdyk escreve que

O ato de desenhar é um acontecimento acionado pelo ponto de contato entre o gesto, o instrumento, a superfície material, postos em movimento. Desenhar designa o traço contaminado por essa **mixagem entre o corpo que gesta a linha que entrança o corpo, enredados numa coreografia mutável.** [...] o corpo da linha resgata uma ótica de mundo in-comum, em comum, em comuna escapando do escopo mecanicista e programático da linha-contorno, usualmente entendido como principal atributo do desenho (Derdyk, 2024, p. 35, grifos nossos).

No entanto, ao contrário do que se tem como princípios no campo da EI, as práticas pedagógicas frequentemente relegam o desenho a um exercício técnico ou preparatório para a escrita, ignorando seu potencial como meio de exploração sensível e construção de identidade. Nesse caso, a experiência do desenho é colocada em segundo plano e a atividade gráfica assume uma função instrumental, visando ao desenvolvimento do controle motor necessário para o domínio das letras, formas e números. Espera-se, assim, que a criança, ao colorir, não ultrapasse as margens, respeite os limites da superfície e compreenda as diferenças nos tamanhos dos elementos

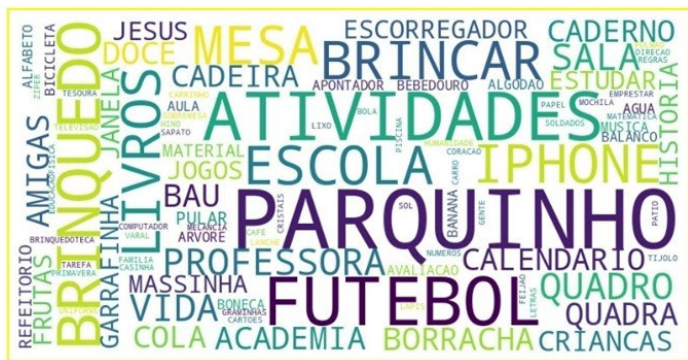
desenhados. Esse treinamento precoce visa prepará-la para seguir as normas da escrita formal, como manter-se dentro das linhas, respeitar os espaços entre palavras, distinguir a frente e o verso da folha e, futuramente, diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, além de, em alguns casos, aprender a letra cursiva.

Como observa Derdyk (2022, p. 88), “a escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização podem inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil [...] A necessidade de se expressar visualmente, pouco a pouco, pode ser substituída pela linguagem escrita”. Não se trata de negar a importância da alfabetização – objetivo do EF –, mas de garantir que, antes dela – importância do trabalho com a linguagem oral e escrita na EI (Baptista, 2022) –, as crianças tenham espaços legítimos para desenhar como forma de pensar, sentir e dizer o mundo de forma livre e assertiva e que, de certo modo, influenciam suas maneiras de ser e estar no mundo.

Em tempos de uma “infância baseada no celular”, em substituição a uma “infância baseada no brincar” (Haidt, 2024), repensar o desenho como um ato livre e expressivo torna-se essencial para garantir que a criatividade das crianças não seja aprisionada, mas, sim, potencializada. Em um tempo marcado pela lógica da performance do que as pessoas adultas esperam das crianças, repensar o desenho como linguagem viva e autêntica torna-se um gesto político, considerando o desenvolvimento das infâncias sem amarras adultocêntricas.

O que mora no desenho das crianças: escutas e interpretações dos desenhos infantis

A partir das discussões sobre o desenho como linguagem sensível e expressiva, direcionamos nosso olhar para as produções realizadas pelas crianças durante a pesquisa. Depois da contação da história, iniciamos a conversa com elas a partir da seguinte pergunta orientadora: “O que uma escola precisa ter para as crianças serem felizes?”. A nuvem de palavras abaixo resume do que mais falaram as crianças:



Fonte: (Alvarenga, Carvalho, Almeida, 2024)

Essas falas das crianças expressam a vontade de brincar! Ainda que apareçam elementos que remetam à religiosidade, como “Deus” e “Jesus”, e às marcas de uma sociedade consumista, como “Iphone” e “carro zero”, há um manifesto por espaços que garantam seus direitos à cidadania, ao brincar e à educação. Há parquinho, escorregador, quadra, brinquedo, massinha, história, brincar, jogos, boneca, frutas, árvore, vida! De outro lado, há outros elementos de um cotidiano marcado por uma lógica escolarizante e preparatória para o EF, repleto de atividades dirigidas, em salas organizadas com carteiras enfileiradas, com centralidade no adulto e em práticas no quadro e no caderno. Uma contradição que permeia as instituições de EI!

A partir dessas falas iniciais, as crianças foram convidadas a desenhar! Ao analisarmos as produções dessas crianças de quatro e cinco anos, seria esperado que houvesse, no mínimo, a representação de interações, jogos, brinquedos e brincadeiras, visto que o brincar é um elemento constituinte da subjetividade da criança (Vygotsky, 2007). No entanto, ao analisarmos os desenhos, observamos a ausência desses elementos em algumas produções, o que sugere uma possível limitação imposta pelo modelo escolar tradicional que, ao enfatizar a preparação para a alfabetização (Baptista, 2022), pode restringir o desenvolvimento da linguagem gráfica como forma de expressão autônoma. Como alerta Derdyk:

É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um

respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica, [...] A escola é o agente transmissor cultural. A necessidade de organizar o conhecimento compartimentado classificatório e redutor. A escola, porta-voz de uma visão do mundo, pode subliminarmente aprisionar a capacidade de uma criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este é lhe dado, apresentado e assinado (Derdyk, 2022, p. 68).

Quando as crianças são orientadas dessa forma, os resultados tendem a ser desenhos como os que serão apresentados a seguir:

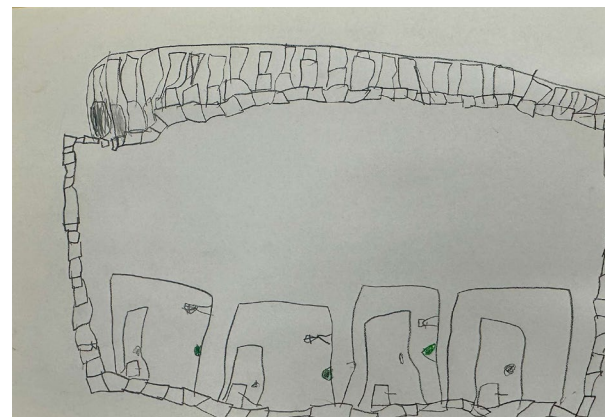


Figura 2: A escola tem quatro salas, tijolos e telhado e ventiladores

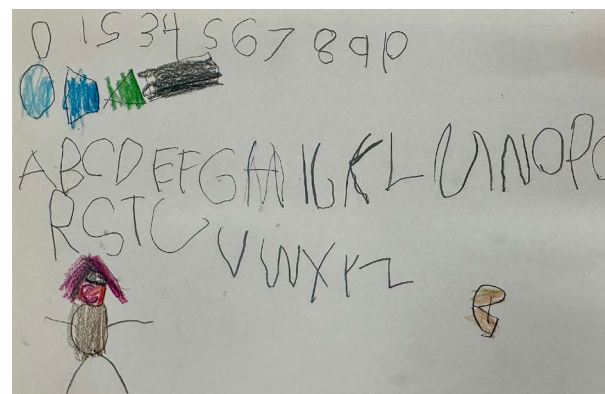


Figura 3: Uma boneca, as vogais e os números

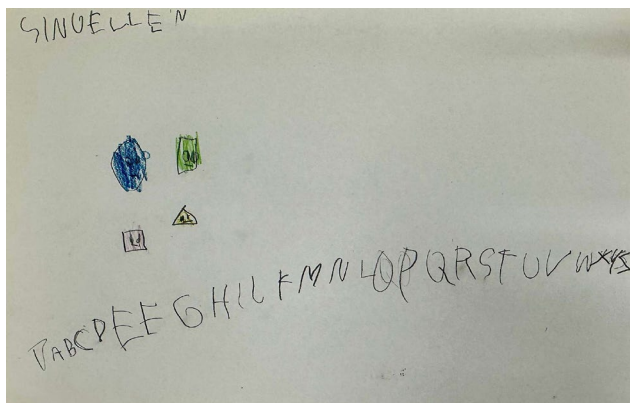


Figura 4: O nome, as formas geométricas e o alfabeto

As representações analisadas reforçam essa crítica. O primeiro desenho, uma representação do espaço de uma instituição educativa, com uma arquitetura retangular e sem cores, apresenta uma linha rígida que delimita a estrutura física da escola, mas sem elementos que sugiram ludicidade ou experiências prazerosas esperadas na EI. A organização meticulosa das salas pode indicar um ambiente disciplinado e normativo, distanciando-se da experimentação e da espontaneidade e brincadeiras.

As representações dois e três possuem uma predominância de letras e números escritos um ao lado do outro. Tal como aponta Derdyk (2022, p. 67), “o sistema educacional geralmente dá grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa”. A maneira como esses elementos estão distribuídos na folha sugere que as crianças estão se esforçando para seguir padrões de alinhamento e proporção, possivelmente relacionados ao treino da caligrafia e à obrigatoriedade de cópias do quadro. A organização visual dessas crianças, porém, não é ainda perfeitamente simétrica, o que indica que estão em processo de descoberta do espaço gráfico e das possibilidades de composição. Na terceira representação, além da repetição de letras e formas geométricas, aparecem rostos com expressões de tristeza ou tédio, o que pode sugerir uma relação menos afetiva ou envolvente com a atividade.

E aí vai um bando de exercícios e propostas visando o controle motor, o domínio da observação, o equilíbrio, a cópia. **Acompanhando os resultados, vão os atributos de valor, como: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado.** Imagine esses conceitos e métodos aplicados a uma criança de dois, três ou quatro anos! (Derdyk, 2022, p. 70, grifos nossos).

Esses recortes reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que preserve a liberdade de experimentação da criança na prática gráfica, garantindo que o desenho seja uma ferramenta de expressão genuína e não um exercício preparatório para a escrita convencional, ainda que possamos considerá-lo como a pré-história da escrita, tal como aponta Vygotsky (2007). Por outro lado, a criança inventa, no desenho, escrituras fictícias, placas e mensagens secretas, o que demonstra a importância de garantir a liberdade de experimentação para que a criança possa se expressar. A seguir, apresentamos alguns deles acompanhados da descrição da criança sobre o desenho e nossas interpretações.

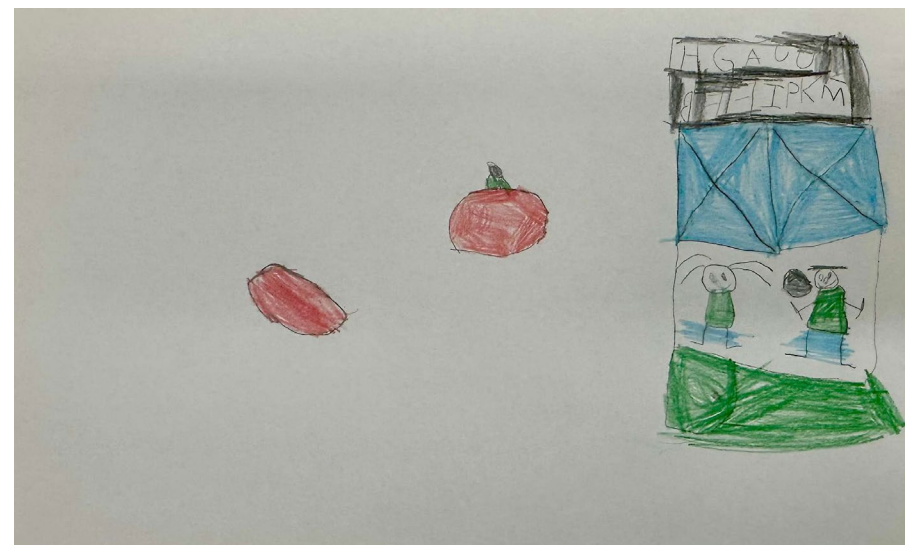


Figura 5: um tomate, uma melancia e duas crianças assistindo tv com uma bola

Na figura cinco, a criança descreve frutas e, ao lado, duas crianças assistindo à televisão enquanto seguram uma bola. É importante percebermos a sátira representada: as crianças, provavelmente em um momento considerado “livre” ou de ausência de atividades dirigidas, estão diante da TV – um dispositivo que tende a promover a passividade – enquanto seguram uma bola, objeto que evoca movimento, corpo, jogo, relação. A bola é um convite à ação: pode ser brincada coletivamente ou de forma individual, ao ar livre ou em espaços fechados, com sol ou com chuva, na grama, no asfalto, em quadras ou até mesmo em pequenas salas, como quando nos enchemos de cuidados para que os corpos e objetos presentes não se choquem com a bola, que é maleável às regras. Há muitas formas de brincar de bola, mas uma que certamente não é comum acontece em frente à televisão.

A representação desse momento, feita pela própria criança, nos convoca a atenção. Que rotina essa criança vivencia durante seus momentos em casa e na instituição educativa? Qual a relação ela tem construído no dia a dia com a televisão? E com as outras crianças? Como ocorrem os momentos que brincam de bola com outras crianças? Existem momentos em que as crianças têm assistido TV nas instituições educativas? Quais são as diferenças entre essas experiências e, em meio às reflexões, que intencionalidade estamos destacando ao priorizar momentos passivos – como assistir a algo na TV, em silêncio, dentro da sala – em detrimento de experiências mais sensoriais, corporais e coletivas?



Figura 6: O ônibus, a escola, o balanço, a gangorra, um escorregador, eu brincando com minhas amigas



Figura 7: uma casa, um escorregador e um balanço.

As figuras seis e sete são desenhos que também nos mostram brinquedos, como em outros registros, mas, nesses casos, algo se destaca: as crianças se desenham na composição, interagindo com os brinquedos de forma coletiva. Além dos objetos, elas representaram elementos do cenário ao redor, compondo uma paisagem que envolve e acolhe o brincar. São artes que nos tocam, dentre tantas outras, porque não apenas mostram o que é importante para as crianças, mas como elas desejam estar nesses espaços – com o corpo inteiro, com outras crianças, em movimento, em relação.

Esse tipo de desenho nos traz perguntas para refletirmos diferentes daquelas feitas ao observarmos a primeira imagem. Será que elas desenharam seus brinquedos favoritos? Será que, para essas crianças, a ideia de uma escola feliz – como perguntamos ao propor a reflexão – está ligada ao brincar coletivo, fora das salas fechadas? Com que frequência essas crianças têm acesso aos espaços externos da instituição durante o tempo em que permanecem ali? A presença da criança no próprio desenho, em interação, revela muito sobre suas expectativas e desejos em sua rotina. A partir disso, somos convocadas a pensar: o que tem sido priorizado no cotidiano das instituições de EI e o que tem sido esquecido ou relegado? Quais os espaços e as condições que as e os profissionais da EI dispõem para discutir e problematizar suas atividades educativas no âmbito das instituições?



Figura 8: Escola, calendário, silabário, alfabeto, meu nome completo, a casinha, o tubo, o escorregador, o sol, mesas, cadeiras e carinhas que dizem "bom", "faz muita bagunça" e "faz pouca bagunça" (elementos da sala da turma)



Figura 9: Parquinho da quadra (tem na escola)

Nas figuras oito e nove, observamos desenhos bastante coloridos, com diversos elementos da própria instituição. No primeiro, identificamos

aspectos que remetem à sala tradicional: letras, cartazes com regras de comportamento, números, calendários – marcas visíveis de um espaço escolar tradicional. Também aparece um brinquedo grande e bem colorido, localizado na área externa da composição. No entanto, “uma pulga fica atrás da orelha”: não há ninguém sendo representado. Nenhuma criança, nenhum adulto, nenhum animal – nem mesmo uma árvore.

A própria criança que desenhou não se coloca em cena, seja sentada dentro da sala, seja interagindo fora dela. Em relação à natureza, podemos observar um grande sol e dois pequenos espaços com grama, mas não há flores, árvores, pássaros ou algum tipo de jardim. Isso pode indicar que a criança focou na representação do seu entorno mais imediato, aquele onde realizava o desenho. Ainda assim, chama atenção o fato de que alguns pontos da área externa foram representados com dedicação. Como deve ser sua relação com esse espaço? Há momentos de contato sensível com a natureza? Ela sente a grama nos pés, observa os insetos que fazem morada nesse gramado, vê os pássaros, escuta os sons do ambiente? O que mais afeta a criança ao perguntarmos o que deve ter na escola para ser feliz?

Esse aspecto se repete no último desenho analisado, no qual uma grande estrutura ocupa quase toda a folha, mas permanece vazia. A ausência de corpos nos espaços representados nos provoca reflexões como: o que essas imagens revelam sobre a relação da criança com o ambiente? O que significa desenhar uma escola sem presenças vivas? E também nos move aqui a pensarmos, extrapolando o ambiente institucional: quais as representações que as crianças constroem a partir de suas vivências familiares?

Considerações finais

As produções coletadas durante as visitas não representam respostas prontas. Na verdade, são perguntas abertas que carecem de reflexões cuidadosas sobre os aspectos de qualidade da EI. É a partir delas que podemos tensionar os modos como temos garantido – ou não – o direito das crianças à presença, à brincadeira, à participação e às interações nos espaços educativos. O exercício de imaginar a “escola dos sonhos” nos devolve o desafio de transformar os espaços que as crianças já habitam.

É importante destacar que, ao lidarmos com desenhos infantis em uma pesquisa com crianças, nos colocamos também em uma posição de escuta atenta e interpretativa. Sabemos que não há uma única leitura possível para cada um dos 232 desenhos e, por isso, nossas análises partiram da articulação entre os diferentes materiais coletados: o momento da escuta anterior e posterior ao desenho, as falas das crianças sobre o que criaram, a observação dos espaços que frequentam, das refeições que fazem, das interações que presenciamos. Assim, os sentidos que propomos emergem desses cruzamentos, sem a pretensão de esgotar o que cada traço pode comunicar.

Nesse processo, surgem também os silêncios – como aqueles presentes nos desenhos em que não há representação de pessoas ou brincadeiras. Ausências que podem apontar para uma possível distância afetiva em relação ao espaço educativo, uma dificuldade de se imaginar ali de forma ativa, ou até mesmo a reprodução de uma rotina em que o protagonismo infantil encontra pouco espaço para se manifestar. São indícios sutis, mas não menos potentes, que nos convocam a pensar sobre como as crianças estão (ou não estão) nos espaços que ocupam diariamente. Como traduzir uma pesquisa que tem como princípio o bem-estar e a qualidade de vida das crianças em políticas públicas para a EI?

Referências

ALVARENGA, Carolina; CARVALHO, Eliane Vianey de; ALMEIDA, Ana Clara Raymundo. Relações de gênero e o direito ao brincar: desafios para a construção da cidadania na educação infantil. **Revista Interações**, v. 20, n. 69, p. 1-25, 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffmann (orgs.). **Pesquisa com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 235 p.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 18, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, CNE/ CEB, 2009.

CARRARA, Mariana Salomão. **Se Deus me chamar não vou**. São Paulo: Nós, 2019. 120 p.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Penso Editora, 2011. 384 p.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

DERDYK, Edith. **O corpo da linha**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. 228 p.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. *In*: LEITE, Maria Isabel (Org.). **Ata e desata**: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002, p. 93-148.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. 440 p.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977, 440 p.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

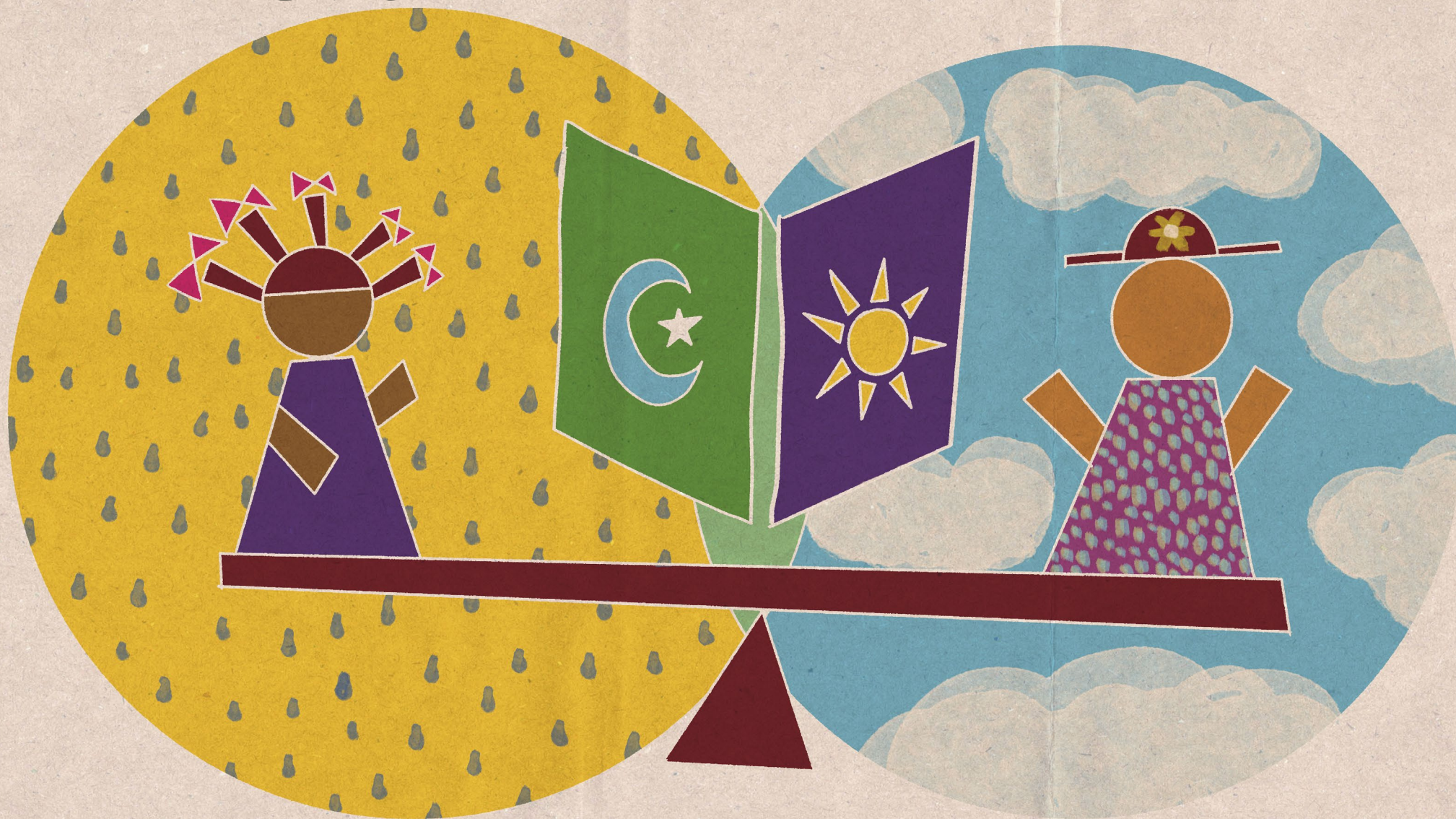
SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016. 72 p.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**: a autonomia das crianças como critério de urbanismo. Tradução: Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Panda Books, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

PARTE 3

COMPARTILHANDO O
COTIDIANO: PRÁTICAS
OBSERVADAS



Compartilhando o cotidiano: práticas observadas

As visitas foram realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2023, nos dezessete municípios que participaram da pesquisa. Cada município escolheu qual seria a instituição de Educação Infantil a ser visitada. Durante as visitas, vários aspectos do cotidiano educativo foram observados pelas pesquisadoras e estudantes. Elaboramos um roteiro de observação com base no documento de orientação curricular do município de Novo Hamburgo, do Rio Grande do Sul, de 2020, em especial sobre os tempos, espaços, materiais e momentos de atenção pessoal: alimentação, descanso e higiene.

As visitas foram realizadas por duas equipes:

A **Equipe 1**, composta pelas pesquisadoras Cláudia Maria Ribeiro, Ila Maria Silva de Souza Mendes de Freitas e pela colaboradora Maria de Fátima Ribeiro, visitou os municípios: *Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Campos Gerais, Guaxupé, Paraguaçu, Poços de Caldas, São Bento Abade e Três Pontas*.

A **Equipe 2**, composta pelas pesquisadoras Carolina Faria Alvarenga e Eliane Vianey de Carvalho e pelas estudantes de Pedagogia Ana Clara Raymundo de Almeida e Juliana de Oliveira Cândido, visitou os municípios: *Alfenas, Candeias, Carmo da Cachoeira, Carrancas, Lavras, Luminárias, Nepomuceno, Três Corações, e Varginha*.

Durante as visitas, fizemos entrevistas, tivemos conversas informais com as crianças, com trabalhadoras e trabalhadores, observamos, tomamos café com quitandas. Registramos com fotos, vídeos e em nosso caderno de bordo! A seguir, trazemos alguns aspectos – descritivos – dessas visitas, os quais foram analisados nos artigos que constam neste livro e em outros que já foram publicados até o momento, a saber:

ALVARENGA, Carolina Faria; CARVALHO, Eliane Vianey de; OLIVEIRA, Carolina de Souza. Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: direito democrático e justiça social. In: Anais da Reunião da ANPEd – Sudeste, 15., 2022, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

ALVARENGA, Carolina Faria; CARVALHO, Eliane Vianey. Formação e condições de trabalho de profissionais da Educação Infantil no sul de Minas Gerais: realidades e desafios. In: ANAIS DO SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 7.; Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação, 3., 2024, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas, 2024.

ALVARENGA, Carolina Faria; CARVALHO, Eliane Vianey; FREITAS, Ila Maria Silva de Souza Mendes de. Questões étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: marcas das contradições nos achados de pesquisa. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Org.). **Cinema negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro**. 20ª ed. São Paulo: FEUSP, 2024, v. 1, p. 312-340.

ALVARENGA, Carolina; CARVALHO, Eliane Vianey de; ALMEIDA, Ana Clara Raymundo. Relações de Gênero e o Direito ao Brincar: Desafios para a Construção da Cidadania na Educação Infantil. **Revista Interações**, v. 20, n. 69, p. 1-25, 2024.

ALVARENGA, Carolina Faria *et al.* (In)diferenças de gênero na Educação Infantil: um olhar para municípios do sul de Minas Gerais. In: Anais. do IX Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. **Anais [...]**. V Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e V Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, gênero, saúde e sustentabilidade. 2025.

RIBEIRO, Cláudia Maria e FREITAS, Ila Maria Silva de Souza Mendes de. Borbulhando artefatos culturais em processos educativos numa pesquisa na Educação Infantil: constituições de subjetividades de crianças pequenas. **Revista Periferia**, v. 16, p 1-29, 2024.

RIBEIRO, Cláudia Maria. “Lúdico, mágico, fôlego, bálsamo, líquido”: os corpos das crianças na Educação Infantil. *In*: Anais do IX Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. **Anais [...]**. V Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e V Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, gênero, saúde e sustentabilidade. 2025.

EQUIPE 1

- Alpinópolis
- Bom Jesus da Penha
- Campos Gerais
- Guaxupé
- Paraguaçu
- Poços de Caldas
- São Bento Abade
- Três Pontas

Muita disponibilidade da equipe da Cemei para a realização da pesquisa. O município integra o Fórum Sul Mineiro há muito tempo. A diretora da instituição nos acompanhou durante toda a visita, só não esteve presente no decorrer das entrevistas. A secretária de educação e a adjunta foram conversar conosco e tivemos a oportunidade de ressaltar a importância do espaço físico e a ausência de lista de espera para a creche. Será construída também uma brinquedoteca no Cemei. A secretária adjunta questionou a utilização das apostilas.

O prédio do Cemei é colorido, sem muros, o que mostra jardins bem cuidados. Os ambientes demonstram, desde o *hall* de entrada, conforto, aconchego e desperta a vontade de estar. Os espaços são compatíveis com o tamanho do espaço total, atendendo a quantidade de crianças, e há um planejamento do uso dos espaços para que as crianças se desloquem entre eles. Há um equilíbrio da oferta de espaços com materiais estruturados e não estruturados. A oferta desses materiais permite que as crianças explorem os que lhe interessam. Não há uma sala para funcionar a biblioteca, os livros estão em uma estante grande para uso das professoras, que levam esses livros para as salas.

A área externa tem espaços diferentes com oferta de brinquedos diversos, onde se destaca uma casinha para jogo simbólico. Parquinho de materiais plásticos e de ferro. No chão, há vários jogos pintados. As professoras também oferecem outros brinquedos, tais como argolas. Existem diferentes espaços que possibilitam movimento e repouso; segurança e aventura; socialização e autonomia; imitação e criação. Existe espaço com amplitude para jogos de montar, para conversas entre as crianças.

O Cemei tem um professor de Educação Física e as “aulas” são ministradas somente por ele, no pátio, para crianças de quatro e cinco anos. Há pisos diversificados: grama, pedras, madeira. Não há tanque de areia. Tem árvores para sombra e paisagismo. A grama, segundo a diretora, está para ser replantada. Há uma casinha de bonecas que favorece o jogo simbólico.

Nas salas há uma lousa interativa. Pelo Cemei afora, os materiais estão organizados em caixas e, quando pertinente, a professora oferece esses materiais às crianças. Nas salas da pré-escola, há fotos das crianças com o seu nome e vários cartazes: ajudantes do dia; aniversários do mês; que favorecem o reconhecimento de suas identidades individuais e coletivas.

As crianças bem pequenas têm a possibilidade de deslocamento em chão firme; níveis diferentes de altura para subir e descer com pisos de EVA. No espaço destinado a elas, há carrinhos de bebês usados para deslocamento. Há espaços específicos para a higiene: banhos, trocas, ligados à sala.

Quanto à alimentação, as crianças bem pequenas são alimentadas pelas professoras ou monitoras que as colocam no colo. As crianças pequenas deslocam-se para o refeitório, sendo servidas pelas ajudantes da cozinha. Ou seja, aguardam seu prato de comida sentadas à mesa. São acompanhadas pelas professoras. Repetem, se assim o desejar. Comem sozinhas. As crianças interagem tranquilamente durante as refeições. Quanto à higiene, ela é feita utilizando álcool em gel e não há escovação dos dentes.

Um belíssimo jardim com muitas rosas, branca de neve e os sete anões, grama bem verdinha. Tudo isso cuidado pelo funcionário da Prefeitura que, atualmente, fica o dia todo vigiando a portaria do Cemei por conta da ameaça de violência que, nacionalmente, aterrorizou as escolas. O ambiente demonstra, desde o *hall* de entrada, conforto, limpeza e sensação de bem estar. O Cemei é espaçoso, com vários ambientes. Os espaços circunscritos são compatíveis com o tamanho do espaço total e a quantidade de crianças de acordo para as várias brincadeiras. A quantidade e qualidade dos espaços oferecem escolhas do que brincar e as crianças são organizadas de acordo com as idades.

Existem espaços com brinquedos, parquinho, desenhos no chão, pula-pula. Há uma quadra coberta bem grande. Tudo isso possibilita as interações das crianças com pisos diversificados: terra, grama, pedras. São espaços que possibilitam movimento e repouso; segurança e aventura; socialização e autonomia, sempre sob os cuidados das educadoras.

Não há espaço específico para biblioteca. Há uma bancada com diversos livros e três mesas pequenas, as crianças frequentam o espaço em pequenos grupos. Não há espaços voltados ao jogo simbólico, mas materiais guardados em caixas e uma casinha de bonecas no pátio.

A organização do espaço permite que a criança se sinta acolhida pela natureza estética do lugar. Cores harmoniosas, a maneira como estão distribuídos os mobiliários e os diversos brinquedos. Os diferentes espaços possibilitam as brincadeiras individuais e em grupos, inclusive permitem a descentralização do adulto e que as crianças se locomovam livremente. Os espaços externos possuem árvores, mas não para brincadeiras e sim para paisagismo. Todo o espaço do Cemei é muito cuidado e existe manutenção para a segurança das crianças.

Existe espaço desenvolvido em locais planejados para realização de jogos de montar e de tabuleiro, para conversas entre pares e para a leitura de livros. Há espaço com amplitude suficiente para as crianças explorarem materiais e exercitarem a coordenação ampla dos movimentos. Inclusive, o Cemei tem um profissional da área de Educação Física que atua com crianças, sempre com a educadora da turma acompanhando todas as atividades.

Em relação à oferta de materiais, estão organizados em armários e caixas e, de acordo com o planejamento das educadoras, as crianças têm acesso

a eles. As paredes comunicam as atividades desenvolvidas pelas crianças, valorizando suas produções. Os materiais estão expostos na altura das crianças, permitindo manuseio, apreciação e identificação, possibilitando criar enredos narrativos e visuais, o que amplia o repertório das crianças. Em uma das salas há um painel com as fotos das crianças. Quanto aos espaços para as crianças bem pequenas, são muito bem cuidados, limpos, adequados, amplos e as crianças têm a possibilidade de deslocamentos em chão firme e diferentes alturas para subir e descer.

Quanto à alimentação: o refeitório é amplo, limpo e o Cemei optou para que as crianças se alimentassem sentadas em cadeiras e mesinhas individuais e também coletivamente. Comem sozinhas. Recebem seus pratinhos diretamente da cozinha. Existe um local com bacia para que depositem os restos de comida. Os utensílios atendem às especificidades da alimentação. As crianças interagem durante esse momento. Há uma nutricionista responsável pelo cardápio e a meta é açúcar zero. Em relação à higiene, as crianças lavam suas mãos, escovam os dentes após as refeições. Há muito álcool em gel. As crianças bem pequenas têm um espaço com colchonetes para o descanso.

Emoção às lágrimas na chegada ao Cemei! Quatro profissionais – duas da Secretaria Municipal de Educação e duas da instituição foram nos receber na porta, de braços abertos. Um jardim à frente, muito florido, com vários arranjos da plantinha suculenta. Um suculentário denotava o imenso carinho e dedicação da diretora que, segundo informações, dedica seu domingo para cultivar o jardim e o suculentário.

Os ambientes demonstram, desde o *hall* de entrada, aconchego, conforto, beleza, vontade de ali estar, o que promove um bem-estar geral tanto para as educadoras, crianças, famílias e visitantes em geral. Todos os espaços muito limpos e bem organizados. Os espaços são compatíveis com o tamanho do espaço total e o número de crianças atendidas. Oferecem escolhas com o que brincar. O chão tem vários desenhos que possibilitam as brincadeiras. Há também oferta de materiais não estruturados e estruturados. Chegamos no momento da Educação Física. Há um educador que atende as crianças, desde bebês, e vários Cemeis.

As professoras servem o lanche para as crianças vestidas de várias fantasias. Isso em decorrência de atividades da apostila adotada pela escola. Nas salas, há vários jogos disponíveis para as crianças, bem como os livros de literatura que são guardados também em caixas e nos armários. Em todos os pátios há mesinhas com jogos feitos pelas professoras e crianças. O espaço externo tem também um parquinho com diversos brinquedos em plástico, um pula-pula e uma cabaninha de montar. Segundo a diretora, as crianças ficam direto nessa cabaninha, e é um espaço para o jogo simbólico. Tem também uma piscina de bolinhas. O chão é de cimento, com tapetes de EVA disponíveis para brincadeiras. Um espaço reservado com grama e chão batido tem várias galinhas, garnisés e patos. A diretora disse que as crianças adoram correr atrás dos animais. Há ninhos onde as galinhas botam ovos e outro onde as galinhas chocam seus ovos. Assim sendo, as crianças observam o nascimento dos pintinhos.

Os espaços para bebês e crianças bem pequenas permitem o deslocamento em chão firme e tem caminhas de plástico com lençóis para descansar e para dormir. Há também berços. Nas salas, há vários brinquedos acessíveis às crianças. Num espaço fora da sala, há muitas cadeiras para alimentação dos bem pequenos. Para as crianças pequenas, colchonetes com lençóis para dormir e descansar. Em um pátio reservado são lavados os lençóis, em uma

lavanderia com tem várias máquinas de lavar roupa. Tudo muito limpo. Os banheiros têm sanitários adequados às crianças.

As crianças locomovem-se atendendo a uma rotina amplamente planejada para que os vários espaços do Cemei sejam usados por todas elas. Os pátios possuem árvores, mas só para paisagismo e sombra. Os espaços externos favorecem as relações entre as crianças, possibilitam movimento e repouso; segurança e aventura; socialização e autonomia; imitação e criação. Nas paredes das salas estão expostas as produções das crianças em uma diversidade de materiais. Há também cartazes feitos pelas professoras, por exemplo, com as condições do tempo, ajudantes do dia; produções das crianças – individualizadas – com o nome de cada uma delas. Há a exposição de atividades coletivas, onde constam fotografias das crianças. Estas escolhem e exploram os materiais que lhe interessam por conta própria. Há, também, várias caixas com materiais estruturados e não estruturados e brinquedos.

As crianças alimentam-se no refeitório e comem sozinhas. As crianças bem pequenas ficam nas cadeirinhas, sendo alimentadas pelas educadoras que atendem até três crianças. Há um bebedouro especial do tamanho das crianças para que se sirvam autonomamente. As crianças bem pequenas têm as mamadeiras preparadas com os leites especiais. As mães que querem amamentar podem ir até a instituição e fazê-lo, há espaço reservado para tal.

No refeitório, há mobiliário para que as crianças se sentem para comer sozinhas. No dia de nossa visita, comiam pão de queijo com suas mãos e não tinham pratinhos para deixar a quitanda. Crianças de quatro e cinco anos recebem o pratinho pronto, alimentam-se sozinhas e são acompanhadas pelas educadoras. Durante as refeições, as crianças interagem entre si. O clima é de muita tranquilidade. A comida contempla açúcar zero e o cardápio é elaborado por uma nutricionista. A Prefeitura adquire frutas e verduras da agricultura familiar. As crianças higienizam as mãos antes da alimentação e escovam os dentes após as refeições.

Os abraços na chegada às Emeis têm sido uma constante em nossos espaços para a pesquisa. Fomos recebidas pela coordenadora e apresentadas à diretora. Planejamos nossos dois dias da pesquisa na Emei. Na instituição não funciona creche. As crianças que frequentam têm acima de quatro anos. A Emei oferece dois turnos e as crianças frequentam um turno ou outro.

Logo na entrada da Emei, deparamo-nos com o refeitório e um espaço que funciona como auditório para várias finalidades: festas, reuniões com as famílias, apresentações das crianças, dentre outros, que propiciam a continuidade das criações e investigações das crianças. Quando necessário, os espaços promovem a descentralização dos adultos. Estão compatíveis com o tamanho total e quantidade de crianças de acordo com como se organizam para brincar. Existe uma oferta de espaços com materiais não estruturados e um equilíbrio desses com os estruturados.

A biblioteca com livros para uso das crianças está em reforma. As crianças têm acesso aos livros na própria sala. Há também várias estantes, dispostas na sala da coordenadora, com títulos os mais diversos, inclusive os recebidos recentemente da Secretaria Municipal de Educação nas temáticas das diferenças. As professoras retiram esses livros para leitura para as crianças.

Há uma infinidade de materiais diversos: jogos (de tabuleiro, memória, quebra-cabeças) catalogados pelas professoras e guardados em vários armários e estantes. Quando a professora planeja usá-los, ela mesma retira e faz o registro dessa retirada. Há espaço voltado ao jogo simbólico (casinha, mercadinho, garagem, cabana) e vários outros num espaço denominado brinquedoteca. Há arara com fantasias, jogos de profissões, bonecas, carrinhos, vários!

A organização do espaço permite à criança transitar por diferentes espaços definidos e circunscritos, seja para brincar, experimentar, seja individual, seja em grupo, de modo a desenvolver as suas identidades pessoal e de grupo. As crianças participam dos cuidados e organização. A professora conduz a escolha dos livros em conformidade com os desejos da turma, havendo rodízio para retirar os livros e levar para casa.

Na organização dos espaços externos, deparamo-nos com uma extensa área planejada e organizada para atender as necessidades das crianças pequenas

em relação ao seu desenvolvimento: cognitivo, afetivo, social. Há nesse espaço: quadra coberta; três tipos diferentes de parques com materiais – madeira, ferro e plástico; cantinho sonoro: construído com vários tipos de materiais não estruturados; muitas árvores com sombras que possibilitam uma atmosfera saudável e aconchegante; parede de azulejo para pintura; parede pintada de verde para escrever com giz; duas casinhas de boneca em reforma; chão para desenho com giz; um grande tanque de areia; canteiros para plantar, mas em reforma.

Assim sendo, os espaços possibilitam interação das crianças com pisos diversificados: areia, terra, grama, pedra, madeira, gravetos, folhas. E possibilitam movimento e repouso, segurança e aventura, socialização e autonomia, imitação e criação. Todo o espaço em excelente estado de conservação.

Em relação à oferta de materiais: estão organizados de forma convidativa à criação pelas crianças. Cuidado na seleção das cores e na disposição dos mobiliários. Os materiais expostos estão à altura das crianças. As paredes comunicam e tornam visível o que se faz e valorizam as produções das crianças. Existe uma diversidade de materialidade para compor os espaços da instituição. A área externa tem muito material não estruturado que apelam aos sentidos das crianças para o desenvolvimento de uma aprendizagem experiencial. Há fotografias expostas das crianças e de seu grupo.

Na organização dos espaços e momentos de alimentação, as crianças se deslocam em pequenos grupos, possibilitando segurança para esses momentos. O espaço do refeitório está integrado ao do auditório e há diversos cartazes expostos que falam das produções das crianças. O ambiente do refeitório constitui um ambiente acolhedor e convidativo. Não tem toalhas e nem vasos de plantas. Os utensílios atendem às especificidades dos alimentos e à capacidade das crianças, além de serem oferecidos de forma convidativa e acessível.

As crianças se servem e repetem quantas vezes quiserem. A coordenadora disse que já conversaram sobre o não desperdício dos alimentos. No final da refeição, raspam os restinhos que ficaram no prato e os colocam para lavar. A refeição tem saladas, carne, arroz, feijão. As crianças higienizam as mãos antes de comer e têm acesso a água sempre que necessário.

A acolhida na instituição deu-se pela diretora e pela coordenadora pedagógica da SME do município. Os ambientes demonstram acolhimento desde a entrada, e a presença das crianças estava, desde o início, por meio dos carrinhos utilizados para locomoção pelas famílias, cones que foram produzidos para orientar o trânsito e suas leis: não parar em fila dupla; não estacionar em determinados lugares. O portão de entrada da instituição fica sempre fechado e tem sempre um segurança.

Na chegada ao pátio, deparamo-nos com as crianças interagindo com diferentes materiais não estruturados e abstraindo várias propriedades dos objetos, além da interação com as outras crianças, a professora e a monitora. Muito espaço para ser explorado: parquinho, área verde, solário, tanque de areia, chão desenhado com amarelinha, caracol, para a realização de brincadeiras dirigidas ou não.

Não há um espaço físico para biblioteca. Os livros de literatura infantil ficam em caixas encapadas – várias –, catalogadas por uma profissional que faz a listagem de todos os livros existentes. Há uma mala imensa denominada “Era uma vez” e ela passeia nas salas para a contação de histórias, bem como a caixa de fantasias.

Há espaços para bebês que ficam no chão. Outros sentam; outros engatinham. Há possibilidade de deslocamento em chão firme. No parquinho, há pequenos túneis para que os bebês e as crianças pequenas entrem e saiam. Crianças de até dois anos têm espaços de construção com diversidade de materiais construídos com sucatas: materiais expressivos. Espaços de descanso.

Numa perspectiva ampliada, as crianças têm acesso ao patrimônio cultural do conhecimento via projetos desenvolvidos como, por exemplo, o do marolo e a construção dos objetos com sucata. A natureza estética do lugar, incluindo aspectos como harmonização das cores, iluminação, distribuição do mobiliário, possibilitam que as crianças se sintam acolhidas.

A instituição possui diferentes espaços que são um convite a brincar e realizar suas investigações de diferentes naturezas, o que possibilita também a locomoção livre. Na organização dos espaços externos, é possível a promoção de brincadeiras e interações em pisos diversificados: areia, grama, pisos, possibilitando movimento, repouso, imitação e criação. Os brinquedos do parquinho são de materiais plásticos. A horta é feita em recipientes pet.

Os materiais estão organizados em caixas de papelão e, quando a professora vai trabalhar com eles, ela os leva para a sala e disponibiliza para as crianças, possibilitando que os experienciem. Há várias fotografias das crianças nos espaços, que permitem construir as experiências de reconhecimento de identidades, tanto individual quanto coletiva.

As crianças deslocam-se em pequenos grupos para se alimentarem e são servidas em pratos plásticos e com colher pelas responsáveis pela alimentação. Não havia toalhas e ornamentos (vasos de flores). Água servida nos próprios copinhos. Mobiliário adequado para a alimentação das crianças. Logo após, recebem uma fruta de sobremesa. Nesse momento, as crianças ficam sob a supervisão de um adulto. A água é acessível às crianças em diferentes momentos.

As crianças descansam/dormem nos colchões que estão na própria sala. São acolhidas em seu desejo de querer ou não dormir, e sempre estão acompanhadas pelo adulto. Antes de dormir, fazem a higiene: escovação dos dentes. Em uma turma, observou-se a não escovação dos dentes. Em relação ao acesso a pias e vasos sanitários, observou-se que estão de acordo com a estatura das crianças. Elas têm autonomia na utilização dos banheiros, bem como nos itens de higiene: papel higiênico, sabonete.

Nesse mesmo município, visitamos também uma escola municipal. Fomos recepcionadas logo na entrada do prédio pela diretora. Os ambientes demonstram, desde a entrada, conforto, organização do espaço interno e externo, que propicia às crianças mobilidade e o experimentar de diferentes formas o ambiente educativo. A escola foi adaptada em prédio centenário onde funcionava uma escola católica. Os espaços externos oferecem escolhas para o brincar, sendo que a organização do uso desses espaços se dá por horários previamente definidos pela gestão da escola e as professoras. Os espaços externos são: quadra poliesportiva imensa, recentemente reformada; parquinho com vários brinquedos; área verde com árvores frutíferas, casinha de madeira; uma gruta com a imagem de uma santa. As crianças pisam na grama, manuseiam diferentes materiais naturais.

A escola possui ampla biblioteca com vários livros de história e há uma especialista para contá-las. A ida à biblioteca segue agendas anteriormente definidas. Também há livros de história nas salas. Possui uma sala de recurso

que as crianças são atendidas no contraturno por especialistas. Nessa sala, há diversos tipos de brinquedos e jogos para estimular.

No ambiente externo, não há acesso a diferentes jogos de tabuleiro, memória, cartas, quebra-cabeça. Não há espaços para descanso. O espaço externo favorece as relações entre as crianças de diferentes faixas etárias, permitindo brincadeiras e interações. Não há materiais estruturados e sem estrutura para a criação das crianças. Na “aula” de Educação Física, há diferentes materiais estruturados formando um circuito para a interação entre as crianças e a descoberta de várias possibilidades com seu corpo, usados sob a orientação da professora. São espaços com amplitude suficiente para as crianças explorarem os materiais e exercitarem a coordenação ampla dos movimentos. Não existem espaços que permitam a privacidade das crianças, nem espaços previamente definidos para o jogo simbólico. Nessa escola, não existe horta para as crianças acompanharem o plantio e crescimento das plantas.

Em relação à oferta de materiais, nos deteremos agora no ambiente interno: os materiais estão organizados, mas o acesso é da professora. A disposição dos mobiliários faz com que as crianças se sentem de diferentes modos: uma atrás da outra, em cadeiras individuais e organizadas por dupla. As professoras também afastam as carteiras para que as crianças possam interagir sentadas em círculo no chão. Há turmas em que as mesinhas são colocadas em círculo. As paredes comunicam e tornam visíveis o que se faz, valorizando a produção das crianças.

Existe uma diversidade de materialidade que compõe tanto os espaços das salas quanto os espaços da instituição. Nas paredes, fotografias das crianças em vários contextos: ajudante do dia, aniversários, dentre outros. No momento de nossa observação, constatamos o acesso das crianças a materiais que possibilitam complexificar sua compreensão em diferentes aspectos e a ampliação de seu repertório. Numa turma de crianças de cinco anos, a professora apresentou o globo terrestre e o mapa mundi para localização de diferentes países. Culminou com a localização da cidade. Isso objetiva a construção de conhecimentos e da identidade das crianças.

Quanto à alimentação, as crianças se deslocam até ao refeitório, em filas, acompanhadas da professora. Refeitório amplo, bebedouro acessível, cartazes que incentivam as boas práticas de higiene. As crianças comem

sozinhas. Despensa ampla, muito bem organizada com vários tipos de gêneros alimentícios. Os itens de higiene estão à disposição das crianças: sabonete, papel higiênico.

Fomos recepcionadas no caminho por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação para que pudéssemos ir atrás de seu carro até a Creche, visto que era distante e complicado de chegar e ela se ofereceu para nos conduzir. Lá chegando, fomos recebidas pela coordenadora pedagógica, administradora e diretora da Creche, que atua na instituição há mais de 25 anos.

Desde a entrada, a organização, a limpeza e a alegria das crianças chamaram nossa atenção. A creche foi construída especialmente para a Educação Infantil. As crianças têm o horário integral. E, intencionalmente, a gestão, com as professoras, elaboraram horários para que as crianças possam transitar por vários espaços: pátios que contornam todo o prédio da creche – solário –, parquinho, tanque de areia, casinha de bonecas, sala de computação, brinquedoteca, refeitório e as salas para atividades.

Os espaços promovem a descentralização do adulto, especialmente nos pátios e na brinquedoteca. Os espaços estão compatíveis com o tamanho do espaço total e a quantidade de crianças de acordo com como se organizam para brincar. Existe uma oferta de espaços com materiais não estruturados. Muitos!!!! Organizados em caixas, em armários, em grandes sacos de pano e, reiteradamente, a diretora dizia da importância da fatura de materiais, para facilitar o trabalho das professoras. Elas demonstram muito respeito por essa organização. Há uma Sala de Leitura que acabou de ser reformada. As professoras da creche estão organizando o espaço para uso. Muitos livros de literatura infantil em estantes que respeitam o acesso das crianças a eles.

Os bebês têm a possibilidade de deslocamento em chão firme, com níveis de diferentes alturas para subir e descer. Há espaço de construção com diversidade de materiais e espaço voltado para o jogo simbólico, especialmente na brinquedoteca: casinha, mercadinho, garagem, cabana, fantasias. Há muitos jogos de tabuleiro, memória, cartas, quebra-cabeças. Na brinquedoteca e nos inúmeros materiais organizados em caixas, há possibilidades para a expressão das crianças, bem como ao patrimônio cultural de conhecimento. As crianças brincam e experimentam de modo descentralizado do adulto.

Para as crianças pequenas e bem pequenas, há espaços para o descanso – colchões para dormir, descansar, que descansam na sala de atividades sob a supervisão de uma ADI – Auxiliar de desenvolvimento infantil. As crianças

participam dos cuidados e organização dos ambientes que frequentam: na sala de atividades, na brinquedoteca, na hora das refeições.

Os espaços externos favorecem as relações entre as crianças de diferentes faixas etárias. Promovem brincadeiras e interações. No pátio, há algumas árvores. No tempo de pitanga, as crianças deliciam-se com as frutas que caem no chão. Há uma belíssima árvore ornamental. Existe equilíbrio entre espaços e materiais estruturados e sem estrutura, para a criação das crianças com elementos que as desafiem para jogos de aventura e imaginação. Há diferentes pisos: areia, terra, grama, e nesses espaços os materiais estão sendo reformados. Existem diferentes espaços que possibilitam movimento e repouso; segurança e aventura; socialização e autonomia; imitação e criação. Na organização dos espaços externos, há locais planejados para jogos de montar, conversas entre os pares, leitura de livros. Existe espaço para as crianças explorarem materiais e exercitarem a coordenação ampla dos movimentos.

Em relação à oferta de materiais, estão organizados de forma convidativa à criação pelas crianças. Existe um cuidado na seleção das cores e na disposição do mobiliário. As paredes comunicam e tornam visível cartazes com fotos das crianças, calendários, desenhos, os combinados, ajudante do dia. Valorizam a produção das crianças. Há integração de elementos que garantem a harmonia estética aos ambientes. Muitos materiais não estruturados estão guardados, mas são utilizados pelas crianças quando disponibilizado pelas professoras para que ampliem seu repertório para manusear os objetos ofertados e descubram a resposta natural dos materiais em coleções criadas pelas professoras.

Quanto à organização dos espaços e momentos de alimentação, os bebês recebem os alimentos em pequenas quantidades, mas não de forma que possam ser visualizados e degustados separadamente. Os horários entre uma refeição e outra respeitam o tempo da criança e não são apressadas a comer. Não há espaço reservado para a amamentação dos bebês, que são atendidos desde os quatro meses, mas não mamam.

As crianças se deslocam em grupos para os mesmos espaços e se sentam sempre nos mesmos locais, possibilitando segurança para esses momentos. Por ser um espaço amplo – do refeitório – as paredes são comuns a outros

espaços, ou seja, nas paredes são colocados cartazes com atividades das crianças, feitas em sala. As mesas não são organizadas com toalhas e vasos de plantas. Os utensílios atendem às especificidades dos alimentos e são adequados ao manuseio pelas crianças. Os alimentos são oferecidos de forma convidativa e acessível.

A organização dos espaços e momentos de alimentação permite que as crianças tenham acesso a cadeirinhas para papinha e se sentem em uma posição confortável e segura. As crianças que não tinham condições de comer sozinhas eram alimentadas pelas Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Não há uma professora à mesa incentivando as crianças, como referência. As crianças se alimentam num clima de muita tranquilidade. Podem repetir, mas quem serve é a cozinheira. Todos os dias, há salada e frutas que já chegam prontas para comer. Higienizam as mãos e alimentam-se em espaço adequado. Recebem, do adulto, água sempre que tiverem vontade.

A organização dos espaços para os momentos de descanso é adequada para descansar e/ou dormir. Raramente as crianças estavam com brinquedos e objetos de apego, mas estavam cobertas com pequenas colchas e aninhadas a elas. A criança que não queria dormir ficava quieta junto às outras crianças que dormiam e não eram acolhidas em outro espaço. Durante o sono, estão sempre acompanhadas por um adulto atento às necessidades de cada criança, que tem possibilidade de circular entre os colchões e camas. O espaço para o sono é organizado com o colchão e cama sempre no mesmo local, com luminosidade adequada que possibilita ver as crianças, sem escuridão. Oferece atmosfera silenciosa, sem música o tempo todo. Os colchões e camas recebem roupas de cama individualizadas mas de uso coletivo, higienizadas diariamente.

Em relação à higiene, as crianças têm as mãos lavadas e podem lavá-las sempre que forem ingerir alimentos ou estiverem sujas. As crianças têm os dentes escovados diariamente após as refeições. Os bebês são trocados – fraldas e roupas – de acordo com a necessidade. Havia itens de higiene dos bebês como fraldas, lenço umedecido, pomada, guardados em ambiente arejado (recipiente fechado). As professoras higienizam as mãos para a troca de fraldas, bem como o trocador. As fraldas são descartadas em lixeiras com tampa. Ao fazer a troca de fraldas, o adulto sempre está próximo da criança, com todo cuidado.

As crianças que já caminham têm acesso às pias e vasos sanitários de acordo com a sua estatura, e podem utilizar os banheiros sempre que indicarem necessidade. Os itens de higiene – papel higiênico, papel toalha, sabonete líquido – estão acessíveis.

A entrada, que é pela creche, traz a sensação de aconchego e amplitude. Pátio aberto, limpo e crianças brincando livremente. Os adultos apenas coordenavam a entrada das crianças. O espaço oferece qualidade para o transitar das crianças livremente, sem oferta de materiais, mas com vários jogos riscados no chão: amarelinha, caminhos em curva, retos, cesta de basquete.

O espaço da biblioteca possui diferentes livros de literatura e há uma profissional para desenvolver atividades com as crianças. Há o projeto: Sacola de Viagem. Os jogos de tabuleiro, memória e cartas ficam nas salas. Não há espaços específicos para os jogos simbólicos, sendo eles possíveis em outros espaços.

A natureza estética do lugar contempla área verde, vista do horizonte e as montanhas de Minas Gerais. Demonstra acolhimento para o desenvolvimento das crianças. Há árvores frondosas e frutíferas, mas não para serem escaladas. O espaço favorece relações entre as crianças, onde são promovidas brincadeiras e interações.

Quanto aos momentos de alimentação, há espaços específicos, tais como refeitório para as crianças maiores e as crianças bem pequenas são alimentadas em carrinhos de bebê adaptados. Uma monitora alimenta de duas a quatro crianças. As crianças que caminham se alimentam sob supervisão, utilizando suas colheres e comendo sozinhas.

Impactadas na chegada com um canteiro de flores coloridas, muito florido e bem cuidado, ao lado de carrinhos de mão com plantas suculentas. Todos os espaços externos são muito bem cuidados por jardineiros da Prefeitura. A receptividade da diretora e supervisora tem sido uma constante em nossas visitas. Abraços, cafés especiais, bolo de milho e de laranja, tudo açúcar zero.

Desde o *hall* de entrada, observamos conforto, limpeza que suscita vontade de estar. Os espaços são compatíveis com a quantidade de crianças atendidas, onde se destaca a qualidade desses espaços. Materiais estruturados e não estruturados são organizados de modo a atenderem as necessidades das crianças e das educadoras. Há um espaço com muitos brinquedos disponíveis, incluindo bonecas negras de livre acesso às crianças e educadoras.

Há, no espaço externo, livros organizados como uma pequena biblioteca que as crianças têm acesso e vários livros em uma estante na sala da supervisora. Nas salas, existem armários, estantes e outros mobiliários onde são guardados e expostos materiais, tais como cadernos das crianças, livros, canetinhas, jogos diversos para uso cotidiano. Sobre os bebês: há salas que possibilitam deitar no chão, deslocarem-se em chão firme, almofadões em formato de joaninha, tartaruga, bolas, dentre outros. Tapetes coloridos de EVA. Há espaços com materiais expressivos e diversos, que possibilitam diferentes usos. Os espaços para dormir e descansar são organizados, contendo colchões, cobertas, música ambiente que possibilita relaxamento.

A área externa é também muito bem cuidada, com pequenas plantas paisagísticas e uma pequena área gramada onde as crianças brincam. Há uma casinha de bonecas que pode possibilitar jogos simbólicos, um parquinho de plástico e o chão pintado com jogos. Há uma parede recoberta com azulejos para que as crianças possam pintar e que depois é lavada. Esse pátio possibilita brincadeiras e interações. Adentrando por um portão, há um parquinho de ferro, balanço, escorregador, traves para jogo de futebol. Segundo a diretora, o parquinho e a grama esperam reforma.

Para o jogo simbólico, há também um espaço com várias fantasias que estão guardadas para posteriores usos. Há um espaço denominado pela Cemei de Espaço da Psicomotricidade, com diferentes materiais que suscitam o desenvolvimento da coordenação motora tanto grossa quanto fina. Isso ocorre com os vários tipos de materiais, ou seja, estão organizados de forma

convidativa à criação pelas crianças. As paredes comunicam e tornam visíveis as produções das crianças, a maioria dos materiais estão expostos na altura delas. Especialmente no dia da visita, deparamo-nos com uma gaiola onde havia um hamster, que foi gerador de muita conversa.

Quanto à alimentação dos bebês, os ambientes são adequados, limpos e aconchegantes. Os bem pequenos têm cadeirinhas para alimentação, com quatro lugares; são alimentados pelas professoras. Tem um cardápio exposto numa área do refeitório onde a nutricionista prepara a alimentação da semana. Açúcar zero. As crianças se deslocam por turma para o refeitório, acompanhadas pela professora. Os pratos com a comida são previamente servidos e as crianças se alimentam sozinhas e interagem tendo os alimentos mediando a conversa.

EQUIPE 2

- Alfenas
- Candeias
- Carmo da Cachoeira
- Carrancas
- Lavras
- *Luminárias*
- *Nepomuceno*
- *Três Corações*
- *Varginha*

A equipe do CMEI nos recebeu com a típica arquitetura das instituições do Programa ProInfância: entrada ampla e arejada, gramado em toda a área externa, predominância das cores amarelo, vermelho e azul, estrutura com vigas de cimento, teto do pátio em estrutura de madeira, salas com solário e miniteatro de arena no fundo da área externa.

A diretora do CEMEI e sua equipe nos acolheram para a visita. As paredes da entrada continham cartazes feitos pelas crianças com a temática “Dia da Consciência Negra”, com atividades sobre a boneca abayomi, a diversidade dos tons de pele, brincadeiras afro-brasileiras, entre outras. Passando o portão que dá acesso ao interior da escola, adentramos o pátio principal. Pendendo do teto, havia intervenções que também faziam referência ao tema consciência negra, com imagens e frases de artistas pretos e pretas coladas em uma estrutura de cartolina sobre um aro de bambolê.

As demais paredes, tanto do pátio como de outros ambientes da instituição, não continham produções das crianças. A organização dos espaços e materiais era uma característica notável na instituição. As salas de pré-escola acompanhavam o tamanho padrão do Programa ProInfância: eram medianas, com grandes janelas e um solário. Uma delas, destinada ao berçário, que, para os dezoito bebês, apresentava um espaço reduzido. Os banheiros eram limpos e acessíveis às crianças, assim como os bebedouros.

As salas continham lousa de canetão, carteiras individuais, armário de ferro e bancada com pia. Nas paredes das salas, havia itens como abecedário, calendário, combinados, formas de saudação e sentimento do dia. Em algumas, havia “semáforo do comportamento”. Não foram observadas produções das crianças fixadas nesses locais. A instituição contava com uma brinquedoteca com muitos brinquedos, a maioria estruturados e de plástico. Não identificamos uma sala de leitura e os livros não estavam visíveis ou diretamente acessíveis às crianças.

A cozinha apresentava organização e dispunha de variedade de frutas e legumes. Não foram observados alimentos com alto teor de açúcar ou gordura. Não havia oferta de refrigerante e nem de sucos industrializados; algumas (poucas) vezes na semana elas tinham acesso à uma bebida de cacau com açúcar (mas não achocolatado). As refeições eram feitas em um espaço com mesas grandes e compartilhadas e as professoras e monitoras se

revezam para acompanhar as crianças nesses momentos, que se alimentavam sozinhas.

A área externa da instituição era bem extensa, mas sem área coberta. Havia um parquinho com brinquedos de plástico e balanço de ferro. No fundo, uma árvore frondosa criava uma gostosa sombra sobre a grama. Descendo alguns degraus de terra ou uma escada de pneus (existiam dois caminhos), havia um espaço com horta, bem grande. Lá as crianças plantam, cultivam e fazem piquenique. Era uma horta comunitária e todas as pessoas que viviam ali perto podiam usufruir dos alimentos ali cultivados. Ainda no fundo da área externa, um espaço em que ficavam alguns cãezinhos e muitas plantas em vasos; havia também um jardim vertical. O CEMEI também contava com motoquinhas para as crianças bem pequenas.

Em outubro de 2023, a visita ao CMEI foi realizada em um dia atípico, pois a instituição estava com uma programação especial para a semana das crianças. A supervisora da instituição nos recebeu de maneira atenciosa e logo nos encaminhamos à sala de Coordenação, para combinarmos como seriam as entrevistas. Observamos que a recepção era um espaço organizado e agradável, porém havia algumas imagens religiosas. Esse primeiro bloco é composto pela recepção, sala de Coordenação, sala de reuniões, biblioteca e banheiros para as professoras. A biblioteca fica localizada discretamente em um corredor, perto do banheiro. Conta com prateleiras baixas composta de livros, um móvel com brinquedos e uma televisão. No entanto, não há *puffs*, poltronas ou sofás para acomodar as crianças. O espaço é bem organizado.

Saindo do primeiro bloco, adentramos o pátio da escola, que estava sendo organizado para acomodar as crianças para uma apresentação teatral de matriz cristã, que começaria em breve. O pátio contém cobertura e as laterais são abertas. É um ambiente arejado e agradável, que dá acesso a todos os outros pontos da instituição. O espaço estava decorado com lápis de cor feitos de EVA, pendurados em uma rede no teto, e diversos cartazes e elementos lúdicos espalhados pelas paredes e pilastras. Do lado direito do pátio, há pequenas mesas e bancos para refeição das crianças e, logo ao lado, a cozinha. Do lado esquerdo, algumas salas que parecem ser utilizadas como depósito. O pátio conta com caixas de brinquedos estruturados e de plástico, há um caixote com blocos de madeira. Havia também uma cama elástica montada, em especial para a semana do Dia das Crianças.

Durante a alimentação, as crianças comem a comida oferecida pelo CMEI e depois alimentam-se de lanches trazidos de casa. Muitos lanches industrializados. O refeitório fica no pátio, composto por mesas coletivas. As crianças alimentam-se sob a supervisão das auxiliares. O parquinho fica sob o chão de pedras britadas e os brinquedos são de ferro e estão desgastados. Em um outro canto do CMEI, há uma casinha de bonecas e um pequeno tanque de areia. Há também pneus coloridos fixados na grama e outros cilindros de cimento fixados no cimento.

Caminhando em direção ao fundo do pátio, iniciam-se, de ambos os lados, as salas de pré-escola e espaços para a creche. As salas da pré-escola são compostas por carteiras organizadas de maneira individual e grandes janelas que iluminam o ambiente e dão vista para uma extensa paisagem verde. As paredes são decoradas com abecedário, calendário e produções das crianças.

Em outubro de 2023, durante a visita, a equipe da instituição nos recepcionou e se mostrou atenta e cuidadosa. Inicialmente, a equipe demonstrou certa reserva sobre o registro fotográfico, algo que foi superado durante uma conversa logo na recepção. Tivemos a oportunidade de explorar todos os espaços e compreender melhor o funcionamento da instituição. Logo na entrada há um pequeno jardim bastante florido. Esse espaço nos transmitiu uma sensação agradável, de aconchego. O espaço mantido com dedicação por um funcionário nos dá as boas-vindas de maneira simples e acolhedora. Já no interior da instituição, encontramos uma decoração com atividades impressas coloridas pelas crianças e murais que celebravam o Dia da Consciência Negra.

O pátio chamou nossa atenção por sua decoração, composta por pinturas que representam cenários urbanos, como banco, loja, feira e supermercado. As salas ficam dispostas ao redor desse pátio, que possui formato de U. A brinquedoteca localiza-se no porão. O espaço abriga uma diversidade de livros, brinquedos e outras estruturas para circuitos, oferecendo um ambiente para as crianças brincarem. Nesse espaço há, também, vários materiais que não estão em uso.

Notamos alguns detalhes culturais e estruturais que geraram reflexões para nosso grupo, como a presença de elementos religiosos de matriz cristã em pontos específicos da instituição, e observamos a divisão dos banheiros por cores (rosa para as meninas e azul para os meninos). As crianças deslocam-se pela instituição por meio de filas de meninos e meninas.

Durante a visita, as crianças participaram com entusiasmo de dinâmicas de dança, música e cumprimentos. No momento das refeições, as que não desejavam almoçar aguardavam sentadas no pátio. A instituição tem uma política de proibição de alimentos considerados não saudáveis destinada aos lanches que as famílias entregam para as crianças. Fomos acolhidas, nesse momento, com café, bolo e pão de queijo.

Ao fundo da instituição, há uma pequena horta e um cartaz com uma escala de responsabilidade pelos cuidados. Cada dia uma professora responsabiliza-se pelo cuidado, mas não presenciamos esses momentos. As salas referências são compostas por carteiras individuais, quadro, cartazes nas paredes. Há uma centralidade de elementos da escrita, tal como alfabeto, sílabas, números com quantidades, calendário, quadro de ajudantes e de contagem

das crianças, também separadas por sexo. Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contêm os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados.

Em outubro de 2023, nossa visita à instituição começou com uma recepção calorosa pela equipe pedagógica, que nos convidou a conhecer todos os espaços disponíveis. Desde a chegada, a fachada ampla e colorida transmite uma sensação de acolhimento e alegria, complementada pela postura receptiva e entusiasmada da equipe. Essa instituição também se insere no Programa ProInfância, mas se difere das outras instituições: entrada ampla e arejada, gramado em toda a área externa, predominância da cor amarela, pátio coberto ao centro, com pequenas áreas verdes aos lados.

Durante a visita, tivemos a oportunidade de explorar diversos ambientes que compõem a rotina das crianças. A instituição é bastante ampla. Uma sala chamou nossa atenção por ser dedicada ao armazenamento de materiais feitos pelas profissionais para contação de histórias. Esse espaço guardava dedoches, fantoches, aventais temáticos e livros feitos de tecido e plástico destinado aos bebês.

Na área externa, observamos uma pequena horta vertical organizada em garrafas reutilizadas. O parquinho, com um brinquedo de madeira sob a grama. Outro espaço interessante foi a lavanderia que estava repleta de fantasias destinadas às atividades da instituição. As salas são bem iluminadas pela luz do dia e arejadas, e vimos organizações diferentes das mesas em cada sala.

Dentro da rotina observada, notamos que as crianças caminham em filas. As salas são organizadas com carteiras individuais. Nas paredes da sala, identificamos cartazes de EVA e muitos materiais impressos nos varais, alfabetos, vogais, numerais com e sem quantidades, formas geométricas, chamada, hábitos de higiene. Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contêm os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados. Há berços nas salas da creche, os quais ocupam parte significativa da sala.

No pátio coberto há uma casinha de madeira e, no chão, várias pinturas – amarelinha, caracol, centopeia com letras, labirinto, trânsito etc. Outro espaço em que estivemos foi a sala de intervalo das professoras, que emanava uma energia alegre e descontraída. Durante a visita, elas estavam animadamente discutindo sobre a cor das camisetas que usariam em futuros eventos da

instituição. Além disso, a mesa estava repleta de lanches preparados por cada uma, havia uma troca calorosa de sugestões, com professoras incentivando umas às outras a experimentar diferentes pratos. Esse ambiente mostrou uma relação de apoio mútuo e colaboração entre a equipe.

Em outubro de 2023, realizamos uma visita ao CEMEI e fomos recebidas calorosamente pela diretora. A estrutura da CEMEI é bastante ampla, pois foi adaptada de um outro local que já existia. Há uma ampla área verde, quadras, piscina, parquinhos e pista de skate. Essa pista de skate é utilizada pelo professor de Educação Física em momentos específicos para atividades com as crianças. Na construção que abriga as salas, há um longo corredor com alguns painéis na parede, feitos pelas professoras. Nesse corredor estão as salas e, ao final, o refeitório e a cozinha. Da outra ponta estão as salas da Coordenação, Direção e Secretaria. Há uma Biblioteca com um grande acervo de livros de literatura infantil, fantoches e dedoches. Há um espaço livre ao centro, mas não há tapetes e/ou almofadas para as crianças se assentarem. No canto da biblioteca há algumas cadeiras pequenas empilhadas.

O pátio fica localizado em uma parte com grama da instituição e é grande, bem ensolarado e equipado com diversos brinquedos coloridos de materiais diversos. Observamos que, após a alimentação, as crianças exploram esses recursos de maneira criativa, incluindo brincadeiras de casinha, utilizando a terra do próprio pátio, elas corriam e se balançavam. A quadra perto do parquinho é pintada e bastante colorida. Parte de uma das quadras é coberta por um sombrite. Perto dela há um espaço coberto para atividades ao ar livre.

A sala das crianças tem as paredes de tijolo, pintadas de branco, assim como toda a instituição. O chão é de cerâmica. Nas paredes, há elementos como alfabeto, números, lousas, calendário, chamadas, combinados. Há também um pequeno espelho. Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contém os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados. No momento da alimentação, as crianças sentam-se em mesas coletivas e comem em pratos de inox, com colher.

Em outubro de 2023, visitamos a instituição e fomos muito bem recebidos pela equipe. As professoras nos guiaram pelos espaços e apresentaram cada um deles. A fachada, muito bonita e acolhedora, estava decorada com um varal de fotos e frases penduradas. A arquitetura da instituição também integra o Programa ProInfância: entrada ampla e arejada, gramado em toda a área externa, predominância das cores amarelo, vermelho e azul, estrutura com vigas de cimento, teto do pátio em estrutura de madeira, salas com solário e mini teatro de arena no fundo da área externa.

Logo na chegada, havia uma turma ouvindo a história da Chapeuzinho Vermelho no pátio. Após a contação da história, a professora dispôs de uma variedade de materiais não estruturados, como galhos, tampas de diversas cores e tamanhos, potes, retalhos de tecidos, flores, folhas, cartelas de ovos vazias e rolos de papel higiênico. Esses materiais estavam organizados na mesa do pátio para que todas as crianças tivessem acesso e pudessem compartilhar entre si, recontando a história. Durante essa vivência, as crianças foram muito simpáticas e curiosas com nossa câmera. Elas nos explicaram prontamente sobre os materiais dispostos e como elas os coletavam, às vezes trazendo de casa ou buscando nos arredores da instituição, destacando especialmente o jatobá, uma semente dura e cheirosa ao ser quebrada.

A instituição se mostrou um espaço bastante organizado e confortável para todas as pessoas que estão ali diariamente. As crianças estavam todas uniformizadas. Quanto aos espaços, no solário há tatames no chão e estantes que guardam caixas com brinquedos variados. Esse espaço parece ser usado constantemente. No dia da visita, vimos uma turma de crianças com a professora sentadas nele. As salas também têm estantes de livros na altura dos olhos das crianças, facilitando o acesso. Havia registros de projetos de investigação nas paredes – dentro e fora das salas – e na altura das crianças. Alguns utilizavam materiais naturais.

As salas são organizadas com carteiras individuais, ainda que estivessem em grupos. Nas paredes, além dos projetos, há alfabetos (alguns feitos artesanalmente e outros industrializados), calendário, números, semáforo do comportamento, combinados da turma, chamadas. Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contêm os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados.

O refeitório é um espaço pequeno, mas parece acomodar bem as crianças para os lanches. Ele é composto por duas pequenas mesas retangulares bastante coloridas. As crianças alimentam-se em pratos azuis de plástico, com colher. Comem sozinhas.

A área externa conta com várias estruturas, como escorregadores, casinhas de plástico e outros de madeira para as crianças brincarem. As áreas onde estão os brinquedos são cimentadas, enquanto no entorno é a grama. É um espaço bastante amplo e, nos arredores da área externa, há plantações em pneus feitas pelas profissionais da instituição. Por fim, as professoras se mostraram muito carinhosas com as crianças e entusiasmadas ao conversar sobre seus projetos desenvolvidos, como os vídeos feitos pelas professoras e postados na plataforma própria da instituição durante o ano da pandemia.

Em novembro de 2023, nosso grupo visitou uma instituição educativa bastante ampla, e tanto as crianças quanto as educadoras foram muito receptivas. Durante nossa observação, as crianças estavam ensaiando para uma apresentação de dança programada para o dia 20 de novembro, feriado da Consciência Negra. As salas destinadas às funcionárias são decoradas com fotos e objetos cristãos. Vimos também uma bandeira do Brasil em uma das salas da gestão. A biblioteca possui muitos livros de tecido e outros objetos que são usados para a contação de histórias, como fantoches, violão, bonecos diversos e outras estruturas.

A sala das crianças nos pareceu espaçosa e com uma boa iluminação natural. As mesas são individuais, se encaixam em formato geométrico e estavam sendo usadas em grupos de seis. Nas paredes da sala, identificamos cartazes de EVA e muitos materiais impressos nos varais, alfabetos, numerais com e sem quantidades, silabários, formas geométricas, “palavras mágicas” e um semáforo de comportamento. Consideramos curioso que foi a primeira vez que vimos em uma instituição de Educação Infantil cartazes com noções matemáticas de unidades (com a representação de um menino, em azul) e dezenas (com a representação de uma menina, em rosa). Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contém os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados.

O refeitório é bastante amplo. A comida é servida já no prato fundo e de plástico. As panelas com as comidas ficam dispostas na mesa e as funcionárias da cozinha preparam os pratos. Após o momento da alimentação, as crianças levam seus pratos, descartam os restos de comida em uma bacia e colocam os pratos para serem lavados em uma pilha e os talheres em uma bacia com água e sabão. Podem repetir, se quiserem. Em outro momento, observamos que as crianças usam o bebedouro de maneira independente dos adultos.

Após a alimentação, as crianças vão para um espaço com piso de cimento queimado, onde há uma pequena casa de madeira colorida (sem brinquedos dentro) em um canto e, no centro, uma grande estrutura de plástico para brincar, composta por escorregadores, tobogãs e detalhes para escalam. Ao redor desse espaço coberto, há uma ampla área verde, porém, como não tem árvores, as educadoras alegaram não usar muito o espaço por não ter sombra.

Em dezembro de 2023, nosso grupo visitou a instituição educativa que também possuía a típica arquitetura das instituições do Programa ProInfância: entrada ampla e arejada, gramado em toda a área externa, predominância das cores amarelo, vermelho e azul, estrutura com vigas de cimento, teto do pátio em estrutura de madeira, salas com solário e mini teatro de arena no fundo da área externa. Ao chegarmos, fomos recepcionadas por um belo jardim florido e um amplo espaço gramado. Na entrada, observamos figuras cristãs e decorações natalinas. Nossa visita coincidiu com a véspera de Natal.

Os espaços internos da instituição mostraram-se limpos, bem arejados e organizados. As salas tinham um bom tamanho. Na pré-escola, as carteiras, individuais, estavam organizadas em duas colunas, uma do lado da outra. Observamos cartazes pontuais com informações sobre a rotina da turma e outros cartazes com orações. Em diversas salas, também fotografamos cartazes com o alfabeto, silabários, formas geométricas e numerais. Não há brinquedos nas salas e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contém os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados.

Devido à proximidade do Natal, diversos elementos natalinos decoravam a instituição. Havia árvores de Natal com pequenos presépios, cartazes feitos de EVA ilustrando o nascimento de Jesus Cristo, um bolo de três andares também feito de EVA em uma das salas visitadas, composto por Jesus Cristo no topo, figuras de crianças segurando placas que formavam a frase “Deus é amor” na primeira parte e pequenos barcos no mar na segunda parte. A instituição também oferece às crianças uma brinquedoteca, com estantes e diversos brinquedos que eram organizados em lados diferentes. Um deles com carrinhos de bebê, berços e bonecas, caminhões e carros. No outro, brinquedos de madeira, tabuleiros e blocos de montar.

O refeitório fica no pátio coberto, com grandes mesas coletivas. As crianças são servidas em potinhos e alimentam-se sozinhas. Há cadeirões para os bebês. Na área externa, há uma estrutura de plástico para brincar em um amplo gramado, um espaço aberto ao sol. Além disso, existe outro pequeno espaço com outros brinquedos, como cavalos, blocos de montar grandes e uma casa de plástico no pátio perto do refeitório. Um aspecto interessante da instituição é a presença de uma horta e de um coelho, que mora em uma pequena gaiola perto da horta, ambos localizados na área externa.

Em dezembro de 2023, em nossa visita, fomos muito bem recebidas pela diretora do CMEI. Ela nos levou para darmos uma volta e conhecermos o espaço. Há um cuidado com o ambiente e com as pessoas. Logo ao adentrarmos na instituição, observamos um extenso gramado com grandes árvores. Nesse pátio, há duas casinhas de plástico, um escorregador e outras estruturas para as crianças escalarem. No dia da visita, esses brinquedos estavam desmontados devido à preparação para uma festividade de Natal. A instituição estava decorada para o Natal: as portas exibiam enfeites com laços e havia cartazes temáticos nos corredores. No outro pátio, havia bicicletas, velotrol e outros brinquedos similares.

O banheiro estava limpo e contava com chuveiro e vaso sanitário pequeno, adequados ao uso infantil. No banheiro destinado aos meninos, havia mictórios com pequenas divisórias.

Nas salas de referência das crianças, havia cartazes nas paredes com fotos delas acompanhadas das letras iniciais de seus nomes; gráficos de tamanhos feitos com linhas; alguns projetos desenvolvidos pela própria turma; quadro de chamada; “quantos somos”; calendário; painel sobre o tempo e aniversariantes. Dentro da sala, havia um filtro de barro na altura das crianças. As mesas estavam organizadas em grupos de seis – são carteiras individuais que se encaixam entre si. Também havia camas para o descanso das crianças, com jogos de cama próprios.

Ao lado da lousa de giz, havia um espelho e alguns projetos colados nela, como formas geométricas de papel, além do alfabeto e dos numerais fixados logo acima da lousa, que fica bem próxima do chão. Uma prateleira abrigava diversos materiais da turma, como papeis, pastas, brinquedos de montar, rádio, garrafas de spray, livros, caixas, enchedor de bexiga, entre outros. Essa prateleira fica ao lado do espaço onde as mochilas ficam penduradas na parede.

Na sala havia, também, uma “cadeira do pensamento”, com a imagem impressa de um rosto chorando. Dois baldes estavam recheados de brinquedos estruturados. As salas possuem um extenso corredor coberto por um teto composto de um material transparente. Esse espaço é utilizado para brincadeiras ou outras atividades. Durante o almoço das crianças, as monitoras se dedicavam a organizar a sala: retiravam as mesas, colocavam-

nas nos cantos e preparavam as camas para o descanso das crianças após a refeição.

Existe uma “sala de estimulação”, organizada com materiais acolchoados. As salas da creche são bastante espaçosas, porém parte delas é ocupada com berços. Em nenhuma das salas, há brinquedos e nenhum outro tipo de material não estruturado. Há armários fechados, os quais contém os materiais da professora e outros que ela disponibiliza às crianças em momentos determinados. Na biblioteca, observamos muitas estantes altas com livros, uma TV de tubo e outra de tela plana fixada na parede. O chão era coberto com tatames. Havia um grande acervo de livros, mas muitos deles estavam em cima de uma grande mesa, pois estavam sendo reorganizados.

SOBRE AS AUTORAS

ANA CLARA RAYMUNDO DE ALMEIDA

Desenhista e Técnica em Design de Interiores pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica (ETEC) de Ribeirão Preto - SP. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC CNPq na pesquisa Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas, financiada pela Fapemig. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). ana.almeida13@estudante.ufla.br

ANA CLÁUDIA FIGUEIREDO BRASIL SILVA MELO

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Coordenadora da Formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, pela FaE/UFMG, de 2018 a 2024. Integrante do grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) e do Programa de Extensão Bebeteca – uma biblioteca para a primeira infância – FaE/UFMG. anacfbrazil.melo@gmail.com

CAROLINA FARIA ALVARENGA

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/UFLA - MG) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É coordenadora do Curso de Pedagogia presencial da UFLA e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). É integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). carol_alvarenga@ufla.br

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO

Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Profa. Emérita desta Universidade. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). ribeiro@ufla.br

DANIELA FINCO

Professora Associada do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH - Unifesp) e credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Campus Guarulhos, na linha Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade na Unifesp. dfinco@unifesp.br

ELIANE VIANEY DE CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Atuou como professora e coordenadora em cursos de Pedagogia de 2016 a 2024. Atualmente, é professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA) e integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). eliane.vianey@gmail.com

ILA MARIA SILVA DE SOUZA MENDES DE FREITAS

Professora Associada aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA) e integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). ilamarias@gmail.com

JULIANA DE OLIVEIRA CÂNDIDO

Graduada em Jornalismo e pedagoga em formação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Estudante de Iniciação Científica Voluntária PIVIC - UFLA (fevereiro/2023 a fevereiro/2025), na pesquisa “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas”, financiada pela Fapemig. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). juliana.candido@estudante.ufla.br

LAUANE GRACIELE SILVA SANTIAGO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC UFLA (janeiro a dezembro de 2024), na pesquisa “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas”, financiada pela Fapemig. lauane17443@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO

Jornalista, Especialista em Educação. Integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI/UFLA). mariatatinharibeiro@gmail.com

MÁRCIA BUSS-SIMÃO

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Metodologia de Ensino – UFSC/MEN e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Educação e Infância. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Editora da Revista Zero-a-Seis e Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). marcia.buss.simao@gmail.com

MÔNICA CORREIA BAPTISTA

Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Líder do Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG. Coordenadora do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e do Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância da FaE/UFMG. Membro do Fórum Mineiro de Educação Infantil e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB. Desenvolve pesquisas nas áreas de oralidade, leitura e escrita, currículo, formação de professores, políticas públicas e literatura, na Educação infantil. monicacb.ufmg@gmail.com

PRISCILA BISPO DE LACERDA

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp Guarulhos. Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia. Professora da Educação Básica na Prefeitura de Guarulhos, com experiência nas áreas de formação docente, alfabetização e diversidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade da Unifesp Guarulhos. lacerda.priscila@unifesp.br

RAQUEL JUNQUEIRA CARDOSO

Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Iniciação Científica Voluntária (PIVIC UFLA), entre outubro de 2023 e novembro de 2024, na pesquisa “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas”, financiada pela Fapemig. raquel.cardoso@estudante.ufla.br

SONIA LARRUBIA VALVERDE

Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985) e mestra em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atuou na Rede Municipal de Ensino de São Paulo durante 33 anos, ocupando os cargos de professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica, supervisora escolar e diretora da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil. Foi membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil de 2003 a 2009. Atualmente, é diretora pedagógica da Onda Latina - Serviços Educacionais e Culturais e é membro do Conselho Editorial do Brasil da Revista Infancia Latinoamericana, publicada pela Associació de Mestres Rosa Sensat- Barcelona, Espanha. sonialv641@gmail.com



Câmara Brasileira do Livro - CBL
ISBN: 978-85-8127-130-9



9 788581 271309