Educação Infantil em diálogo:

docências, infâncias e possibilidades



Cleriston Izidro dos Anjos
Manasséis Silvério da Silva Oliveira
Noélia Rodrigues dos Santos
Sivaldo Joaquim de Santana
Charllane Synara Assis dos Santos
(Orgs.)

Pedro & João editores

Educação Infantil em diálogo:

docências, infâncias e possibilidades

Pedro & João editores
20 AÑOS

Conselho Científico da obra
"Educação Infantil em diálogo: docências, infâncias e possibilidades"

Ana Maria dos Santos (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Ana Paula Santiago do Nascimento (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Arlinda Conceição dos Santos (Instituto Superior de Ciência da Educação do Sumbe, Angola)
Artur Oriel Pereira (Rede Municipal de Educação de São Paulo, Brasil)
Deise Juliana Francisco (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Elina Elias de Macedo (Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, Brasil)
Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira (Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Brasil)
Fabrícia Carla Viviani (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Fernando Ilídio da Silva Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)
Flávio Santiago (Cooperativa Sociale Eureka, Itália)
Idnelma Lima da Rocha (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Jaime Farias Dresch (Universidade do Planalto Catarinense, Brasil)
Juliana Diamante Pito (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Laíse Soares Lima (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Luciana Aparecida de Araujo (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)
Marcia Buss-Simão (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Maria Cristina Stello Leite (Instituto Federal de São Paulo, Brasil)
Nádia Massagardi Caetano da Silva (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Peterson Rigato da Silva (Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, Brasil)
Stela Miller (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)
Surama Angélica da Silva (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Susy Yarhey Hinestroza Rodriguez (Universidade de Manizales, Colômbia)
Suzana Marcolino (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Viviane Ache Cancian (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Cleriston Izidro dos Anjos
Manasséis Silvério da Silva Oliveira
Noélia Rodrigues dos Santos
Sivaldo Joaquim de Santana
Charllane Synara Assis dos Santos
(Organizadores)

Educação Infantil em diálogo:

docências, infâncias e possibilidades

Pedro & João editores
20 AÑOS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cleriston Izidro dos Anjos; Manasséis Silvério da Silva Oliveira; Noélia Rodrigues dos Santos; Sivaldo Joaquim de Santana; Charllane Synara Assis dos Santos [Orgs.]

Educação Infantil em diálogo: docências, infâncias e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 229p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2741-2 [Impresso]
978-65-265-2742-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526527429

1. Educação Infantil. 2. Culturas Infantis. 3. Escuta das Crianças. 4. Documentação Pedagógica. 5. Formação Docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Cleriston Izidro dos Anjos, UFAL/GEPPECI/ACALE e Marcos Della Porta
Arte da capa: desenhos de Helena Rand Assis de Barros, Maceió AL, e Guilherme Rodrigues Brião, Maceió AL
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO - INFÂNCIAS, DIÁLOGOS E PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL **7**
Raquel Alves Sobrinho

ENTRE INFÂNCIAS E POSSIBILIDADES: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **13**
Cleriston Izidro dos Anjos
Manasséis Silvério da Silva Oliveira
Noélia Rodrigues dos Santos
Sivaldo Joaquim de Santana
Charllane Synara Assis dos Santos

TENSÕES ENTRE EXPECTATIVAS E NORMAS SOCIAIS NO HOMEM COMO PROFESSOR DE CRIANÇAS **27**
Claudia Denise Sacur Marques

REDESCOBRINDO A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS, NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS, PÓS COVID-19: NARRATIVAS E CENAS DO COTIDIANO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/ALAGOAS **55**
Elaine Cristina dos Santos Silva Ventura Ferreira

EXPRESSIVIDADE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PRÁTICAS COM BEBÊS **77**
Elaine Maria da Silva

A MINI-HISTÓRIA COMO NARRATIVA POTENTE SOBRE O COTIDIANO E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA CRECHE **101**
Elaine de Holanda Rosário, Viviane dos Reis Silva e Thainy Kléia Lira Cavalcante

UM OLHAR FREIREANO SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA COMO PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO **121**
Isaura Lays Sá Fernandes de Souza, Letícia Campos de Lima e Ana Paula Solino Bastos

DOCÊNCIAS, INFÂNCIAS E ESCREVIVÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MACEIÓ **149**
Manasséis Silvério da Silva Oliveira, Mayrianne Souza de Alcantara Urtiga e Cleriston Izidro dos Anjos

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **167**
Noélia Rodrigues dos Santos e Sivaldo Joaquim de Santana

QUANDO A INFÂNCIA CRIA O MUNDO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, ARTE E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **191**
Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros, Rose Mística da Silva Ferreira e Cleriston Izidro dos Anjos

POSFÁCIO - DA ESCUTA DAS CRIANÇAS À VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: NOTAS FINAIS **217**
Luciana Aparecida de Araujo

SOBRE OS/AS AUTORES/AS **229**

PREFÁCIO

INFÂNCIAS, DIÁLOGOS E PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Alves Sobrinho

Como professora recém-chegada à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), conheci o professor doutor Cleriston Izidro dos Anjos durante uma de suas visitas ao Colégio de Aplicação Telma Vitoria. Ao saber da existência do grupo, manifestei meu desejo de participar e ele, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis do Centro de Educação da UFAL (GEPPECI), prontamente me acolheu. Graças a esse encontro, conheci também os organizadores deste livro, Manasséis Silvério da Silva Oliveira, Noélia Rodrigues dos Santos, Sivaldo Joaquim de Santana e Charllane Synara Assis dos Santos, futuros parceiros em outras empreitadas acadêmicas. Escrevo este prefácio com muito prazer e entusiasmo para um livro de temática tão instigante que, para mim, é a base da educação: a Educação Infantil.

Os organizadores deste livro vêm se dedicando à orientação e à seleção de textos que abordam contextos contemporâneos da Educação Infantil. Assim, o livro intitulado "Educação Infantil em diálogo: docência, infâncias e possibilidades", uma coletânea elaborada por profissionais envolvidos com o tema, revela uma série de retratos do movimento e das transformações que conduzem a questões diversas e evidenciam a relevância do diálogo neste segmento.

Com elegância e em consonância com as normas acadêmicas, os autores compartilham pesquisas relevantes que evidenciam a força da infância em múltiplas dimensões, como brincadeiras e interações. Nesse campo, tais conexões ganham ainda mais sentido,

pois as brincadeiras e as interações, mediadas pela escuta e pelo diálogo, constituem ferramentas essenciais no processo de aprendizagem e na formação das crianças.

Cleriston Izidro dos Anjos e os demais organizadores são investigadores e colaboradores ativos na educação alagoana, que tenho a alegria de conhecer e de acompanhar em suas atitudes de militância nos âmbitos da Educação Básica e Superior. Com olhar criterioso, o grupo demonstra sensibilidade constante diante dos desafios que atravessam a práxis pedagógica. A partir dessa percepção, uniram-se para construir uma obra coesa, marcada tanto pelo diálogo entre os textos quanto pela pertinência das discussões, que se articulam diretamente com as realidades vivenciadas no campo da Educação Infantil e em seu contexto social.

Garantir uma Educação Infantil digna e acessível, principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade, ainda é um grande desafio no Brasil. Por esse motivo, vemos muitas Organizações da Sociedade Civil (OSC) efetivando políticas de Educação Infantil em parceria com o poder público, concretizando o que deveria ser de responsabilidade exclusiva do Estado. Em relação à expansão de vagas, a qualidade do atendimento permanece desigual, marcada por diferenças sociais, étnicas e regionais.

Ao ler os textos aqui reunidos, recordei o livro de Mario Sergio Cortella, "A sorte segue a coragem! Oportunidades, competência e tempos de vida". Nele, o autor afirma que o sucesso está mais acessível àqueles que agem com coragem, preparo e informação. Essa atitude remete à fábula "Alice no País das Maravilhas", pois garantir uma Educação Infantil digna e acessível, sobretudo às crianças em maior vulnerabilidade, é um ato de coragem que precisa ser sustentado pela competência. Como lembra Cortella, não basta esperar pela sorte, é necessário preparo, compromisso e responsabilidade. Assim como Alice precisou decidir qual caminho seguir ao se deparar com o Gato de Cheshire, nossas escolhas no campo educacional determinam o futuro das crianças. Se não

soubermos aonde queremos chegar, qualquer estrada parecerá suficiente, mas a infância não pode se perder em trajetos incertos.

O que sabemos sobre a infância não nasce apenas das teorias acadêmicas, mas se constrói no encontro diário com as crianças, em suas interações e descobertas. A coragem está em não reduzir a inclusão a uma formalidade, mas em acolher a singularidade de cada criança, reconhecendo o valor único de cada olhar e gesto. É nessa escuta atenta que se manifesta a competência de um educador comprometido. Também não podemos ignorar a Educação Infantil como espaço de potência e resistência. Para que ela não se torne mero protocolo, é preciso coragem para enfrentar preconceitos e práticas excludentes. Como Alice, que se permitiu questionar o que parecia óbvio no País das Maravilhas, precisamos combater os estigmas ligados a gênero, etnia ou classe social. Nossa competência pedagógica se revela nas práticas que garantem dignidade ao cotidiano.

Como nos lembra Malaguzzi, "o que não se vê, não existe". Registrar as vivências infantis é mais do que narrar acontecimentos, é dar visibilidade ao que permanece, às aprendizagens que ficam. Assim como Alice guardou em si as experiências do mundo fantástico para além do sonho, precisamos nos perguntar: o que ficará com cada criança após sua experiência na escola? O que ela levará como bagagem para a vida? Essas perguntas, suscitadas por um dos textos, me fizeram recordar que a infância é múltipla, expressa em palavras, gestos, sons, olhares e brincadeiras. O educador que observa com coragem e registra com competência descobre riquezas invisíveis, como Alice, que só pôde compreender a grandeza de sua jornada quando se permitiu enxergar o extraordinário no simples.

Mais do que transmitir conteúdos, nossa missão é criar tempos, espaços e oportunidades para o brincar. Foi no brincar que Alice se aventurou a explorar mundos e a atribuir novos sentidos à realidade. Do mesmo modo, é no brincar que nossas crianças aprendem, experimentam e constroem saberes que permanecem

para toda a vida. A sorte de uma educação significativa não virá por acaso, mas do encontro entre coragem e competência.

Inspirados por Paulo Freire, entendemos que educar é reconhecer a curiosidade natural da criança, respeitando-a como sujeito histórico e cultural. Isso exige bravura para não silenciar essa curiosidade e competência para transformá-la em oportunidade de aprendizagem. No diálogo amoroso, a prática pedagógica ganha força e se torna emancipadora.

Confesso que fiquei particularmente empolgada com as reflexões sobre tecnologia na Educação Infantil. O seu uso pode ampliar as formas de aprendizagem, preparando as crianças para o mundo digital de maneira crítica e criativa. Ainda assim, esse é um desafio, pois muitas vezes a tecnologia é vista como ameaça e restringe-se a recursos básicos, como televisão, som e data show. Além disso, é preciso integrar a linguagem digital ao currículo, vinculando-a a objetivos pedagógicos, influenciando práticas de ensino, formação docente e políticas públicas, e superar a ideia equivocada de que o acesso às tecnologias levará automaticamente as crianças pequenas ao vício ou à perda da criatividade. Pelo contrário, quando mediado com intencionalidade pedagógica, o uso digital pode estimular a imaginação, a autonomia e a construção de sentidos, em diálogo com o brincar e outras formas de expressão.

Assim como Alice, que ao visitar o País das Maravilhas percebia em cada elemento uma infinidade de possibilidades a serem exploradas com encantamento, ao considerarmos o potencial das tecnologias, estas podem ser incorporadas à rotina da sala de aula sem roubar a infância, como recurso para garantir à criança um desenvolvimento integral, incluindo o exercício da cidadania digital. Nesse contexto, como lembra Cortella, é preciso coragem para abraçar o novo, aliada à competência para fazê-lo de forma crítica, ética e transformadora.

Diante de tantos encalços e percalços que atravessam as políticas públicas de Educação Infantil, vejo o livro "Educação Infantil em diálogo: docência, infâncias e possibilidades" como

uma bússola para nós, educadores que trabalhamos com crianças, indicando a direção de caminhos possíveis. A obra fomenta o aprendizado e a reflexão do leitor, considerando as práticas pedagógicas, os sujeitos e as instituições educacionais. Com esse sentimento de inspiração e otimismo, convido os colegas que estudam a infância a desbravar as próximas páginas, que tratam da infância com tanta competência, ousadia e afeto.

Boa leitura!

Manhã ensolarada em Camaçari – BA,
agosto de 2025.

ENTRE INFÂNCIAS E POSSIBILIDADES: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Cleriston Izidro dos Anjos
Manasséis Silvério da Silva Oliveira
Noélia Rodrigues dos Santos
Sivaldo Joaquim de Santana
Charllane Synara Assis dos Santos

Esta coletânea convida o(a) leitor(a) a adentrar os territórios sensíveis, potentes e plurais da Educação Infantil, onde se entrelaçam infâncias e possibilidades, desafios e resistências, práticas e reflexões. Cada capítulo aqui reunido carrega o compromisso ético e político de escutar as crianças e valorizar as experiências docentes — dois gestos fundantes de uma educação que se quer transformadora e comprometida com a justiça social.

A escuta das crianças, compreendida como prática pedagógica e ética, constitui uma das marcas centrais desta obra. Ao reconhecer meninas e meninos como sujeitos de direitos, produtores de saberes, memórias e significados sobre o mundo, os textos reafirmam a importância de narrativas que nascem do cotidiano e revelam a complexidade das relações vividas nos contextos da Educação Infantil. Escutar suas expressões, silêncios e criações é, também, reconhecer seus modos próprios de ser, estar e aprender, convocando educadores e educadoras a uma escuta ativa, sensível e transformadora.

Outro eixo que atravessa a coletânea é o olhar atento para as experiências dos(as) docentes. Os relatos de práticas, estudos de campo e reflexões teóricas constroem pontes entre o fazer cotidiano e os fundamentos que sustentam uma educação implicada com a

[1] https://doi.org/10.51795/97865265274291326

infância em sua pluralidade. A escuta dos(as) professores(as) — suas narrativas, inquietações, descobertas e aprendizagens — permite reconhecer os saberes que emergem da prática e reafirmar a formação docente como um processo vivo, contínuo e em diálogo permanente com as realidades que atravessam as instituições de Educação Infantil.

Este livro não apenas se articula com as políticas públicas e os documentos normativos da Educação Infantil, mas também propõe deslocamentos e tensionamentos necessários. Ao reunir diferentes olhares sobre temas como docência, brincar, cuidado, escuta, inclusão e tecnologia, os capítulos aqui apresentados reiteram o compromisso com uma educação que valorize as infâncias em sua diversidade e reconheça os contextos educativos como espaços de formação humana, de resistência e de criação.

Entre infâncias e possibilidades, esta coletânea é um convite à reflexão — mas, sobretudo, à ação comprometida com a construção de uma escola mais justa, sensível e democrática. Que cada leitura aqui se transforme em provocação, em gesto formativo e em possibilidade de reinvenção da prática docente.

Portanto, a obra *Educação Infantil em diálogo: docências, infâncias e possibilidades* propõe uma reflexão sobre os múltiplos aspectos da docência na Educação Infantil, um campo que tem sido objeto de discussões sobre gênero, práticas educativas e a construção de identidades. A coletânea reúne estudos que tratam desde a resistência enfrentada por docentes masculinos na Educação Infantil até a integração de outras práticas educativas no contexto pós-pandemia. Cada capítulo oferece uma contribuição importante, propondo um debate entre teoria e prática, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as políticas de qualidade e equidade (Brasil, 2024a) e as novas demandas da Educação Infantil no Brasil.

Em um país de dimensões continentais e profundas desigualdades, a garantia do direito à Educação Infantil exige uma ação articulada entre o Estado, as famílias e a sociedade civil. Embora a Constituição de 1988 tenha consolidado a Educação

Infantil como um direito social, o desafio de garantir sua universalização e qualidade permanece em vigor. A luta para garantir um atendimento educacional digno e acessível, especialmente para as crianças em situações de vulnerabilidade social, ainda está longe de ser completamente vencida. O Brasil vive um paradoxo: enquanto a Educação Infantil se expande, a qualidade do atendimento continua a ser um desafio, com disparidades acentuadas por fatores como classe social, etnia e região geográfica.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024b) indicam um crescimento no número de matrículas na Educação Infantil, refletindo avanços importantes na ampliação do acesso. No entanto, para além dos indicadores quantitativos, é essencial compreender as condições concretas em que meninas e meninos, desde os primeiros anos de vida, são acolhidos nas instituições educativas. Mais do que contabilizar vagas, é preciso colocar em foco a qualidade do atendimento e o modo como essas instituições assumem sua função social ao cuidar, educar e conviver com crianças de 0 a 5 anos, "compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade" (Barbosa, 2009, p. 9). Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar a ampliação da Educação Infantil não apenas como uma política de expansão de vagas, mas como uma oportunidade de reconfiguração das práticas e dos sentidos atribuídos à infância nos diversos contextos sociais e culturais do país.

A coletânea aqui apresentada possibilita reflexões sobre diferentes realidades vivenciadas por crianças em instituições de Educação Infantil, tal como evidenciado nas pesquisas empíricas relatadas. São estudos que problematizam práticas cotidianas em creches e pré-escolas, observadas e analisadas a partir de uma escuta sensível tanto das crianças quanto dos(as) docentes. Além disso, os textos de natureza teórica ampliam o debate ao abordarem outras questões fundamentais que atravessam o campo da Educação Infantil. O mapeamento e a análise de investigações já realizadas contribuem para a compreensão da constituição da

Educação Infantil como campo de pesquisa e objeto de estudo em constante construção. Os trabalhos reunidos nesta obra também revelam uma escuta ativa e respeitosa dos sujeitos que compõem a comunidade educativa, reconhecendo que o conhecimento sobre a infância não é produzido apenas por especialistas, mas se tece cotidianamente nas relações, interações e experiências vividas nas instituições.

Assim, os capítulos reunidos nessa obra promovem considerações sobre a complexidade que caracteriza a primeira etapa da Educação Básica em nosso país e nos dá a oportunidade de olhar a Educação Infantil sob muitas óticas. Na sequência, apresentamos cada um dos capítulos e incluímos alguns questionamentos que representam um convite à reflexão.

O primeiro capítulo, intitulado "*Tensões entre expectativas e normas sociais no homem como professor de crianças*", de autoria de Claudia Denise Sacur Marques, trata das tensões entre as normas sociais e a presença de homens na docência da Educação Infantil, um campo marcado pela forte feminização. A partir do levantamento das principais temáticas discutidas na produção acadêmica que aborda docência masculina na Educação Infantil mapeadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2018 a 2021, a autora explora como a resistência e a desconfiança da sociedade e das próprias instituições educacionais formam um obstáculo para a permanência dos professores homens. Este capítulo levanta questões sobre as construções sociais de gênero e sua relação com a docência na Educação Infantil. O capítulo nos ajuda pensar sobre aspectos como: O que significa ser um homem professor na Educação Infantil brasileira? Quais são os desafios de gênero que ainda persistem nesse campo? Como as práticas educativas podem contribuir para desconstruir as normas sociais sobre masculinidade e feminilidade?

No segundo capítulo, de título "*Redescobrindo à docência com crianças, no retorno às atividades presenciais, pós covid-19: narrativas e cenas do cotidiano em uma instituição de Educação Infantil no município*

de Maceió/Alagoas", a autora Elaine Cristina dos Santos Silva Ventura Ferreira analisa o impacto do retorno às atividades presenciais após a pandemia de Covid-19 e as narrativas emergentes da vivência educacional. A reflexão sobre o cotidiano em uma instituição de Maceió/AL revela outras dinâmicas educativas e a adaptação de docentes e crianças a um novo modo de pensar e fazer educação. A partir do escrito, algumas reflexões são possíveis: como o retorno às atividades presenciais pode reconfigurar o papel da docência na Educação Infantil? Quais são as lições que as crianças e os(as) educadores(as) aprenderam durante o período de distanciamento social e como essas lições podem ser integradas nas práticas educativas pós-pandemia? Qual o papel da Educação Infantil na reconstrução das relações sociais após uma traumática experiência coletiva? O capítulo contribui para levantarmos outros questionamentos e que também contribuem para problematizar nossos modos de fazer pesquisa sobre, com e para docentes na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, que tem como título "*Expressividade musical na Educação Infantil: conceitos e práticas com bebês*", a autora Elaine Maria da Silva aborda como a musicalidade na Educação Infantil é explorada como uma poderosa forma de expressão. O texto reflete sobre o conceito de expressividade musical, problematizando suas potencialidades enquanto componente essencial da comunicação, fator associado ao desenvolvimento sensorial e cognitivo e produtora de imaginação e criação. Assim, evidencia-se que práticas de educação musical com bebês favorece diretamente a aprendizagem e desenvolvimento infantil. O capítulo nos dá oportunidade de refletir a respeito dos modos pelas quais as instituições de Educação Infantil podem integrar a música nas práticas cotidianas de nossas instituições e como os bebês estão sendo inseridos nos espaços pedagógicos da Educação Infantil. Alguns questionamentos são possíveis: que condições são dadas para que a musicalidade seja comtemplada na Educação Infantil? Como garantir uma abordagem musical inovadora e sensível nas práticas cotidianas em creches e pré-

escolas? As crianças, desde bebês, têm a oportunidade de explorar e se expressar através da música?

O quarto capítulo, de título "*A mini-história como narrativa potente sobre o cotidiano e o protagonismo das crianças na creche*", das pesquisadoras Elaine de Holanda Rosário, Viviane dos Reis Silva e Thainy Kléia Lira Cavalcante, apresenta um relato de experiência construído a partir do registro das brincadeiras e interações nas práticas cotidianas de crianças de 2 e 3 anos de idade e suas educadoras em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió/AL. O texto aborda a mini-história como um dos tipos de registros que revela o cotidiano das crianças bem pequenas, evidenciando como esta pode se configurar enquanto estratégia pedagógica que contribui para as crianças se tornem protagonistas de sua própria história. Ao documentar o cotidiano da creche, a narrativa oferece uma plataforma para as vozes das crianças, mostrando o poder da palavra e da representação na formação de identidade. Deixamos, aqui, algumas provocações que o capítulo contribui para suscitar: Como as mini-histórias podem redefinir a posição da criança na Educação Infantil? Que tipo de espaço as instituições oferecem para que as crianças contem suas próprias histórias? O que pode ser aprendido com as vozes das crianças?

No quinto capítulo, que tem como título "*Um olhar freireano sobre o brincar na infância como perspectiva de humanização*", as autoras Isaura Lays Sá Fernandes de Souza, Letícia Campos de Lima e Ana Paula Solino Bastos apresentam uma reflexão sobre o brincar como atividade humana e humanizadora a partir da perspectiva freireana, tendo como base o levantamento de trabalhos publicados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e periódicos qualificados pela Capes nas áreas de Educação e Ensino, entre 2010 e 2020. O brincar é visto como uma expressão de liberdade e aprendizado, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A partir desse capítulo, podemos nos perguntar: Como a educação pode ser mais "humanizada" na infância? Nas práticas cotidianas,

o brincar é realmente visto como um direito ou ainda é percebido apenas como uma atividade complementar no currículo da Educação Infantil?

O sexto capítulo, intitulado "*Docências, infâncias e escrevivências: reflexões sobre Educação Infantil e formação de professores em Maceió*" e escrito por Manasséis Silvério da Silva Oliveira, Mayrianne Souza de Alcantara Urtiga e Cleriston Izidro dos Anjos, toma como eixo as experiências de docência na Educação Infantil em territórios periféricos, articulando-as às marcas da pandemia de COVID-19, à implementação da BNCC e às disputas em torno dos currículos e dos direitos das crianças pequenas. A partir do diálogo com o Caderno de Direitos da Frente Nordeste Criança, com o poema das cem linguagens de Malaguzzi e com produções recentes sobre documentação pedagógica, o texto problematiza como políticas padronizadoras e contextos de profunda desigualdade atravessam o cotidiano das instituições, tensionando a escuta das crianças, a autoria docente e a própria ideia de qualidade. As escrevivências de professoras e professores, bem como os registros do trabalho pedagógico com meninos e meninas, são mobilizados como arquivos de resistência que revelam teorias infantis sobre doença, medo, cuidado, racismo, pobreza e direito à cidade, abrindo pistas para pensar currículos mais sensíveis às experiências das crianças negras e periféricas. Ao acompanhar essas reflexões, o capítulo convida o leitor a se perguntar que infâncias cabem nos currículos que temos produzido, que lugar a voz das crianças ocupa nas decisões sobre a Educação Infantil e como as documentações e escrevivências docentes podem sustentar práticas que protejam as muitas linguagens da infância diante de um "novo normal" que insiste em naturalizar ausências e desigualdades.

A qualidade da Educação Infantil vai além das práticas pedagógicas, estendendo-se ao ambiente físico e à infraestrutura das instituições. Como descrito nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, a criação de espaços lúdicos, acessíveis e seguros é crucial para o

desenvolvimento das crianças. A infraestrutura deve ser pensada de maneira holística, não apenas para garantir o bem-estar físico, mas também para fomentar a interação social, a criatividade e o aprendizado em um contexto seguro e estimulante. Portanto, é imprescindível que os profissionais da educação, arquitetos e gestores públicos trabalhem de forma integrada para promover ambientes que respeitem as necessidades específicas das crianças, garantindo que todos os espaços da instituição favoreçam a experiência educativa.

A inclusão na Educação Infantil não se limita à adequação dos espaços físicos e à adaptação curricular. Ela demanda uma mudança de paradigma que vai além da simples convivência de crianças com diferentes necessidades. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressalta que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de transformação das instituições, que devem se organizar para acolher a diversidade de maneira plena. Isso envolve a adaptação das práticas pedagógicas, o treinamento contínuo dos educadores e a valorização da pluralidade das infâncias, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais, tenham suas vozes ouvidas e seus direitos respeitados.

A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil é discutida sob a ótica das suas possibilidades e limitações. O sétimo capítulo, intitulado "*Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*", de autoria dos pesquisadores Noélia Rodrigues dos Santos e Sivaldo Joaquim de Santana, analisa a incorporação das tecnologias digitais em práticas pedagógicas de professoras de instituições de Educação Infantil das redes privadas dos municípios de Penedo e Maceió. A autora e o autor nos levam a refletir sobre como as tecnologias digitais podem enriquecer as práticas educativas, sem perder de vista a necessidade de humanização. Nessa esteira, refletimos: Como as tecnologias podem ser utilizadas sem desumanizar os processos educativos? Quais os riscos do uso excessivo de dispositivos digitais na infância? Como equilibrar a

tecnologia e o cuidado? Destarte, o tema é instigante e precisa ser debatido por todos e todas que constroem a Educação Infantil.

O oitavo capítulo "*Quando a infância cria o mundo: experiências estéticas, arte e formação na Educação Infantil*", de Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros, Rose Mística da Silva Ferreira e Cleriston Izidro dos Anjos, discute como os processos criativos das crianças, vividos em diálogo com múltiplas linguagens artísticas, podem deslocar concepções hegemônicas de currículo, infância e formação docente. Ancorado em autores como Dewey, Larrosa, Malaguzzi, Gobbi e Faria, o texto afirma a arte como direito e dimensão constitutiva do currículo, e não como adorno ou tarefa ilustrativa, defendendo experiências estéticas que articulam corpo, pensamento, memória, território e afetos. Ao dialogar com documentos oficiais e com críticas à BNCC e ao avanço do neoliberalismo, as autoras e o autor mostram como políticas padronizadoras, lógicas de mercado e desigualdades territoriais afetam o direito das crianças a viverem "cem linguagens", especialmente em contextos periféricos, quilombolas, indígenas e de ocupações urbanas. O capítulo também problematiza a fragilidade da arte na formação inicial em Pedagogia e convoca a reorganizar currículos, espaços, tempos e documentações pedagógicas para que o processo criativo das crianças seja reconhecido como experiência estética e política. Como convite à reflexão, o texto nos ajuda a perguntar: que infâncias e que mundos estamos produzindo quando colocamos a arte no centro do currículo da Educação Infantil, como temos escutado as linguagens criadoras das crianças em seus territórios concretos e que possibilidades se abrem quando levamos a sério a potência da infância para criar outros modos de existir, conviver e lutar por direitos?

A obra *Educação Infantil em Diálogo: docências, infâncias e possibilidades* não apenas amplia a discussão sobre os desafios contemporâneos da Educação Infantil, como também oferece novas perspectivas para repensar a prática pedagógica. Cada capítulo, com suas contribuições singulares, interroga o *status quo* e propõe alternativas potentes para o campo. Em um contexto de políticas

públicas que visam à inclusão e à melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil, esta coletânea configura-se como uma referência para educadores(as), pesquisadores(as) e gestores(as) comprometidos(as) com a compreensão e a transformação da realidade educacional brasileira.

A prática pedagógica na Educação Infantil, quando orientada pela escuta atenta e pelo reconhecimento das múltiplas linguagens da infância, revela-se como um espaço fecundo de criação, vínculo, interação e brincadeira. O cotidiano — com seus gestos simples, rotinas e imprevistos — transforma-se em território privilegiado para o exercício da sensibilidade, da presença e da intencionalidade docente. Os capítulos desta obra, ao se debruçarem sobre essas experiências vividas, nos lembram que educar na infância exige tempo, disponibilidade afetiva e um olhar que reconhece e valoriza os modos próprios de ser e estar das crianças no mundo.

Nesse horizonte, a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade pressupõe o fortalecimento das políticas públicas, mas também a corresponsabilidade entre gestores, educadores, famílias e comunidades. Esta coletânea evidencia que a construção de uma prática educativa plural, democrática e afetiva não se realiza apenas no interior das salas de referência, mas demanda um projeto coletivo de valorização da infância. Políticas de equidade e inclusão somente se concretizam quando acompanhadas de investimentos estruturais, formação crítica e continuada de profissionais e escuta ativa dos sujeitos que habitam os cotidianos educativos.

As instituições de Educação Infantil — assim como os sujeitos que as constituem — devem ser compreendidas como espaços de cultura, nos quais as infâncias possam ser vividas em sua plenitude, e não como meras etapas preparatórias para o ensino fundamental. Ao contrário de uma lógica escolarizante, esta obra nos convoca a reconhecer a brincadeira, a convivência, a arte e o cuidado como dimensões centrais do currículo. Reconhecer as crianças como protagonistas de suas histórias implica pensar ambientes educativos ricos em sentidos, interações marcadas pelo respeito e relações pautadas pela escuta — fundamentos

indispensáveis para uma pedagogia verdadeiramente transformadora.

A promoção da qualidade na Educação Infantil precisa se alinhar com a diversidade das infâncias brasileiras. A visibilidade das múltiplas infâncias, como destaca o documento do Ministério da Educação (2024), não é apenas uma exigência ética, mas uma necessidade pedagógica fundamental. A inclusão de práticas pedagógicas que respeitam as identidades culturais, étnicas e sociais das crianças fortalece um ambiente educacional que valoriza e potencializa as experiências únicas de cada indivíduo. É necessário que os profissionais da Educação Infantil se preparem para lidar com essas diversidades de forma equânime, integrando novas estratégias que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social das crianças.

A Educação Infantil, ao ser vista como um campo de construção das identidades e das culturas infantis, assim como a de formação integral da criança, precisa ir além do cumprimento de um direito formal amparado pelas legislações. Ela deve ser um ambiente onde as crianças, possuam as suas diversidades e potências, sejam verdadeiramente acolhidas, respeitadas e estimuladas a protagonizar seu próprio processo de aprendizagem mediante as interações e as propostas pedagógicas. A ampliação das discussões e a reflexão proposta pela obra *Educação Infantil em Diálogo: docências, infâncias e possibilidades* nos ajuda a perceber que devemos oportunizar uma Educação Infantil não excludente e que exige uma abordagem que vá além de uma lógica de adaptação ou de inclusão superficial. Ela deve ser, de fato, transformadora e emancipadora, na medida em que reconhece e integra as múltiplas infâncias e contextos em suas práticas pedagógicas dentro dos espaços da Educação Infantil, em seus diversos aspectos e contextos históricos e culturais nas quais os capítulos nos apresentam e nos suscitam a refletir.

O papel do educador da Educação Infantil se revela não apenas como um transmissor de conteúdo, até mesmo porque as propostas pedagógicas não possuem esse foco, mas como um

agente ativo de transformação social, de construção das potencialidades no desenvolvimento por meio das interações e de propostas pedagógicas vinculadas à própria cultura das infâncias. Esse compromisso deve ser incorporado desde a formação inicial até a formação continuada dos docentes. Como afirmado, a formação docente precisa ser contínua, crítica e reflexiva, principalmente no cenário de um Brasil com profundas desigualdades sociais. Para que a Educação Infantil seja de fato inclusiva e justa, é fundamental que os educadores compreendam sua prática como parte de um movimento mais amplo, que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a equidade e a justiça social.

Nesse sentido, os autores nos fazem refletir sobre a necessidade na construção de um currículo que respeite as diversas realidades e identidades culturais das crianças em um aspecto central. A educação precisa ser pensada e praticada de maneira a não reproduzir estigmas ou preconceitos, mas a desafiar normas e concepções rígidas sobre gênero, etnia e classe social. Essa reflexão sobre a Educação Infantil evidencia a presença de docentes com diferentes perfis, conforme discutido no capítulo que aborda as resistências enfrentadas por professores homens. Trata-se de uma análise relevante, pois destaca a importância de uma atuação docente plural e inclusiva, capaz de desconstruir estereótipos e ampliar as possibilidades de identificação para todas as crianças.

Assim, a Educação Infantil não pode ser compreendida apenas como a etapa inicial de um processo de escolarização, mas como um espaço fundamental para o desenvolvimento humano integral. Nessa perspectiva, a formação docente, a valorização do brincar, a integração crítica das tecnologias e a construção de práticas pedagógicas inclusivas e pluralistas constituem componentes essenciais para assegurar que a Educação Infantil no Brasil se consolide como um campo de oportunidades com equidade para todas as crianças. Para isso, é imprescindível continuar investindo na formação de educadores e educadoras, no fortalecimento das políticas públicas e na construção de uma educação que respeite e

celebre as múltiplas infâncias brasileiras, com um compromisso inegociável com a qualidade e a diversidade.

Em tempos marcados por retrocessos democráticos, disputas de narrativas e desafios estruturais na educação pública, esta obra reafirma a Educação Infantil como um território de resistência e potência. Entre escutas, práticas e possibilidades, os textos aqui reunidos reiteram o compromisso com a dignidade das infâncias e com uma formação docente que seja crítica, sensível e implicada com os processos de transformação social. Que esta leitura inspire novos olhares, novas perguntas e, sobretudo, novas práticas que celebrem a pluralidade, a escuta e a beleza de educar na e com a infância.

Boa leitura!

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília -DF, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília: Ministério da Educação, 2024. 68 p. ISBN 978-65-992607-7-3.

TENSÕES ENTRE EXPECTATIVAS E NORMAS SOCIAIS NO HOMEM COMO PROFESSOR DE CRIANÇAS[1]

Claudia Denise Sacur Marques

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica em que podemos observar uma vertiginosa desigualdade de gênero quanto às/aos profissionais ali instaladas/os, que se responsabilizam por promover não só o cuidado e educação às crianças, mas também pelo planejamento, reflexão e engajamento do cotidiano e espaço/tempo daquele lugar. Historicamente, as mulheres predominam na Educação Infantil, área que é socialmente considerada como o "lugar natural" do feminino. Autoras como Badinter (1985), Louro (1999; 2000), por exemplo, demonstraram em seus estudos que essa "naturalização" do cuidar e educar como atributos da mulher são construídos socialmente. Não por acaso, nas instituições de Educação Infantil, observamos uma forte presença feminina em diversas funções — professoras, auxiliares, merendeiras, profissionais da limpeza e da gestão. Por outro lado, é raro encontrar homens ocupando cargos de docência voltados ao cuidado e à educação de crianças.

Neste capítulo, apresentamos estudos que abordam a docência masculina na produção acadêmica entre os anos de 2018 e 2021, discutindo-os sob a perspectiva de gênero como categoria de análise histórica e social (Scott, 1995). O conceito de gênero, aqui adotado, tem como foco evidenciar sua construção social e histórica, em detrimento de explicações baseadas apenas em características biológicas. Busca-se compreender como o que é considerado "feminino" ou "masculino" é representado,

[1] https://doi.org/10.51795/97865265274292754

produzido e valorizado nas práticas sociais em contextos específicos. Assim, o gênero é entendido como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos — identidades essas que são plurais, instáveis e, por vezes, contraditórias —, superando a noção de papéis sociais rigidamente atribuídos com base no corpo e no sexo (Louro, 2000).

É importante explicar que este tema é um fenômeno mundial. O debate sobre a presença masculina na Educação Infantil no cenário internacional foi altamente discutido nas sociedades ocidentais desde a década de 1970. Décadas mais tarde, o tema foi retomado com os trabalhos da European Comission Childcare Network[2], entre 1986 a 1996, sugerindo estratégias e medidas para envolver 20% dos homens para a Educação Infantil num período de 10 anos (Rohrmann, 2019). Apesar dos esforços, estudos de Peeters, Rohrmann e Emilsen (2015) revelam que somente três países (Noruega, Dinamarca e Turquia) têm 5% de professores homens a atuar na EI, enquanto na maioria dos países, esses docentes estão entre 1% e 3% ou até abaixo.

No Brasil, atualmente, 96,4% dos profissionais da docência na Educação Infantil são mulheres, enquanto apenas 3,6% são homens, em um total de aproximadamente 593 mil docentes atuando nessa etapa, segundo dados do Censo Escolar do INEP[3] (Brasil, 2021). Esses números evidenciam aspectos significativos da conjuntura nacional em relação ao perfil dos profissionais da Educação Infantil, indicando que, entre os diversos marcadores sociais, o gênero se destaca como um dos mais discrepantes (Marques, 2019).

A docência masculina na Educação Infantil tem ganhado espaço na produção científica brasileira na área da educação, com o objetivo de compreender como se dá a presença de professores homens nesse contexto, analisando aspectos como trajetória,

[2] Rede Europeia de Atendimento Infantil.

[3] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

inserção profissional, relações de gênero, feminização da docência, identidade docente e práticas pedagógicas (Bonifácio, 2019).

Nesse sentido, a escolha por realizar uma revisão de literatura sobre essa temática está relacionada à ainda escassa produção acadêmica existente, o que torna essa abordagem especialmente relevante. Segundo Brizola e Fantin (2016), a revisão de literatura é útil para evitar a duplicação de investigações, auxiliar na delimitação do problema, apontar lacunas de pesquisa e indicar novos caminhos teóricos e metodológicos.

Assim, a presente revisão tem como objetivo mapear a produção científica nacional sobre a docência masculina na Educação Infantil no período de 2018 a 2021, partindo do marco final da pesquisa de Bonifácio (2019), que abrangeu os anos de 2008 a 2017. Serão identificadas a quantidade de estudos, o ano de publicação, a localização das pesquisas e o sexo dos/as autores/as, permitindo uma comparação com os panoramas traçados por Cavalcanti (2018) e Bonifácio (2019). Após a seleção e leitura dos trabalhos, as principais temáticas serão organizadas em eixos, com a apresentação de breves contextos e análises integradas das contribuições encontradas.

Na próxima seção, será detalhado o caminho metodológico adotado para o levantamento e a seleção das publicações analisadas.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil e mapear as temáticas investigadas na produção acadêmica nacional, com base em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2018 a 2021. A escolha desse recorte temporal se justifica pelo fato de já existirem pesquisas bibliográficas anteriores que analisaram a produção entre os anos de 2001 a 2015 (Cavalcanti, 2018) e de 2008 a 2017 (Bonifácio, 2019).

A delimitação temática foi motivada pelo interesse em reunir informações sobre a produção acadêmica voltada à docência masculina na Educação Infantil, buscando compreender o que tem sido pesquisado nesse campo nos últimos anos. Com base nesse propósito, a seguinte questão norteadora foi formulada: **quais são as principais temáticas abordadas nas pesquisas sobre a docência masculina na Educação Infantil?**

Antes de iniciar a busca pelos trabalhos, foi necessário estruturar cuidadosamente as estratégias de pesquisa, com o objetivo de garantir maior confiabilidade e precisão nos resultados obtidos. Para isso, utilizou-se o recurso de busca avançada, um mecanismo tecnológico que permite localizar informações de forma sistematizada, reproduzível e refinada, por meio de diversos campos das bases de dados, como data de publicação, idioma, tipo de documento, país de origem e disponibilidade (Galvão; Ricarte, 2019).

A definição das palavras-chave que nortearam a busca exigiu uma consulta prévia a terminologias acadêmicas, com o intuito de mapear sinônimos e ampliar o alcance da pesquisa. A questão central desta revisão envolve os termos *docência masculina* e *educação infantil*. Para o primeiro, foram considerados sinônimos como: *professor homem*, *professor do sexo masculino*, *docente masculino* e *presença masculina*. Para o segundo, também se utilizou o termo *educação de criança*.

A partir da questão de pesquisa e dos objetivos do estudo, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, visando à seleção de um *corpus* relevante de estudos. Os critérios de inclusão consideraram: (a) produções de pós-graduação *stricto sensu* (teses e dissertações); (b) publicações de autoria brasileira; (c) trabalhos publicados entre 2018 e 2021; (d) registros disponíveis nas bases da CAPES e da BDTD; e (e) foco na docência masculina no contexto da Educação Infantil, abordando aspectos como trajetória, inserção, relações de gênero e práticas docentes. Por sua vez, os critérios de exclusão abrangeram: (a) produções de graduação ou *lato sensu*; (b) publicações de origem estrangeira; (c) trabalhos publicados antes de 2018; (d) foco na docência masculina em outros níveis de ensino

(fundamental, médio ou superior); e (e) estudos que abordem exclusivamente estudantes ou gestores, independentemente do contexto educacional.

Após essa definição de critérios, realizamos a busca no banco de dados a partir da leitura dos títulos dos trabalhos. Foram encontrados os resultados por palavras-chave, como mostram os seguintes quadros:

Quadro 1 – Resultados da busca na BDTD 2018-2021.

Pesquisa	**Palavras-chave**	**Resultado**
1	Professor homem AND educação infantil	5
2	Presença masculina AND educação infantil	5
3	Professor sexo masculino AND educação infantil	5
4	Docente masculino AND educação infantil	5
5	Docência masculina AND educação da criança	4
	Total	24

Fonte: a autora.

Quadro 2 – Resultados da busca CAPES 2018-2021.

Pesquisa	**Palavras-chave**	**Resultado**
6	Professor homem AND educação infantil	4
7	Docência masculina AND educação infantil	6
8	Professor sexo masculino AND educação infantil	4
	Total	14

Fonte: a autora.

Com o objetivo de identificar possíveis duplicações nos resultados, verificamos que, das 24 produções inicialmente encontradas na BDTD, 16 eram duplicadas. Já na base da CAPES, foram detectadas 5 duplicações entre os 14 resultados obtidos. Após a exclusão dos trabalhos repetidos, restaram 17 produções únicas. Em seguida, foi realizada uma triagem com base nos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, a fim de selecionar apenas os estudos diretamente relacionados à temática desta pesquisa. Como resultado, foram consideradas 12 produções, todas elas dissertações de mestrado.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos a sistematização dessas informações, contendo o nome do(a) autor(a), o título da dissertação, o ano de publicação, a instituição de origem e o local da pesquisa.

Quadro 3 – Levantamento de dissertações e teses (2018-2021).

Nº	Autor/a	Título	Ano	Instituição	Local de coleta
1	CAVALCANTI, Fernanda Carvalho	Questões de gênero na educação infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015	2018	Universidade Federal da Bahia	
2	SOUSA, Amaury Lucatti	Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da educação infantil	2018	Universidade Federal de Uberlândia	
3	BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg	A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos	2019	Universidade Federal de São Carlos	
4	COUTINHO, Rivanildo Monteiro	O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	2019	Universidade Federal do Oeste do Pará	Oriximiná/PA
5	OLIVEIRA, Lívia Machado	Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil	2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Japeri, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro
6	OLIVEIRA, Adriana Cristina	Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência,	2019	Universidade Federal de Lavras	Duas cidades do Sul de Minas Gerais

		identidade e cotidiano			
7	FÁVARO, Jéssica Daniele	Professores homens: suas trajetórias na educação infantil	2020	Universidade Estadual Paulista	Município interior do estado de SP
8	RAMOS, Clemerson Elder Trindade	Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	2020	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiânia e Aparecida de Goiânia
9	MACIEL, Denis Cardoso	Ampliando a perspectiva sobre professores homens na educação infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP	2020	Universidade Estadual Paulista	São José do Rio Preto/SP
10	SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira	Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil	2020	Universidade Estadual de Campinas	Campinas/SP
11	BAHIA, Rodrigo Zola	Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte	2020	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Belo Horizonte/MG
12	FERREIRA, Eduardo Alberto	A voz do professor do gênero masculino na educação infantil e no ensino fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas	2020	UNOESTE	Presidente Prudente/SP

Fonte: a autora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura dos trabalhos, apresentamos um panorama dos estudos selecionados, comparando com as pesquisas bibliográficas de Cavalcanti (2018) e Bonifácio (2019), em relação à quantidade de

publicações, à localização e ao sexo dos/as pesquisadores/as, no intuito de perceber se o número de trabalhos tem sido reduzido ou ampliado na produção científica.

Qual o panorama das pesquisas sobre docência masculina na Educação Infantil?

Pensando em elaborar um referencial que contribua para que outros pesquisadores, posteriormente, possam identificar, de forma mais rápida e precisa, o que tem sido discutido e, quiçá, o que ainda precisa ser pesquisado sobre as questões relativas a gênero na Educação Infantil, Cavalcanti (2018) mostrou que a produção acadêmica sobre as questões de gênero no período de 2001 a 2015 ainda é escassa, pois foram encontradas apenas 42 publicações. Apesar dessa pesquisa buscar produções com essa temática de forma geral, a autora distinguiu 5 categorias de produção com diferentes objetos de estudo: representações e discursos de docentes (do sexo feminino e masculino) na EI; o professor homem na EI; as crianças na EI; embelezamento na EI; e questões de gênero identificadas em obras literárias (livros de literatura, paradidáticos).

A categoria de interesse desta pesquisa refere-se às questões de gênero, tendo como objeto de estudo o professor homem na Educação Infantil. Nesse recorte, foram identificadas apenas seis produções, das quais cinco são dissertações e uma é tese, representando 14,2% do total. O estudo de Bonifácio (2019) buscou apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino na Educação Infantil por meio do mapeamento de produções stricto sensu no período de 2008 a 2017, encontrando 17 trabalhos — 16 dissertações e uma tese. Já na presente pesquisa, realizada com dados até novembro de 2021, foram detectadas 12 publicações, todas dissertações, no período de 2018 a 2021, não tendo sido encontradas pesquisas sobre o tema referentes ao ano de 2021.

Quanto à localização das pesquisas, observamos que, no estudo de Cavalcanti (2018), três publicações são da região Sudeste, duas do Nordeste e uma do Centro-Oeste. Já no período de 2008 a 2017, segundo Bonifácio (2019), as investigações se concentraram majoritariamente no Sudeste, com dez publicações, seguidas pelo Nordeste, com quatro, Centro-Oeste, com duas, Sul, com apenas uma, e nenhuma na região Norte. No intervalo de 2018 a 2021, o padrão se mantém, com nove pesquisas no Sudeste, uma no Norte, uma no Nordeste e uma no Centro-Oeste, enquanto nenhuma foi registrada na região Sul. Nesse ínterim, o que se destaca é a continuidade da concentração das pesquisas no Sudeste, acompanhada de uma redução no volume de produções no Nordeste, Centro-Oeste e Sul nos últimos quatro anos. No entanto, notamos a presença inédita de uma publicação na região Norte, que não havia sido contemplada nas pesquisas de Bonifácio (2019) e Cavalcanti (2018).

Posto isso, percebemos a escassez de pesquisas sobre docência masculina nas demais regiões do Brasil, o que se revela problemático, pois cada região apresenta suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Além disso, a ausência de dados suficientes dificulta compreender como se desenvolvem as discussões acerca da presença de homens docentes na Educação Infantil nesses contextos diversos. A partir dessa constatação, surge a importante questão: por que nessas regiões há tão pouca produção acadêmica sobre a docência masculina?

Reconhecemos, portanto, a necessidade de ampliar o debate sobre o tema, buscando não apenas uma maior produção científica, mas também a implementação de políticas públicas e programas específicos que incentivem o recrutamento e o apoio a esses profissionais nas creches e pré-escolas. Espaços nos quais, como ressalta Sandro Vinicius dos Santos (2021, p. 15), "[...] as relações entre homens e mulheres podem evocar distintas expressões de masculinidades e feminilidades como fruto de processos que, além de relacionais, assumem potencial pedagógico".

Em relação ao gênero dos/as pesquisadores/as, observamos que, no estudo de Cavalcanti (2018), a distribuição é equilibrada, com metade dos trabalhos produzidos por homens e a outra metade por mulheres. Já na pesquisa de Bonifácio (2019), predomina a produção masculina, com 10 pesquisadores homens contra 7 mulheres. No período de 2018 a 2021, dos 12 trabalhos analisados, os autores homens também são maioria, totalizando 8 pesquisas, enquanto as autoras mulheres correspondem a 4. Esses dados indicam que, até o momento, têm sido principalmente os homens a produzir estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil, utilizando suas vozes para relatar vivências e experiências como professores de crianças.

A seguir, apresentaremos as principais temáticas identificadas nas 12 pesquisas selecionadas para esta revisão.

Quais as principais temáticas encontradas nas pesquisas?

Na presente seção, apresentamos as principais temáticas reveladas nos estudos selecionados para esta revisão, expondo um breve contexto e analisando-as a partir da integração das contribuições e dos testemunhos desses trabalhos à discussão. Para fins de organização e compreensão, as temáticas estão agrupadas em quatro eixos: 1) a questão da identidade docente, na qual se observam práticas e vivências ocorridas na Educação Infantil de maneira diferenciada entre homens e mulheres; 2) a feminização do magistério como referência principal da instituição de Educação Infantil e como um espaço que reproduz os papéis sexuais, o que leva à percepção de que os homens são inadequados aos padrões ali estabelecidos; 3) a inserção e a trajetória desses homens, marcadas por preconceitos sociais, ora pela associação à violência e ao medo de abuso sexual, ora pela orientação sexual homossexual; e 4) estratégias para a aceitação e a permanência dos professores homens que atuam na docência com crianças.

A questão da identidade docente

O processo de profissionalização docente se deu a partir das determinações, mudanças e exigências do contexto socioeconômico e histórico mundial. Para compreender o percurso da história da docência, Sabino (2012) o resumiu em algumas etapas, que vão desde o início da docência regida pelo modelo religioso dos jesuítas até a docência laica, na tentativa de organizar o sistema educacional, culminando na proletarização, que submeteu os professores ao processo de ensino. De acordo com Sabino (2012), foi apenas no início do século XIX que ser professor passou a ser reconhecido como profissão, a partir de um acordo entre docentes e Estado, com o objetivo de legitimar e consolidar a atuação docente e, ao mesmo tempo, servir como forma de controle político por parte do Estado — tudo isso em um contexto de colonização, marcado por uma relação hierarquizada e desigual.

A docência faz-se na prática e na coletividade, com um conjunto de pessoas (pares, alunos/as, pais e mães de alunos/as, gestores/as, funcionários/as de serviços gerais etc.), e o/a docente, por meio da ação pedagógica e transformadora, atua em busca de novos conhecimentos, em um processo de construção contínua de teorias e práticas cotidianas na educação (Silva, 2014).

A docência na Educação Infantil requer atenção às especificidades das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. É nos primeiros anos da infância que elas aprendem a compreender seu corpo, suas ações e interações, construindo identidades múltiplas, vinculadas à sua cultura. Nesse sentido, é fundamental articular educação e cuidado a partir de concepções e práticas que contemplem a multiplicidade das diferentes propostas educacionais, pautadas nos interesses e demandas das crianças (Barbosa, 2009). Entre as diversas perspectivas, o professor Rodrigo Saballa de Carvalho, na docência com crianças, defende ações pedagógicas baseadas em uma perspectiva relacional e contextual, na qual o/a docente

> [...] respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro/a das crianças apoiado/a em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos (Carvalho, 2021, p. 75).

Silva (2014), em seu livro, esquematizou dados sobre a docência a partir de pesquisas realizadas por André (1997), que perpassam a formação inicial, a didática e a formação continuada, com o objetivo de compreender a docência. Isso implicou a construção de um pensamento sobre os temas que emergiram e foram expostos nesse esquema, entre os quais interessa destacar as relações de gênero. Assim sendo, Silva (2014) observou que as ações pedagógicas de uma professora diferem das de um professor homem, especialmente no contexto da Educação Infantil, como podemos verificar nos estudos selecionados nesta revisão.

Mas, para falar sobre a questão da identidade docente, é importante compreender, antes, o que é identidade. Para isso, Silva (2000) contribui explicando que identidade é um significado cultural e socialmente atribuído; trata-se de uma relação social sujeita a veículos de força e relações de poder. Conceituar a identidade, classificando-a e mostrando como as relações sociais são organizadas e divididas, é exercer o privilégio de atribuir valores distintos àqueles que são classificados. Silva (2000) revela que esse processo implica sempre a ação de incluir e excluir, estando ligado à separação entre "nós" e "eles", como indicadores de posições de sujeitos marcadas por relações de poder. Nesse sentido, Derrida, autor citado por Silva (2000), explica que, ao considerar as oposições binárias, a divisão privilegia um dos termos, atribuindo valor positivo apenas a ele.

Quando uma determinada identidade é usada como norma, trata-se de uma forma privilegiada de hierarquização das identidades, pois isso significa normalizar uma identidade em detrimento das outras — um processo em que o poder se manifesta de maneira arbitrária (Silva, 2000). A identidade normalizada recebe características positivas, enquanto as demais são avaliadas

negativamente. Por exemplo, na sociedade patriarcal, o homem é considerado dominador, racional, viril e agressivo, enquanto à mulher restam atributos como submissão, cuidado e delicadeza. Se a norma estabelece que esse homem deve ser branco e heterossexual, isso passa a ser naturalizado e sequer questionado; já o homem que foge a esse padrão é marginalizado e rotulado, seja por sua etnia e/ou por sua sexualidade.

Ora, em relação ao gênero, aprendeu-se a compreender a sociedade a partir de um pensamento dicotômico e polarizado, inventando-se as categorias "homem" e "mulher" como opostos que se relacionam dentro de uma lógica de poder, na qual um domina e o outro se submete (Louro, 1999). As identidades, para Louro (1999), são sempre construídas e transitórias; não são dadas nem acabadas, e vão se transformando ao longo do tempo. São instáveis e se articulam com as histórias pessoais, identidades sexuais, étnicas, de raça e de classe.

Assim sendo, a identidade docente é pensada como uma construção, e não como algo estabelecido. Essa identidade não pode ser vista como única, mas sim como plural, referindo-se a identidades docentes enquanto processos construídos a partir de diferentes perspectivas, dependendo do contexto e das experiências das práticas pedagógicas (Oliveira, 2019). Porém, Oliveira (2019) adverte que, apesar dessas identidades plurais, é preciso considerar que as identidades hegemônicas são legitimadas e impostas como verdadeiras. Como se verifica na docência da Educação Infantil, a mulher assumiu historicamente o papel de cuidar e educar crianças, legitimando, assim, uma identidade docente associada ao feminino.

Quando se trata do docente masculino na Educação Infantil, pode-se observar a coexistência de diferentes identidades que entram em conflito, pois vivenciam tensões quando as exigências de uma identidade interferem nas demandas da outra (Woodward, 2000). No conflito entre a identidade de um homem e a identidade como professor de Educação Infantil, há uma tensão entre expectativas e normas sociais: espera-se de um homem uma

masculinidade vinculada à virilidade, ao domínio, à coragem, à racionalidade, à agressividade e à heterossexualidade. Por outro lado, do professor de crianças se espera uma identidade associada ao feminino — à maternidade, ao cuidado e ao afeto.

Ao analisar como o docente masculino da Educação Infantil se percebe e é percebido no espaço escolar, Coutinho (2019) mostrou que seriedade, respeito e "domínio de classe" são características apontadas pelos professores homens participantes da pesquisa como próprias de um docente masculino nesse contexto. Nessa direção, Adriana Oliveira (2019) observou que, nas instituições onde trabalham os professores entrevistados, eles são frequentemente colocados em posições de autoridade, no sentido de resolver problemas de indisciplina. Em decorrência disso, aos homens nem sempre são atribuídas tarefas de cuidado, sendo-lhes reservado o trabalho pedagógico e atividades associadas à força física (Santos, 2020).

Esses confrontos são vivenciados pelos professores homens que atuam na Educação Infantil, como demonstram as pesquisas, nas quais ainda é possível observar um ambiente majoritariamente feminino. Por isso, a entrada de um homem nesse espaço é frequentemente alvo de questionamentos, o que pode tornar o ambiente, muitas vezes, hostil. Para entendermos essa questão da predominância feminina na Educação Infantil, é necessário considerar como se deu o processo de feminização da docência.

Feminização do magistério

Uma concepção que ainda predomina nos dias atuais é a suposta vocação da mulher para o cuidado doméstico, o que se reflete no magistério como uma "extensão da maternidade e do lar". Essa ideia pressupõe um instinto maternal inato, assimilado e legitimado socialmente (Louro, 1999).

O modelo de família moderna reconfigurou os papéis entre homem e mulher, de modo que a mulher passou a assumir funções ligadas ao lar e aos cuidados com os filhos, sendo relegada à esfera

privada, enquanto o homem assumia o papel de provedor, alocado à esfera pública. O amor maternal passou a ser considerado natural nas mulheres, criando um vínculo entre elas e os/as filhos/as. Foi a partir do período industrial que o modelo de família nas sociedades modernas ocidentais se estruturou com base em laços afetivos e novas relações entre seus membros (Haddad, 2002). Assim, foi nesse modelo único de família que a figura feminina associada ao afeto e ao cuidado foi naturalizada e se firmou no espaço escolar da infância. Nesse sentido, a mulher passou a ser considerada o ideal para a docência na Educação Infantil, resultando no predomínio feminino e na ausência da docência masculina nesses espaços.

Quando a educação voltada à infância começou a se expandir, observou-se que a Educação Infantil não considerava o homem como alguém capaz ou dotado de aptidões "naturais" para cuidar da criança (Maciel, 2020). O autor reconhece que a docência na Educação Infantil se consolidou como uma profissão feminina por estar associada à função materna e que, consequentemente, houve a feminização, enquanto processo de entrada das mulheres no magistério, e a feminilização, pela associação da profissão a características consideradas femininas.

Ao analisar os modos como o binarismo de gênero se estabelece como padrão vigente em nossa sociedade, Sousa (2018), em sua pesquisa autoetnográfica, confirma que a educação da infância é vista como um ambiente inadequado aos homens. Isso porque, assim como outras etapas da educação, ela é marcada por proposições específicas para cada gênero. A escola, nesse contexto, impõe ideais de binarismo de gênero, nos quais o fator biológico serve de base para discursos que sustentam tais ideais sobre o ser e o fazer de homens e mulheres, delimitando práticas sociais e culturais baseadas na materialidade dos corpos. Essa lógica, por vezes, não distingue o que é natural do que foi naturalizado pelas práticas sociais. O vínculo de amor materno entre mães e filhos/as, considerado "natural", é, na verdade, um sentimento aprendido e foi questionado por Badinter (1985), que desmistificou o amor materno instintivo, chamando-o de "mito da maternidade".

Desse modo, Lívia Oliveira (2019) demonstra que as naturalizações que segregam homens e mulheres atuam de forma perversa na construção social de sujeitos que não se encaixam nos padrões normativos. Assim, profissionais do sexo masculino encontram obstáculos e desafios para atuar com crianças, sendo frequentemente recebidos com estranhamento e desconfiança em um espaço que, historicamente, é considerado feminino. As instituições voltadas aos anos iniciais vêm sendo construídas como espaços majoritariamente femininos, configurando uma desigualdade de gênero entre os/as profissionais, oferecendo pouquíssimas referências de masculinidades e feminilidades na docência da Educação Infantil e perpetuando estereótipos e papéis de gênero.

Na próxima subseção, iremos apresentar as implicações desse modelo na inserção e trajetória dos docentes masculinos na Educação Infantil.

Inserção e trajetória do docente masculino de Educação Infantil

As pesquisas encontradas nesta revisão apontam obstáculos no processo de inserção do docente masculino na Educação Infantil. Esses profissionais vivenciam olhares duvidosos e situações de preconceito, sentindo-se vigiados, isolados e impedidos de realizar atividades docentes socialmente associadas ao feminino, como a troca de fraldas e a higienização das crianças. Dessa maneira, observamos também o receio da comunidade escolar, especialmente das famílias, quanto à presença masculina na Educação Infantil, motivado por dois fatores principais: a violência e a homossexualidade.

Como foi visto anteriormente, a instituição de Educação Infantil é um espaço predominantemente feminino. Nesse sentido, podemos perceber as barreiras enfrentadas pelos homens em sua inserção nesse campo, os quais encontram dificuldades como a necessidade constante de provar sua capacidade de trabalhar com crianças e de evitar comportamentos ligados ao cuidado infantil, para não serem julgados (Sousa, 2018; Fávaro, 2020). Inclusive, a

entrada de um professor homem no início do ano letivo pode levar famílias a removerem as crianças da instituição ou a apresentarem reclamações à direção (Ramos, 2020), além de gerar desconforto entre as colegas professoras (Santos, 2020). Assim, percebemos um ambiente de tensão que leva à autovigilância e impede que esses profissionais exerçam plenamente a docência.

Diante dessas barreiras, observa-se que os docentes masculinos frequentemente se sentem isolados e restritos, recolhendo-se ao silêncio e sendo alvos de preconceito e exclusão (Ramos, 2020). Essa exclusão também é confirmada por Coutinho (2019), cujos participantes evidenciaram obstáculos no processo de imersão nas instituições em que trabalham, sendo recebidos com olhares desconfiados. Coutinho (2019) revela que, embora a maioria dos adultos e das crianças entrevistadas considerasse natural a presença masculina nesse espaço, as colegas professoras foram as que mais divergiram, defendendo que as mulheres têm mais habilidades para atuar com crianças pequenas.

Nesse ponto, percebemos como as próprias mulheres reforçam o discurso da naturalização da função de cuidados íntimos como algo inerente ao feminino. Fávaro (2020) confirma essa questão por meio das falas dos professores homens entrevistados e da bibliografia analisada, destacando que a escola também age como reprodutora dos papéis de gênero, perpetuando a Educação Infantil como um espaço feminino. Cabe, então, afirmar que o homem acaba sendo discriminado pelas próprias colegas professoras, em função de um modelo que as protagoniza. Essa lógica contribui para que esses profissionais se sintam excluídos do meio educacional, o que pode levá-los, muitas vezes, a abandonar a carreira. É o que se observa na pesquisa de Bahia (2020), na qual os docentes masculinos relataram trabalhar sob constante vigilância, sendo frequentemente questionados quanto à possibilidade de renunciar ao trabalho docente — e a maioria, de fato, acabou por abandonar o cargo. Constatamos, assim, a dificuldade em reconhecer esses homens como profissionais igualmente qualificados para atuar com crianças.

Bahia (2020) questionou, em sua pesquisa, o sexismo às avessas, buscando compreender como se dá a divisão sexual da docência na Educação Infantil, por meio da problematização da atuação de professores homens. O objetivo foi verificar em que medida esses profissionais vivenciam o sexismo e preconceitos de gênero. O estudo demonstrou como o estereótipo masculino está associado ao medo de que os homens possam cometer abusos contra crianças, alimentando um temor no imaginário social que leva à não aceitação desses docentes no desempenho de cuidados íntimos. Para Bahia (2020), o termo *às avessas* foi mantido, mesmo reconhecendo que os preconceitos de gênero afetam, historicamente, as mulheres e que os homens ocupam a posição de opressores. No entanto, o autor justifica sua escolha com a intenção de "deixar claro, como feito ao longo de todo o trabalho, de que é possível evidenciar preconceito à presença de homens em um ambiente profissional restrito à atuação feminina" (Bahia, 2020, p. 87).

O discurso que associa a presença masculina à violência e identifica o homem como um potencial predador sexual gera desconfiança, estranhamento, preconceito e discriminação por parte da comunidade escolar da Educação Infantil. Historicamente, esse discurso está relacionado ao modo como a masculinidade é construída, reunindo elementos como força, valentia, coragem e agressividade — traços que os meninos são incentivados a desenvolver desde a infância (Marques, 2019). A pesquisa de Saffioti (2015) apresenta dados impactantes: entre 97% e 99% dos agressores sexuais são homens, enquanto as mulheres figuram entre 1% e 3%. Além disso, as mulheres representam cerca de 90% das vítimas dessas agressões. Esses dados alarmantes evidenciam como o machismo e a violência estão enraizados na cultura, e como esse fator, somado à divulgação midiática, influencia diretamente o imaginário social.

As famílias entrevistadas na pesquisa de Ramos (2020) demonstraram inquietação e preocupação com a inserção de homens nas instituições de Educação Infantil onde estão matriculadas suas crianças, temendo episódios de violência física e

abuso sexual. Segundo essas famílias, tais receios são reforçados pela mídia, que divulga casos de violência cometida por homens, geralmente próximos às vítimas. Essa percepção é reforçada nos relatos dos professores homens entrevistados por Ferreira (2020), os quais afirmam que as famílias constituem o grupo que mais expressa preconceito em relação à sua presença, pois muitas não acreditam que estejam preparados para exercer tais funções, reforçando o medo do abuso e classificando-os como inadequados, especialmente quando se trata de sua orientação homossexual.

Essas desconfianças fazem com que esses profissionais evitem certos comportamentos, a fim de não serem questionados, sobretudo no que diz respeito à sua sexualidade. Com isso, têm seu trabalho limitado, especialmente no que se refere aos cuidados íntimos com as crianças de menor faixa etária (Oliveira, 2019), e acabam se afastando para evitar acusações infundadas de pedofilia (Ferreira, 2020). Nas instituições investigadas em sua pesquisa, Ramos (2020) denuncia relatos de uma homofobia velada, em que a comunidade escolar se mostra insensível ao lidar com as diferenças, promovendo discriminação, exclusão e exposição dos profissionais. Quando o docente assume sua homossexualidade, algumas famílias chegam a temer uma suposta "doutrinação" dos meninos. Percebe-se que "[...] o homossexual simboliza a inadequação e, por isso, tende a ser negado ou até mesmo neutralizado, por apresentar características associadas ao feminino", como explica Sandro Vinicius dos Santos (2020, p. 67).

Notamos que o cotidiano desses profissionais é marcado por constrangimentos em função de sua presença e pelos olhares de suspeita e vigilância a que são submetidos nesse ambiente. No entanto, conforme explica Ramos (2020), diante dessas tensões, os profissionais buscam enfrentá-las por meio da compreensão e do diálogo com as famílias, passando a conviver com elas e a conhecê-las melhor. As famílias entrevistadas em sua pesquisa admitiram que, no início, sentiam preocupação com a presença desses homens, mas, com o tempo, passaram a se sentir mais seguras.

Estratégias para aceitação e permanência dos professores homens na docência com crianças

Anteriormente, mencionamos a tensão entre as expectativas e as normas sociais relacionadas à identidade docente quando se trata de um professor homem na Educação Infantil — tensão essa que se manifesta cotidianamente na experiência desses profissionais. Essa condição gera limitações nas práticas pedagógicas com crianças, fazendo com que os professores, diante do preconceito, optem por duas estratégias: evitar tarefas relacionadas ao cuidado ou resistir aos estigmas, buscando superá-los.

Um estudo interessante, que investigou a trajetória de um professor homem jovem, com poucos anos de atuação, e outro mais velho, com maior tempo de experiência, em um município do Noroeste Paulista, demonstrou que as dificuldades enfrentadas pelo primeiro foram superadas mais rapidamente do que as do segundo. Isso se deve ao fato de que, com o tempo e por meio da convivência, a comunidade local passou a aceitar e modificar sua concepção sobre a presença masculina, reconhecendo a competência profissional demonstrada (Maciel, 2020). Nesse sentido, Maciel (2020) observa que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na aceitação desses professores, podendo minimizar ou potencializar o estranhamento diante de sua presença. O autor aponta, ainda, que a comunidade aprende a aceitar e a reconhecer esses profissionais ao longo do tempo, chegando inclusive a despertar o interesse de outros sujeitos do sexo masculino pela profissão.

Muitos dos profissionais entrevistados na pesquisa de Ferreira (2020) acreditam que a superação dos preconceitos não depende apenas da valorização salarial, mas também de estratégias de permanência, com o apoio de uma gestão comprometida com uma perspectiva democrática e com maior abertura no diálogo entre professores e famílias. Esses caminhos visam não apenas demonstrar a competência profissional, mas também fomentar

debates coletivos com a comunidade escolar sobre os preconceitos existentes, no intuito de superá-los.

Os professores homens acreditam que são eles próprios os responsáveis por romper com a tradição de gênero no ambiente escolar, esforçando-se para desconstruir, em suas práticas, a diferenciação de papéis entre os gêneros. Assim, buscam permitir que as crianças vivenciem múltiplas experiências, livres das barreiras impostas pela heteronormatividade (Fávaro, 2020). Clemerson Santos (2020) questiona se a presença masculina na docência da Educação Infantil, por si só, garante mudanças concretas na dinâmica das relações sociais de gênero. Nessa linha, Sandro Vinicius dos Santos (2020, p. 78) esclarece que "[...] não basta ser homem ou mulher, pois, para além de nossa condição humana, é necessário que o respeito às diferenças [...] seja uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas.

É possível observar que, apesar das limitações relatadas pelos professores homens, eles buscam, por meio de suas práticas, desconstruir certas atividades e comportamentos tradicionalmente considerados femininos (Oliveira, 2019). Nesta pesquisa, os professores procuram romper com os estereótipos de gênero feminino e masculino ao adotarem, por exemplo, o uso de aventais ou roupas cor-de-rosa, como forma simbólica de questionar essas normas.

Para as crianças, a aceitação da presença masculina é maior, ficando evidente que o gênero do professor não é o aspecto mais relevante, mas sim sua capacidade de interação e o desenvolvimento de atividades que tornem as experiências mais significativas e interessantes (Coutinho, 2019).

Essas pesquisas contribuem ao trazer, por meio das vozes desses professores, estratégias para contornar as dificuldades impostas pelo modelo de Educação Infantil, historicamente configurado como um espaço feminino. Contudo, é preciso ter cautela para não se iludir com a ideia de que essas experiências iniciais, por vezes tóxicas, são sempre superáveis, uma vez que provocam estresse, desgaste e desmotivação. É fundamental primar pelo profissionalismo e lutar contra a discriminação e o

preconceito nesse ambiente que, segundo Haddad (1997), constitui um espaço de múltiplos referenciais de afeto e identificação, permitindo à criança construir sua própria concepção de mundo e ampliar suas experiências e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi discutida a desigualdade de gênero na profissão de professor de Educação Infantil, à luz da categoria gênero como instrumento útil para análise histórica e social, tendo como tema central a docência masculina nesse nível de ensino. Para tanto, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerando a produção acadêmica nacional no período de 2018 a 2021, com o intuito de traçar um panorama geral. Este foi comparado aos estudos bibliográficos de Cavalcanti (2018) e Bonifácio (2019), cujos recortes temporais foram, respectivamente, 2001 a 2015 e 2008 a 2017.

Verificou-se que, nos últimos 20 anos, as pesquisas sobre docência masculina na Educação Infantil têm aumentado, sendo a maioria delas dissertações. Os estudos permanecem concentrados na região Sudeste, embora com uma tímida expansão para as regiões Sul e Norte. Quanto aos pesquisadores, os homens são maioria entre os que investigam o tema.

A docência masculina na Educação Infantil continua a ter sua identidade marcada por tensões, sendo os professores pré-julgados por estereótipos que associam masculinidade à violência e ao abuso sexual, além de sofrerem questionamentos quanto à sua sexualidade. A entrada desses profissionais nas instituições é recebida com estranhamento e desconfiança, tanto por parte das famílias das crianças quanto das colegas de trabalho, o que os leva a atuar de forma parcial, evitando o contato físico com as crianças e transferindo essa responsabilidade às professoras. Embora as crianças aceitem a presença desses docentes homens, os constrangimentos vivenciados geram insegurança e limitações nas

práticas, resultando, por vezes, na transferência para turmas com crianças maiores ou até mesmo no abandono do cargo.

De fato, o que se observa nesses estudos é que a Educação Infantil continua a ser um ambiente hostil à docência masculina, fundamentado em discursos apoiados no determinismo biológico, que naturalizam estereótipos de feminino e masculino, reproduzindo papéis de gênero e perpetuando a tradição feminina no magistério. Contudo, nota-se que, apesar das dificuldades na inserção, muitos professores têm utilizado mecanismos e estratégias para superar os preconceitos, evidenciando sua competência profissional. Quando esses homens são reconhecidos em suas funções como docentes de crianças, o acolhimento por parte da comunidade escolar é maior.

Esta revisão também pretende encorajar futuros/as pesquisadores/as, ampliando o debate e avançando nas discussões sobre docência masculina na Educação Infantil na comunidade científica. É necessário apelar às instâncias superiores, às Secretarias de Educação e às próprias instituições de Educação Infantil, a fim de reivindicar políticas concretas de inclusão, implementação de programas de apoio e realização de reuniões escolares de sensibilização sobre questões de gênero junto às famílias, colegas profissionais e comunidade. O propósito é não só acolher os professores homens, mas também estender esse acolhimento a todos/as aqueles/as que são marginalizados/as dentro do modelo imposto pela sociedade moderna ocidental, para que possam exercer a docência em sua totalidade com as crianças, sem quaisquer constrangimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. Perspectivas Atuais da Pesquisa Sobre Docência. *In:* CATANI, D. B. **Memória, docência e gênero**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997, p.71-108.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o mito do amor materno. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

BAHIA, Rodrigo Zola. **Sexismo Às Avessas ?** Professores Homens Na Educação Infantil Na Rede Professores Homens Na Educação Infantil Na Rede. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases Para A Reflexão Sobre As Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. **A Profissionalização Do Docente Masculino Da Educação Infantil**: Inserção, Estabilidade E Atravessamentos. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão Da Literatura E Revisão Sistemática Da Literatura. **Relva - Revista de Educação do Vale do Arianos**, v. 3, n. 2, p. 23–39, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Infraordinário Na Docência Com Crianças Na Educação Infantil. *In:* SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. **Infâncias e docências**: Descobertas E Desafios De Tornar-Se Professora E Professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p.63-74.

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões De Gênero Na Educação Infantil:** Um Estado Do Conhecimento De Teses E Dissertações Identificadas No Portal da CAPES no período de 2001 a 2015. 2018. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FÁVARO, Jéssica Daniele. **Professores Homens**: Suas Trajetórias Na Educação Infantil. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

FERREIRA, Eduardo Alberto. **A Voz Do Professor Do Gênero Masculino Na Educação Infantil E No Ensino Fundamental I**: Um Sussurro Silenciado Por Paradigmas. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da Informação, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

HADDAD, Lenira. **A Ecologia do Atendimento Infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira. **A Creche Em Busca De Identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: edições Loyola, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade E Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, Denis Cardoso. **Ampliando A Perspectiva Sobre Professores Homens Na Educação Infantil**: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP. 2020, 226f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

MARQUES, Claudia Denise Sacur. **Incômodo e desconforto com a presença masculina no ambiente de Iducação Infantil**: um estudo acerca das compreensões da prática pedagógica por profissionais de Educação Infantil e estudantes de pedagogia de Alagoas. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, Adriana Cristina. **Marcas da docência masculina na Educação Infantil**: experiência , identidade e cotidiano. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, Lívia Machado. **Redesenhando estereótipos**: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

PEETERS, J.; ROHRMANN, T.; EMILSEN, K. Gender Balance in ECEC: why is there so little progress? **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 302–314, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau?** Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil. 2020. 379f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

ROHRMANN, Tim. Men As Promoters Of change in ECEC? An International overview. **Early Years**, v. 40, n. 1, p. 5–19, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1626807.

SABINO, Simone. **O Afeto Na Prática Pedagógica E Na Formação Docente**: Uma Presença Silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTO**S**, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira**. Bendito entre as mulheres**: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A Estranha Presença De Professores Homens Na Educação Infantil: Considerações Sobre O Masculino Em Creches E Pré-Escolas. *In:* MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES No Debate Sobre Infância E Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 53-82.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da Educação Infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1–18, 2021.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na Educação Infantil**: impressões de um iniciante. gênero e raça em discussão. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social Da Identidade E Da Diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUSA, Amaury Lucatti. **Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2 jul/dez, p. 71–99, 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica E Conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72

REDESCOBRINDO A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS, NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS, PÓS COVID-19: NARRATIVAS E CENAS DO COTIDIANO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/ALAGOAS[1]

Elaine Cristina dos Santos Silva Ventura Ferreira

INTRODUÇÃO

A docência com crianças é movimento vivo! Está em constante transformação e exige daqueles que a exercem a disponibilidade da escuta, da sensibilidade e a participação ativa das crianças, diariamente. É uma busca incessante para fazer valer o direito de meninos e meninas a uma Educação Infantil democrática e que seja feita pensada nas infâncias, dando voz as suas culturas.

Este texto propõe discutir a docência com crianças a partir de elementos emergentes de narrativas e cenas do cotidiano da pré-escola — retirados de um diário de bordo — no período pós-Covid-19, durante o retorno escalonado aos encontros presenciais em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Maceió, Alagoas, entre os meses de outubro e dezembro de 2021. O trabalho se apoia na busca por uma educação emancipatória, na escuta atenta e na organização dos espaços que considerem as experiências, as vozes e o tempo das crianças, distanciando-se de pensamentos e julgamentos adultocêntricos.

Muitas questões para pensar a docência na pré-escola surgiram ao longo dos dias após o retorno presencial, a partir das narrativas e cenas do cotidiano, frutos do exercício da escuta e da observação atenta. Aos poucos, meninos e meninas indicavam que os tempos, os espaços e os contextos precisavam respeitar as regras sanitárias, mas,

[1] https://doi.org/10.51795/97865265274295575

especialmente, suas vozes, suas presenças e suas culturas. Era necessário (re)planejar, (re)pensar e (re)elaborar tempos e espaços que respeitassem a criança como sujeito de direitos — que sabe, elaborar hipóteses e conceitos, interage com seus pares e comunica sua cultura nas mais diversas linguagens. Como afirmam Macedo e Santos (2018), as crianças mudaram, e mudaram também as investigações na área da educação, que deixaram de ser exclusivamente sobre a criança para serem feitas com a criança. Isso nos leva a perceber que a criança começa a ser vista além do viés psicológico e biológico, passando a ser considerada em áreas como a Sociologia, a Filosofia e em campos teóricos diversos que a enxergam como sujeito e produtora de cultura.

Dessa forma, a docência na Educação Infantil estaria preparada para receber as crianças no retorno às atividades presenciais pós-Covid-19 ou apenas para seguir protocolos? As vozes das crianças estariam sendo escutadas e consideradas nesse processo? Como poderíamos ressignificar os espaços, respeitando o tempo e as vozes das crianças nesse retorno? Como exercer a docência e a pesquisa com crianças diante de tantas incertezas? Não há, portanto, a pretensão de formular respostas definitivas para as questões apresentadas, mas sim suscitar temas imbricados no campo da docência com crianças, especialmente no retorno aos encontros presenciais. Para isso, serão apresentados recortes de narrativas e cenas do cotidiano vividas por crianças entre 4 e 5 anos, a partir de um diário de bordo escrito pela professora de referência da turma.

Buscando apoio em autores que dialogam sobre temas que ajudam a pensar e repensar as questões aqui levantadas, discutiremos as infâncias sob a ótica da pedagogia (Macedo, Santiago *et al*., 2016) e da sociologia (Corsaro, 2011); a educação emancipatória e a pesquisa com crianças, pensada e dialogada por Macedo e Santos (2018) e Arelaro e Anjos (2021); os diferentes espaços educacionais e as múltiplas concepções de infância que consideram as crianças (Kremer; Gobbato; Barbosa, 2020); a escuta atenta (Edwards; Gandini; Forman, 2016; Friedmann, 2020); a docência com crianças (Carvalho, 2021; Santiago; Pereira, 2021) e

suas vivências e experiências (Augusto, 2015). Além disso, destacamos o registro como ferramenta essencial para o exercício pleno e reflexivo da docência (Ferreira; Romero; Santos, 2018; Proença, 2022; Ostetto, 2012), especialmente na Educação Infantil.

Por vezes, é somente ao tomar distância do que foi documentado e registrado que se pode enxergar o que de mais valioso existe na docência com crianças: a presença simples, clara, direta, por vezes poética, que comunica o quanto elas têm a nos dizer. Ostetto (2012) nos inspira sobre o ato de registrar:

> A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideia e entendimentos apenas delineados, apontando outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do olhar; o que era mínimo se agiganta e o retrato da nossa prática ganha visibilidade (Ostetto, 2012, p. 21).

Os registros aqui compartilhados, construídos durante o retorno presencial das crianças à jornada escolar pós-Covid-19, despertaram o olhar docente que, agora, antes de tudo, busca um sentido real e significativo para sua prática. Esse olhar vem enxergando cada vez mais a criança, entendendo e compreendendo que há tempos diferentes em cada uma delas. Também percebe que o exercício da escrita e da observação daquilo que atravessa e toca as ações diárias representa uma oportunidade para repensar a docência e a prática na Educação Infantil, *in loco*.

AS CRIANÇAS, O CMEI E O RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

As narrativas e cenas do cotidiano aqui relatadas surgem como elementos para pensar a docência com crianças e ocorreram no chão de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado no município de Maceió, Alagoas, que atende cerca de 160 crianças em fase pré-escolar (4 e 5 anos), ofertando turmas de 1º e 2º períodos nos turnos matutino e vespertino. Após dois anos de interação apenas remota, com o retorno à jornada escolar presencial em 2021, o CMEI passou a receber as crianças de maneira

escalonada, atendendo aos protocolos de biossegurança e pedagógicos. Em cada turma, foram criados dois grupos com dez crianças cada, denominados Azul e Laranja, com encontros presenciais em dias alternados.

As condições físicas do CMEI não eram as mais favoráveis; no entanto, com a Portaria nº 0165, de 4 de agosto de 2021, que estabeleceu o retorno às atividades laborais dos servidores públicos no âmbito da secretaria e das unidades escolares de ensino, a jornada presencial precisou ser retomada. Com isso, as discussões para a construção dos protocolos de biossegurança e pedagógicos foram iniciadas.

Uma das justificativas apresentadas para o retorno à jornada presencial, explícita no Guia Orientador de Protocolos para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió (2021), foi a seguinte:

> **O retorno** - escalonado, seguro e eficaz – das nossas crianças, adolescentes e jovens ao ambiente escolar **permitirá aos pais, mães e a toda família melhores condições para realizar as suas atividades laborais, profissionais e rotineiras, seja no âmbito doméstico ou fora dele.** Da mesma forma, para os pais e mães de família, trabalhadores e trabalhadoras, que procuram emprego, trabalho e renda, **saber que os seus/suas filhos/as encontram-se seguros (as) no ambiente escolar é uma forma de bem-estar e tranquilidade** que todos nós necessitamos (Maceió, 202, grifos do autor).

A pandemia (Covid-19) teve um impacto profundo, assolando mundialmente a economia, a saúde, a sociedade e o comportamento das pessoas, especialmente aquelas que dependem do atendimento público para garantir seus direitos. A argumentação destacada acima visa os benefícios econômicos e sociais do retorno, buscando a tranquilidade das famílias ao deixarem seus filhos em um local seguro — neste caso, a escola — enquanto buscam sustento com maior tranquilidade. Reforça, ainda, sob a ótica assistencialista, a função social exercida pelos espaços educativos, servindo como ponto de apoio aos pais e responsáveis.

Porém, a escola é mais que isso: ela complementa a educação das famílias. É lugar de encontro, aprendizado, partilha, parceria, afeto e atitude.

Embora o argumento apresentado pelo Guia Orientador de Protocolos para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió seja válido, o texto dá destaque à tranquilidade de pais, mães e familiares para buscarem melhores condições para desempenhar suas atividades laborais, profissionais e rotineiras, mas deixa de enfatizar a educação e o convívio social como direitos fundamentais e básicos da criança.

Tal justificativa para o retorno torna evidente a importância de serviços ainda não plenamente garantidos às crianças e suas famílias pelo Estado: saúde, assistência social, proteção, cultura etc. Friedmann (2020) nos alerta sobre os ritmos e tempos diversos das crianças, especialmente nos centros urbanos:

> Nas creches e nos centros de educação infantil (CEIs), a situação da pressão é mais desafiadora. Na maior parte das instituições, o número de crianças em cada grupo é muito grande para a quantidade de cuidadoras à disposição. Embora as orientações e os processos de formação continuada de educadores sejam motivo de investimento e preocupação dos gestores, essa realidade faz com que as crianças tenham que se adaptar aos ritmos do grupo e/ou dos cuidadores, aos espaços e às propostas e, ao mesmo tempo, os educadores podem acolhê-las e respeitar suas necessidades e ritmos diversos (Friedmann, 2020, p. 102).

O acolhimento às crianças, voltado para minimizar gastos e aumentar lucro, advém da colonização adultocêntrica (Souza; Santiago; Farias, 2018). Ao considerar a escola como ambiente seguro enquanto as famílias exercem suas atividades laborais, profissionais e rotineiras, evidencia-se a concepção de que a infância, enquanto experimentação do mundo e da liberdade criativa, torna-se vista como perda de tempo e de dinheiro.

De acordo com Corsaro (2011), em seus estudos sociológicos, fatores como a diminuição do tamanho das famílias — reduzindo drasticamente o número de irmãos disponíveis para convivência —

, o aumento da participação das mães na força de trabalho e o crescimento das famílias compostas somente por mães levam à institucionalização generalizada das crianças em programas de creche, pós-escolas, esportes, entre outros. Com isso, cada vez mais cedo, as crianças frequentam creches e instituições escolares, passando a maior parte do tempo nesses espaços. "Geralmente isso tem dupla função: fornecer cuidado e servir como substituto para as interações com os irmãos e pais, que ocorriam de forma mais rotineira nas grandes famílias do passado" (Corsaro, 2011, p. 115).

A docência, a partir da lógica produtivista do capitalismo, conforme Santos (2012), acontece, entre outros pontos, a partir de "[...] relações que se estabelecem historicamente e estão intimamente imbricadas na constituição da sociedade capitalista e patriarcal que condicionou a visibilidade da criança ao papel da mulher e da escola" (Santos, 2014, p. 66). Dessa forma, historicamente, a Educação Infantil e o cuidado das crianças foram vistos como responsabilidade feminina, reforçando desigualdades de gênero e evidenciando a limitação da participação masculina como senso comum.

As constatações vão muito além do caráter assistencialista, evidenciando famílias sem tempo para estar com suas crianças, que acabam por creditar à escola a responsabilidade que lhes cabe, exigindo muito mais que o binômio cuidar e educar, descrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013): são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, aprendizagem e construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. Tal binômio é um direito das crianças e um dever do Estado; uma nova forma de pensar a Educação Infantil que preconiza o cuidar e o educar.

Considerar e respeitar as crianças como sujeitos históricos, produtoras de cultura e participantes do processo decisório e democrático diante das políticas públicas de atendimento às instituições e suas famílias seria um primeiro passo para fazer valer as vozes e os direitos das crianças por uma educação emancipatória.

Assim, Ferreira, Romero e Santos (2021) afirmam:

> A educação infantil não é depósito de crianças (à espera de seus familiares voltarem do trabalho), não é lugar para fazer atividades de coordenação motora (para preparar para a escrita cursiva), não é lugar restrito ao cuidado corporal (já que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis). É importante pensar que é muito mais importante que isso, e que ela pode fazer muito pelo desenvolvimento integral da criança (Ferreira; Romero; Santos, 2018, p. 178).

Macedo e Tavares (2021) apontam, em suas discussões, sobre a pesquisa com crianças, a relação histórica entre as infâncias e o adultocentrismo:

> Historicamente as relações entre crianças e adultos foram sendo construídas a partir do poder adultocêntrico, pautado nas relações de dominação e controle. As crianças foram sendo demarcadas pelas ausências e urgências referenciadas pelo outro, reduzidas pela falta, dissabores da distância entre o que é e o que deveriam fazer/ser, tendo o adulto como padrão legítimo a ser progressivamente alcançado (Macedo; Tavares, 2021, p. 90).

Superar a visão adultocêntrica que considera a criança como "vir a ser" é um dever constante. A criança é sujeito de direitos. Estudar e frequentar os espaços educativos não é opção da família, mas direito da criança. Cabe ao município oferecer e operacionalizar esse direito para que as crianças possam vivenciá-lo. A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil, que antes era considerada apenas amparo e assistência, tornou-se um direito. As escolas passam a complementar a educação das famílias. Os professores atuam no papel educativo e não assistencialista: educam cuidando e cuidam educando. É preciso fazer valer esses avanços, frutos de muita luta. Sobre isso, Arelaro e Anjos (2021, p. 47) alertam sobre os avanços e retrocessos nas políticas públicas para a Educação Infantil: "Mais do que nunca, as lutas da educação infantil são muitas e o cenário que se apresenta nos aponta para a necessidade de constante estado de alerta na perspectiva dos direitos das crianças, das famílias e dos trabalhadores da educação".

O REGISTRO COMO ALIADO DA DOCÊNCIA

A documentação pedagógica surge, por meio dos registros, como uma ferramenta de comunicação que muitas vezes ultrapassa conceitos, contando histórias e emocionando aqueles que a apreciam. "O que não se vê, não existe", como sempre defendeu Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016). Documentar é mais do que narrar histórias: é tornar visível o fato, imprimindo nele a emoção vivida. É uma ação pedagógica de construção de memórias sobre as crianças e sobre si mesmo.

Dentre as muitas ferramentas aliadas à docência, a principal delas é o registro. Ferreira, Romero e Santos (2021) nos ajudam a refletir sobre o significado dessa ferramenta:

> É um processo que permite entender o percurso pessoal na construção da autonomia, nas produções culturais e na produção de significado, de uma maneira democrática. A sistematicidade dessa ação possibilita o replanejamento dos fazeres pelas crianças e profissionais. Não se trata de julgar o outro, mas sim de olhar para o outro, para si e para o grupo para entender e visualizar estratégias diferentes para o processo educativo (Ferreira; Romero; Santos, 2018, p. 179).

Por tanto, documentar é, para o professor, produção intelectual, pois exige pesquisa, leitura, estudo e escolha sobre como e o que escrever. Exige presença e estar presente. Muito mais que estar por perto, é enxergar as crianças sem as amarras do preconceito, do julgamento, da pressa, do imediatismo.

> As narrativas de professores e professoras que atuam com crianças, podem nos oferecer, enquanto sujeitos dos saberes, a possibilidade de ampliar os processos de produção dos conhecimentos na/para docência. Elas podem oferecer subsídios tanto para os/as profissionais que ingressam na área da educação quanto para os/as que já estão nela há tempos, especialmente para os/as que procuram narrativas outras e epistemologias do eixo Sul Global que reconhecem a diversidade e as diferenças, com vistas à realização do trabalho educativo (Santiago; Pereira , 2021, p. 287).

O tornar-se docente perpassa pelo desenvolvimento de uma escuta e observação sensíveis ao cotidiano infantil. São ações-reflexão nutridas e pautadas por uma Pedagogia da infância que respeita as múltiplas linguagens da criança e sua cultura. Escutar exige presença para sentir, buscar indícios e significados, e tornar visíveis as construções significativas realizadas pelas crianças. O desafio principal é manter-se atento às vozes das crianças, mesmo diante do contexto de incertezas. Escrever sobre o cotidiano do CMEI era desafiador porque não havia o hábito. Sabia-se que todo trabalho era pensado, planejado e discutido tendo a criança como foco. Porém, a escrita exige uma capacidade sensível de observação e escuta atenta quanto às ações, falas e interações das crianças com seus pares, adultos, espaços e objetos, especialmente nas situações do cotidiano das instituições.

No período de 2020 a 2021, busquei um aprofundamento epistemológico que trouxesse suporte e sentido às minhas práticas docentes. Dei início à jornada de amadurecimento da minha trajetória enquanto professora de Educação Infantil, realizei muitas leituras, participei de grupos de estudos, assisti palestras e vídeos, e comecei então a escrever sobre minhas ações e sobre as ações das crianças. Passei a recordar e revisitar arquivos de fotos, desenhos, brincadeiras, rodas de conversa e expressões artísticas, buscando enxergar aquilo que as crianças expressavam em seu cotidiano. Para Proença (2022), (trans-)forma(-se) é atribuir novos sentidos e requer tempo de reflexão e deslocamentos de pontos de vista. Envolve evocação de aprendizagens anteriores, elaboração e ressignificação de aprendizagens, quando somos convocados a novos desafios. Com o retorno da jornada escolar presencial, eu já não era mais a mesma professora.

No retorno presencial, adotei a prática do registro em forma de escrita reflexiva a partir do diário de bordo, onde, sempre que podia, registrava algo que me havia atravessado durante o dia com as crianças. Para Proença (2022), são "lembranças do coração", referindo-se às marcas na trajetória do sujeito que o atravessam, desvelando o contexto cultural do qual ele faz parte. Muitas vezes, registrava esses

momentos inicialmente com fotos, vídeos, gravações de áudio e, depois, durante os momentos de planejamento e até mesmo em casa, revisava e recordava, produzindo a escrita.

Os registros aqui compartilhados foram construídos durante o retorno presencial das crianças à jornada escolar. Foram fruto de um olhar docente que despertou e que agora, antes de tudo, busca dar sentido real e significativo à sua prática. Um olhar que vem exercitando enxergar a criança a partir de suas singularidades, entendendo e compreendendo que há tempos diferentes em cada uma delas.

NARRATIVAS E CENAS DO COTIDIANO: DISCUTINDO A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

Pensar a docência com crianças é considerar seu protagonismo e suas culturas; romper com as fronteiras da evidência; enxergar e perceber além da obviedade adultocêntrica. É um exercício poético de descolonização do olhar (Macedo; Santiago *et al*., 2016). Devemos considerar que a docência é espaço e momento de encontro entre adultos e crianças, para pensar e discutir a prática docente com elas. Pensar a docência com crianças exige a consciência de que é uma oportunidade de pensar in loco, ou seja, pensar junto e onde convive uma categoria social chamada infância (Ferreira; Romero; Santos, 2018).

Desta forma, os relatos a seguir apresentam recortes de narrativas e cenas do cotidiano vividas pelas crianças e por mim, professora referência da turma. Os escritos foram retirados de um diário de bordo, instrumento de prática reflexiva docente, durante o meu acompanhamento à turma formada por crianças de 4 e 5 anos, após o retorno à jornada escolar presencial pós Covid-19. Neste período, seguindo as orientações sanitárias e pedagógicas advindas da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, a turma foi dividida em dois grupos (Azul e Laranja) que frequentavam a instituição escolar em dias alternados. As cenas a seguir foram escolhidas a

partir do exercício diário de observação sensível das experiências e vivências proporcionadas às crianças no seu cotidiano.

Sob o meu olhar, agora ainda mais atento às práticas pedagógicas, ressalto o respeito às infâncias, as formas de registro e documentação pedagógica, considerando a criança ativa, protagonista e centro do planejamento — resultado da participação em encontros e discussões nas disciplinas Seminários de Docência e Prática na Educação Infantil e Pesquisa com e sobre Crianças, ofertadas no programa de pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, de maneira remota. Tais encontros proporcionaram um intercâmbio de conhecimento com diversos pesquisadores dedicados a compreender as crianças e suas formas de habitar o mundo, fortalecendo ainda mais o processo do tornar-me docente da Educação Infantil a partir da escuta atenta, aguçada e investigativa dos indícios que as crianças nos dão por meio de suas interações com seus pares, com o espaço e consigo mesmas.

Muitas vezes, há no professor uma ansiedade em observar o resultado e o retorno das crianças quanto aos momentos de interação e experiência propostos. Procura-se o extraordinário. O tempo da elaboração das crianças é subjetivo, não obedece a relógios, como afirma Augusto (2015). Na busca por tornar visíveis tais aprendizagens, convido o leitor a seguir apreciando a leitura e as discussões por meio de alguns recortes de cenas do cotidiano colhidos no diário de bordo, que narram as angústias, as incertezas, as surpresas e o encanto que é estar com as crianças, tentando todos os dias ouvi-las, percebendo suas ideias, conflitos, opiniões, escolhas e construindo um caminho democrático que possibilite a elas a liberdade de ser quem são, no hoje e no agora, sem precisar esperar pelo amanhã. Concordo com Proença (2022) ao considerar o ato de registrar e escrever como uma forma de historiar-se. As narrativas surgem como força de expressão individual, ação cognitiva conduzida por fios da memória.

Somos de uma turma só ou do Cmei inteiro?

Hoje, recebi o grupo azul. Pela primeira vez, tive contato com as crianças deste grupo. Estava tão ansiosa quanto eles. Muita curiosidade rondava meu coração. As crianças, foram muito generosas! As achei bastante amadurecidas. Uma delas quis chorar, mas logo se acalmou e interagiu tranquilamente durante o resto da tarde.

Consegui conduzi-las conforme o planejado, porém tive que fazer concessões; pois algumas crianças tinham a necessidade de brincar, interagir e conhecer os espaços do CMEI, outras quiseram ficar na sala vizinha (2° período) e foram prontamente acolhidas; Uma delas estava lá para ficar com o irmão mais velho, pois desta forma, sentia-se mais segura, e a outra, estava lá por curiosidade. Logo me bateu a insegurança: o que há na outra sala que não há aqui? O que estou deixando de fazer ou oportunizar às crianças? Por que elas se interessam tanto pela outra sala?

Com o passar dos dias, percebo que o contrário também acontece! Algumas crianças passam, observam, entram e ficam com a nossa turma também. E chego à conclusão: as crianças são do CMEI e não dessa ou daquela turma! Ainda bem e tudo bem!

(trecho retirado do diário de bordo em 08 de outubro de 2021).

Penso que sentimentos como ansiedade, medo do desconhecido e insegurança acompanham os processos de transição e adaptação, e que tais processos não são unilaterais; pelo contrário, são sentidos tanto pelas crianças quanto pelos professores. Em uma visão tradicional da organização do espaço escolar, as turmas são vistas como espaços físicos delimitados. No entanto, ao longo da escrita, percebo e reflito que a escola é um espaço aberto e integrado; espaço de acolhimento e descoberta, e não apenas um local com regras fixas.

Isso evidencia a necessidade de refletirmos sobre o que estamos, de fato, considerando na docência com crianças. Amarrados a ideias e conceitos adultocêntricos, onde imperam os tempos e a ordem centrada no relógio, no tempo Chronos, condicionada à contenção do movimento, cronometrada, sem novidade e habituada (Ostetto, 2012), não poderemos perceber a grandeza nas relações das crianças com o tempo, o espaço e o contexto social que as cercam. Repensar a prática pedagógica mostra a importância de um olhar sensível e flexível na Educação Infantil. Na cena narrada, a educadora observa e respeita as necessidades individuais das crianças, como aquela que preferiu

ficar com o irmão mais velho para se sentir segura ou a que demonstrou curiosidade pela sala vizinha.

Macedo e Tavares (2021), ao discutir questões sobre desobediências epistemológicas e pesquisa com crianças, nos apontam que essa relação nos desafia a desconstruir postulados e relativizar a maneira como agimos e pensamos, possibilitando um novo caminho no pensar. Ainda, Ferreira, Romero e Santos (2021, p. 176) afirmam: "O adulto precisa deixar de professorar/professar e passar a escutar/investigar para aprender tais culturas e vivenciá-las, pois, em termos culturais, a infância não tem começo nem um final".

O pequeno Homem

- Mas, mãe minha sempre me diz que eu sou um homem pequeno!

Esta foi a frase que marcou o dia! Retornamos e as crianças ainda estão se ambientando aos espaços da instituição. Uma delas, me pede para acompanhá-la até o banheiro. Fomos juntos e lá percebo o incômodo:

- Tia, eu não quero ir nesse banheiro!

- Mas, por quê?

- Esse banheiro eu não gosto! Podemos ir em outro?

Iniciamos então, uma verdadeira peregrinação... passando por todos os espaços do banheiro masculino até o banheiro feminino e chegamos a um entendimento cruel: todos eram iguais! Pensados iguaizinhos...! Equipados com vasos sanitários pequenos e só! Nada mais óbvio: vasos sanitário pequenos, para seres pequenos. Mas, não para aquela criança que com os olhos cheios de lágrimas, pergunta:

- Tia, eu tô apertado! Mas, eu quero ir ao banheiro igual ao da minha casa!

- Mas, o que tem de diferente nesse banheiro para o da sua casa?

- Lá, o vaso é grande!

- Aqui os vasos são feitos para as crianças. É do tamanho de vocês...

-Mas, a minha mãe sempre me diz que eu sou um homem pequeno!

De repente, o meu entendimento de espaço para educação infantil desmorona e percebo a urgência daquele pedido.

- Tudo bem! Vamos ao banheiro dos funcionários!

Não demorou muito e tudo foi resolvido! Eu estava desconcertada, mas aquela criança estava aliviada fisiologicamente e emocionalmente. Os espaços, pensados para as crianças, de fato, consideram e respeitam as infâncias e sua diversidade ou estamos estanques a padrões e conceitos que apenas julgam a criança sob um olhar técnico e adultocêntrico?

(trecho retirado do diário de bordo em 21 de outubro de 2021)

Ferreira, Romero e Santos (2021, p. 177), ao discutirem a democracia nos espaços educativos a partir dos direitos, das culturas e da participação cidadã das crianças, afirmam: "Espaços, políticas e práticas estão sendo sedimentadas sobre marcas históricas de abordagens da infância como etapa romântica, artística, ingênua, razão pela qual deve ser assistida/cuidada até a superação em nome da maturidade e da objetividade da vida adulta".

A docência com crianças exige que compreendamos claramente a autonomia, o senso crítico e a capacidade de produção de conhecimento e cultura presentes na criança como algo real e não idealizado. Elas estão no mundo, atuando com seus corpos, sentimentos e linguagens, percebendo e construindo conhecimento a partir das relações diárias com seus pares, com os adultos e com os espaços que as cercam. Carregadas de culturas, têm muito a nos dizer e a nos ensinar.

É preciso (re)pensar espaços e contextos que considerem as infâncias em suas diferentes realidades; estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Devemos questionar permanentemente os conceitos pedagógicos e estruturais que dizem respeito à individualidade e à diversidade das infâncias, buscando construir uma pedagogia mais aberta às subjetividades infantis, que escute e compreenda, ao invés de insistir em modelos fechados e imutáveis.

Ler para gente?

A urgência do tempo das crianças, às vezes, assusta, ao mesmo tempo que nos contagia! Hoje, uma das crianças teve a iniciativa de escolher uma história e eufórica, mostrou algumas páginas aos colegas e todos ficaram curiosos para descobrir o que aquele livro tinha a dizer.

Sem muita cerimônia, com uma necessidade urgente – característica das crianças - convidaram uma professora (que não era eu) para realizar a leitura para eles:

- lê pra gente?!

O convite foi aceito com a mesma urgência! Eu observava tudo bem próximo. Tive ciúmes... Ora, eu estava ali, por que não me chamaram?

As crianças percebem quem está disponível e aberto ao imediato. Além disso, o modo como interagem e criam vínculos é livre de julgamentos, de pré-conceitos. Só me restou, ressignificar o sentimento de posse, admirar o momento e registrar!

(trecho retirado do diário de bordo em 16 de novembro de 2021).

As crianças são o presente, o imediato, e não a mera expectativa do planejado ou do pensado. Sozinhas, em pares ou em grupos, elas comunicam e experienciam a vida à sua maneira, no agora, no Kairós — o tempo da vida (Ostetto, 2012).

Assim, somos convocados a perceber a docência com crianças como uma possibilidade aberta, e não como uma doutrina rígida. É preciso enxergar além do óbvio, não julgar nem restringir, mas sentir a urgência e o pulsar da descoberta do inesperado, pelo olhar daquele que está descobrindo o mundo a cada instante, livre de preconceitos e amarras.

Compreender que a Educação Infantil não se trata de posse ou exclusividade reforça um olhar desapegado e respeitoso sobre a maneira como as crianças constroem suas relações e experiências.

Posso levar pra casa?

A proposta era despertar nas crianças o sentimento de curiosidade através dos binóculos construídos a partir de rolo de papel higiênico e papel celofane. Aguçar o olhar e enxergar além do óbvio...Deu certo! Não precisou muito! As crianças logo trataram de investigar e ampliar seus olhares...cada detalhe, uma nova possibilidade; a cada olhar, uma nova investigação... e o que descobriram? Passagens secretas! Apesar de pequeno, o CMEI realmente tem alguns espaços pouco habitados que ligam um lado da escola ao outro. Elas ajudaram a descobrir esses lugares.

E no final da experiência, a pergunta:

- Posso levar pra casa?

O questionamento volta como forma de reflexão... o que as crianças queriam levar para casa? O binóculo ou a experiência de ampliar olhares, descobrir e investigar novos espaços?

(trecho retirado do diário de bordo em 20 de outubro de 2021).

A expressão "Levar pra casa" traduz o desejo da extensão daquilo que as crianças experimentaram e mais gostaram, e que querem compartilhar com seus familiares, amigos... Há nesse pedido a simplicidade, a singeleza e a delicadeza de quem não deseja

delimitar tempo, espaço, momento... pelo contrário, deseja dar continuidade, sempre que achar necessário, àquela experiência, àquela brincadeira. Novamente, as crianças nos dão indícios daquilo que as toca e de como elas tratam as importâncias da infância.

Lima, Prieto e Sampaio (2018), em suas discussões sobre organização temporal e a humanização de professores e crianças, nos convidam a pensar a docência com criança, tendo-as como sujeitos ativos e capazes e, por isso, planejar de forma intencional e consciente, condições pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas para os anos iniciais da vida de cada uma delas.

A expressão *posso levar pra casa?* é algo que me toca imensamente. Essa expressão acompanha toda a minha trajetória na Educação Infantil. Percebo que o *levar pra casa* não se refere apenas ao objeto construído, mas simboliza o desejo de levar consigo a experiência vivenciada. A infância é lugar da construção, de despertar sentido a partir das próprias experiências. Acredito que a pergunta que deve mover nosso planejar diário na docência com crianças é a seguinte: o que fica com as crianças após cada proposta de experiência? Que não seja apenas um momento isolado, mas que seja algo que elas possam levar para vida.

> Eu sei fazer isso!
> *A pedido das crianças, fizemos uma série de receitas culinárias. Elas têm chegado ao CMEI todo dia com uma proposta diferente para fazermos juntos. A mais aguardada foi a receita de bolo de chocolate. Fizemos o convite para uma profissional da escola que já havia trabalhado por muito tempo na cozinha e que prontamente nos ajudou. Começamos a questionar às crianças quais seriam os ingredientes utilizados... uma voz bastante segura respondeu:*
> *- Eu sei fazer isso! Primeiro coloca a margarina e o açúcar ... sempre ajudo meu pai a fazer bolo!*
> *Havíamos encontrado mais uma ajudante! Deixamos que ela fosse conduzindo a separação dos ingredientes e o modo de preparo... O restante da turma tratou de misturar os ingredientes... deu certo! O bolo feito a várias mãos ficou uma delícia!*
> (trecho retirado do diário de bordo em 13 de dezembro de 2021).

Precisamos estar atentos ao que as crianças comunicam. Macedo e Santos (2015), ao problematizarem as pesquisas com crianças sob a

perspectiva pós-colonial, nos ajudam a pensar que as crianças mudaram — e mudaram também as investigações na área de educação. O trecho nos mostra como a culinária pode ser um instrumento de aprendizagem multidisciplinar. Ao preparar um bolo, as crianças lidam com conceitos matemáticos, tendo noções de medidas e quantidades; com ciência, percebendo a transformação dos ingredientes; com linguagem, listando os nomes dos ingredientes e a sequência da receita; e até mesmo com habilidades socioemocionais, como cooperação e trabalho em equipe. Mas, para além disso, o trecho nos mostra que, ao afirmar: *"Eu sei fazer isso!"*, a criança reafirma, a todo instante, que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar. Elas trazem consigo conhecimentos adquiridos em sua cultura e, na escola, compartilham esses saberes.

Para Carvalho (2021, p. 75), "docência é ato pedagógico, de um professor com olhar sensível, ético e responsivo, que reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, é parceiro das crianças a partir da confiança e reciprocidade." Temos o professor como mediador. Por isso, ele não faz nada *pela* criança; pelo contrário, busca oportunizar, a partir da escuta atenta e sensível, propostas que sejam significativas — sabendo que será preciso pensar, repensar, pesquisar, refletir, sempre!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que obter respostas, busquei aqui refletir a teoria e a prática a partir dos questionamentos que me moveram durante a escrita deste texto. Afinal, aprende-se muito mais quando se questiona — e muitas foram as perguntas que me conduziram ao longo desse processo.

A partir das leituras, pude inferir que a docência exige de quem a exerce o questionamento, a pesquisa, o planejamento constante e, antes de tudo, que sejam soltas as amarras do pensamento colonizador, adultocêntrico e autoritário, buscando diariamente a participação ativa das crianças, dando-lhes voz e vez para opinar, questionar e descobrir o mundo em suas relações.

Enxergo que, por vezes, essas amarras estão invisíveis e aparecem em forma de metas, planos, políticas e projetos de ordem pública — tudo em nome da "qualidade" da Educação Infantil e de uma construção idealizada no futuro. "Problematizar certezas propagadas pela pedagogia a respeito da infância e questionar verdades é fundamental para produzir novos conhecimentos" (Macedo; Santos, 2018, p. 117).

Durante o processo de escrita, pesquisa e reflexão sobre este texto, percebi, enquanto docente, que é preciso incansavelmente questionar-me sobre as reais intenções das minhas ações docentes, sem desistir de tentar mais — e mais uma vez. Atravessados por nossas experiências, podemos, por vezes, reproduzir atitudes que vão de encontro ao que queremos para as infâncias. Não desistamos! Não desistamos porque não existem modelos docentes, mas movimentos de aprendizagens relativos aos processos de tornar-se docente (Carvalho, 2021). Desta forma, estaremos ousando — e ousadia é ação necessária para romper com pré-conceitos.

A prática do registro é uma ação que inspira à pesquisa porque desabitua o olhar. Registrar fatos, atos, cenas, descobertas... o grupo geral ou uma criança em particular... nos ajuda a perceber que o tempo das crianças não corresponde ao tempo institucional. O ato de registrar nos ajuda a questionar quem fomos, quem somos e a quem estamos servindo, inspirando... Documentar é mais que narrar histórias: é tornar visível o fato, pondo nele a emoção vivida. É ação pedagógica de construir memórias sobre as crianças e sobre si mesmo. Por fim, documentar é, para o professor — e para mim, educadora de Educação Infantil — produção intelectual, pois exige pesquisa, leitura, estudo e escolha sobre como e sobre o que escrever, tornar visível. Precisamos buscar ferramentas que nos deem suporte para esse movimento.

Todo o percurso pensado e discutido sobre a docência com crianças deve permear a tentativa de, junto com elas, promover momentos que estimulem vivências e experiências — e, assim, tornar fértil o solo para as possibilidades de pesquisa com crianças.

Para tal, Macedo e Santos (2018) nos lembram que precisamos descolonizar as experiências educativas com crianças, engessadas em espaços escolares que priorizam a escrita e vivências centradas no adulto. Fujamos desses modelos. A criança é sujeito social que produz história e cultura.

Assumo, como missão, enquanto educadora que constrói sua prática docente com crianças, tornar o cotidiano rico de oportunidades — onde a criança possa construir seu repertório cultural e desenvolver sua capacidade criativa de habitar o mundo, expressando suas necessidades e opiniões, construindo e elaborando soluções para resolver suas questões diárias, internas e externamente.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; ANJOS , C. I. D. A educação da pequena infância no Brasil e seus desafios: lutar e resistir em defesa de uma educação emancipatória. *In*: ANJOS , C. I. D.; FARIA , A. L. G. D.; ARELARO , L. R. G. **Por uma Educação Emancipatória:** lutas e resistências das infâncias. Maceió : Edufal , 2021. Cap. 2, p. 43-56.

AUGUSTO, S. D. O. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015. p. 111-118.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. MEC. Brasília. 2013.

CARVALHO, R. S. D. O Infraordinário na docência com crianças na educação infantil. *In*: SANTIAGO, F.; MOURA , T. A. D. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se

professora e professor. São Carlos : Pedro & João Editores, 2021. Cap. 3, p. 346.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.

FERREIRA, F. I.; ROMERO, P. E.; SANTOS, S. E. D. Reinventar a democracia nos contextos educativos da primeira infância, a aprtir dos diereitos, das culturas e da participação cidadã das crianças. *In*: ANJOS, C. I. D. *et al.* (org.). **Pedagogias e culturas infantis**: conversas luso - brasileiras. Maceió: Edufal, 2018. p. 173-186.

FRIEDMANN, A. **A vez e voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

KREMER, C.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. "Vão ter que aprender muito sobre a gente": elementos das crianças para uma discussão sobre aprendizagem na pré-escola. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 05, p. 53-69, 2020.

MACEDO, E. E. D. *et al*. Infâncias e Descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**, Sorocaba - São Paulo, v. 2, p. 38-50, Dezembro 2016.

MACEDO, E. E. D.; SANTOS , S. E. D. A perspectiva pós - colonial e as pesquisas com crianças. *In*: SANTOS , S. E. D. *et al*. (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018. p. 115-123.

MACEDO, N. A.; TAVARES, M. T. G. Algumas questões sobre a pesquisa com crianças: caminhos outros de enfrentamento e

resistência em tempos de barbárie. *In*: ANJOS , C. I.; FARIA , A. L. G.; ARELARO , L. R. G. (org.). **Por uma Educação Emancipatória**: lutas e resistências em defesa das infâncias. Maceió: Edufal , 2021. Cap. 2, p. 43-56.

MACEIÓ, P. D. **Guia Orientador de Protocolos para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió**. SEMED. Maceió. 2021.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação; nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da fromação de profesores. 5. ed. Campinas - São Paulo: Papirus , 2012. Cap. 1, p. 13-32.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal. o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

SANTIAGO , F.; PEREIRA , A. O. Docência e Diferença. *In*: SANTIAGO , F.; MOURA, T. A. D. (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos : Pedro & João Editores, 2021. p. 287-310.

SANTOS , S. E. D. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil**: entre imagens e palavras. 2014. Tese de doutorado em Educação - Universidade de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

SANTOS, S. E. D.; SANTIAGO, ; FARIA, A. L. G. Manisfesto (des) educado: profanações pós-coloniais. **Revista Textura (ULBRA)**, Canoas - RS, v. 18, p. 191 - 205, 2016.

SOUZA, E. G. L.; SANTIAGO, ; FARIA, A. L. G. D. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, Janeiro/Abril 2018.

EXPRESSIVIDADE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PRÁTICAS COM BEBÊS[1]

Elaine Maria da Silva

INTRODUÇÃO

Antes de começar esta interlocução, convido você, professor(a), educador(a) ou leitor(a), a fazer uma pausa e observar os sons à sua volta: ouça os sons que estão perto ou longe, perceba se é produzido pela natureza, pelo humano ou aparatos tecnológicos. Agora imagine a sala referência dos bebês e as crianças e traga-os à sua memória sonora, lembrando-lhes os sons que ouvia dentro da sua casa, como pessoas falando, o avião passando, o vento batendo na janela, a chave fechando a porta, o sabiá cantarolando ou a chuva chegando. Tente lembrar dos sons e como eles se expressavam no seu corpo e na alma, com o envolvimento de quem sabe o que é o ambiente da Educação Infantil e guarde essa memória durante o percurso deste texto.

Partindo dessa experiência sensorial, este trabalho emerge da necessidade de compreender a expressividade musical das crianças pequenas e suas manifestações no contexto da Educação Infantil. Ele é fruto das aulas da disciplina Seminário de Pesquisa sobre Docência e Práticas Educativas na Educação Infantil, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, realizado no segundo semestre de 2021.

Durante o curso, foram convidados (as) vários (as) professores (as) de diversas áreas da Educação Infantil, abordando temáticas fundamentais para a reflexão sobre a docência e a pesquisa com crianças pequenas, como: Docência e pesquisa com crianças pequenininhas de 0 a 3 anos; Formação prévia e continuada para

[1] https://doi.org/10.51795/978652652742977100

cuidar e educar crianças, desde bebês em espaços coletivos; Brincadeiras e cuidado: registros do cotidiano de crianças e mulheres na beira da lagoa Mandaú, AL; Docência e Práticas Educativas na Educação Infantil: diálogos com a Sociologia e a Antropologia; Compreensões da prática pedagógica em educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação; Cultura científica na Educação Infantil: pesquisa, formação docente e práticas educativas; Trabalho Docente na Educação Infantil: relações de gênero e a indissociabilidade entre cuidar e educar; "A rua é nóiz": Por uma formação de professores da e na cidade; O infraordinário na docência com crianças na Educação Infantil; Percursos de pesquisa e criação na educação das infâncias: profissionalização e politização docente e Docência e pesquisa com crianças: desafios para uma educação emancipatória.

O tema desta pesquisa surge da ausência da temática arte, especialmente no campo das expressividades, durante a disciplina. Muitas são as práticas pedagógicas adotadas para as atividades de artes, visando garantir o desenvolvimento da expressividade das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a importância das propostas pedagógicas nesse contexto, ressaltando que devem respeitar princípios que assegurem a experiência estética, a liberdade de criação e a valorização das múltiplas linguagens infantis. E este tema é abordado a partir das propostas pedagógicas de Educação Infantil devendo 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, 2010, p. 16).

Para tanto, podemos corroborar que o tema "expressividade" tem sido abordado em diferentes áreas das artes, caracterizando a natureza criativa, expressiva e interdisciplinar, que se estabelece

como um valor humano, ajustado aos objetivos mais diversos. Deste modo, visamos abordar o desenvolvimento da expressividade, a partir da música, mirando perspectivas emancipatórias na Educação Infantil, dispondo da Lei 11.769 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

O estímulo à expressividade musical ocorre em diferentes idades e se manifesta de forma constante, especialmente nas áreas ligadas à criação artística, como a dança e o teatro. Essa característica faz da expressividade musical um campo relevante para o desenvolvimento deste estudo.

Posto isso, as questões que orientam esta pesquisa são: Qual a origem do termo expressividade musical? Qual a relação entre expressividade musical e Educação Infantil? Como elaborar práticas que favoreçam a expressividade musical?

Diante dessas questões, este estudo busca destacar a expressividade musical como um elemento essencial na vivência artística na educação infantil, promovendo um ambiente educativo que garanta às crianças o direito à arte e à livre manifestação de suas emoções, gestos e sonoridades.

Esta pesquisa justifica sua relevância a partir dos temas abordados na disciplina Seminário de Pesquisa sobre Docência e Práticas Educativas na Educação Infantil, considerando a importância da expressividade musical para a formação docente na Educação Infantil (0 a 6 anos) e a necessidade de estudos que contribuam para a construção de concepções e epistemologias sobre esse campo, com ênfase na área da Música.

O termo expressividade musical constitui o objeto central deste estudo, sendo articulado a palavras-chave como música, educação infantil, expressividade e práticas. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música é reconhecida como uma das linguagens essenciais para o desenvolvimento das crianças, integrando o campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Traços, sons, cores e formas" (Brasil, 2018). Assim, a expressividade se apresenta como um elemento ativo e criativo

na Educação Musical, favorecendo práticas pedagógicas que mobilizam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Além disso, contribui para a ampliação do repertório pedagógico dos professores, fortalecendo a musicalidade na Educação Infantil como um direito da criança e um meio de comunicação e interação com o mundo.

A NATUREZA DA EXPRESSIVIDADE

A expressividade musical é um aspecto essencial tanto na performance artística quanto nos processos de ensino e aprendizagem da música. No contexto da Educação Infantil, a expressividade se manifesta como um elemento central para a comunicação, permitindo que bebês e crianças pequenas experimentem a música por meio do corpo, das emoções e da interação com o ambiente sonoro. Além disso, a expressividade musical está diretamente relacionada ao desenvolvimento sensorial e cognitivo, possibilitando múltiplas formas de percepção e criação.

Freire e Ferigato (2015) destacam que a expressividade musical é um fator fundamental para a performance musical, sendo compreendida como um meio imprescindível para a comunicação de ideias musicais acessadas por vias sensoriais e emotivas. Os autores abordam a expressividade a partir de diversas perspectivas – psicológica, cognitiva, teórica, filosófica e pedagógica –, evidenciando seu papel no enriquecimento do conhecimento sobre os sistemas musicais e o fenômeno musical na área das humanidades.

A expressividade não se limita à música, mas se estende a outras formas de linguagem. Luciano (1985, p. 57) define a expressividade no campo da linguagem verbal como a "[...] capacidade que as palavras têm de emocionar e sugestionar". Esse conceito é reforçado por Cruz (2016, p. 2), que afirma que a "[...] expressividade é ensinada de maneira que os alunos compreendam

sua linguagem", destacando a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento dessa habilidade.

No que diz respeito à relação entre expressividade e corpo, Almeida (2009, p. 10) amplia essa perspectiva ao considerar que "[...] o movimento expressivo é uma forma de trabalho corporal que busca ampliar a consciência e o autoconhecimento ao retomar o caráter ancestral". O caráter ancestral, nesse contexto, está diretamente correlacionado às ancestralidades afro-brasileiras, afro-ameríndias, indígenas e outras matrizes culturais. Para Gomes (2017), a ancestralidade se configura como a construção de um plano de imanência que agencie outros conceitos, conectando saberes e práticas que atravessam o tempo e se manifestam nos corpos, nos gestos e nas expressões artísticas. Dessa forma, a expressividade musical não é apenas uma experiência estética, mas também um território de memória, identidade e pertencimento.

> Os de corporeidade, encantamento, rito, mito, deriva, beleza, estética da libertação, epistemologia da liberdade, entre outros, valores e ações que perfazem uma reflexão que se desloca, frequentemente, entre a epistemologia, a ética e a estética, guardando ainda relações com a política e a antologia (Gomes, 2017, p. 9).

As conceituações expostas nos parágrafos acima mostram que a palavra "expressividade" é uma linguagem afetiva e poética que compõem aspectos cognitivos relacionados ao estado da emoção e criação. O termo expressividade manteve correspondência nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), vejamos: "Expressar é saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas" (Brasil, 1997, p. 39).

A expressividade é um ato de comunicação, e pode ser responsável pela construção de novos significados e sentidos a partir da capacidade que os bebês e as crianças desvelam outros mundos. Posto isso, a expressividade musical na Educação Infantil é uma experiência adquirida no fazer, ou seja, na vivência concreta

e sensível da música, afastando-se de abordagens exclusivamente racionais ou tradicionais e enfatizando a liberdade expressiva. Mais do que uma habilidade técnica, a expressividade musical se configura como um processo mediador que conecta a imaginação, o corpo e os sentidos à experiência sonora

Contudo, para que essa expressividade se materialize na prática pedagógica, é necessário compreender qual universo educativo se deseja construir e qual utopia se busca alcançar. A expressividade musical não pode ser concebida como uma ideia abstrata ou idealizada, mas sim como um elemento presente na constituição dos sentidos das crianças e no desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas. Nesse sentido, metodologias musicais dinâmicas devem ir além dos aspectos motores, promovendo experiências significativas que envolvam a escuta, a experimentação sonora e a criação musical.

Além disso, a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil deve possibilitar um ambiente de experiência que contemple simultaneamente o cuidado e a expressividade, garantindo que todos os bebês e crianças, independentemente de sua classe social, pertencimento étnico-racial ou das relações de gênero, tenham oportunidades de exploração e construção musical. Dessa maneira, a expressividade musical se torna não apenas um meio de aprendizagem, mas um direito das infâncias, enraizado na diversidade cultural e no respeito à identidade.

A compreensão de expressividade, concebida inicialmente como uma capacidade produtora de imaginações e criações, estabelece um novo paradigma: o da criação numa condição de criador e criatura. Se a imaginação é uma capacidade fantasiosa, oriunda da espontaneidade e da inspiração, ela está mais ligada à emoção do que à razão, numa perspectiva configurada e ordenada. Já o potencial criativo/criador é um fenômeno determinante na área das humanidades e pode ser elaborado nos "[...] múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do sujeito, e se faz presente nos múltiplos caminhos que o sujeito procura captar e configurar as realidades da vida" (Ostrower, 2014, p. 27).

Nota-se a forte influência que a expressividade e a imaginação exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida nos caminhos das práticas musicais a partir dos conhecimentos adquiridos pela cultura individual de cada bebê e criança, e de forma convidativa no ambiente da Educação Infantil.

Os aspectos emocionais desempenham um papel central na expressividade musical e são abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) como elementos fundamentais na relação entre percepção, sentimento e pensamento. De acordo com o documento:

> A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico (Brasil, 1997, p. 41).

Nesse contexto, a imaginação criadora é compreendida como a base da expressividade, sendo impulsionada por fatores internos e externos ao sujeito. A expressividade não se limita a uma dimensão individual ou técnica, mas configura-se como um campo pluridisciplinar, que possibilita a investigação de novas possibilidades musicais. Dessa forma, a experiência musical na Educação Infantil não deve se restringir à mera reprodução de metodologias conhecidas, mas sim estimular processos de criação, experimentação e ressignificação sonora.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências musicais começam ainda na vida intrauterina. Pesquisas em neurociência e desenvolvimento infantil apontam que, por volta da 16ª a 20ª semana de gestação, o sistema auditivo do feto já está suficientemente desenvolvido para captar estímulos sonoros, como os batimentos cardíacos, a respiração e a voz materna (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Esse contato precoce com os

sons contribui para a construção das primeiras relações com a musicalidade e a percepção auditiva.

O som produzido pela mãe é um dos primeiros contatos do bebê com o mundo externo ainda no útero. Ao nascer, ele se encontra imerso em um universo sonoro diverso, composto por sons da natureza, dos animais, dos objetos e das vozes humanas. Esses sons não apenas estimulam a percepção auditiva, mas também carregam memórias culturais e ancestrais, conectando o bebê ao ambiente e às experiências sonoras que o cercam.

A presença da música na vida dos seres humanos é inquestionável. A música está na África, América do Norte, América do Sul, Antártida, Ásia, Europa e Oceania, em cada lugar com a sua sonoridade, sua estética e sua rítmica. Ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo, do espaço e do idioma. Ela tem acompanhado a história da humanidade de geração a geração, exercendo uma função política, cultural e social nos dias de hoje.

A música é reconhecida como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem de bebês e crianças, integrando-se ao seu processo de crescimento por meio de experiências lúdicas, expressivas e criativas.

> [...] a música toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantaroladores ininterruptos (Snyders, 2008, p. 82).

A música na Educação Infantil vem ao longo da sua história atendendo propósito diversos, como na formação da linguagem, escuta e outros componentes. Por muitos anos, a música era apenas usada no recurso da canção, proporcionando entretenimento na hora do recreio ou como artifício de comando, ou seja, quando se cantava as músicas para comer, lavar as mãos, fazer fila ou outros. Na prática tradicional, os cantos são sempre acompanhados de gestos e movimentos que pela repetição, torna-se mecânico e

estereotipado, robotizando o que antes poderia vir a ser expressivo. Nesta perspectiva, a música era usada apenas para atingir as instruções escolares adequadas e a formação infantil.

Um grande marco para a valorização das artes e da música foi o Movimento Escola Nova, que passou a influenciar o ensino brasileiro entre as décadas de 1950 e 1960, direcionando o ensino de arte para a livre expressão e a valorização do processo. Proporcionando situações de aprendizagem por meio do "aprender fazendo", esse movimento introduziu mudanças, grandes transformações, acertos e erros. Tal movimento resultou no desenvolvimento dos métodos ativos de educação musical, os quais emergiram de países europeus e, com suas concepções dominantes, influenciaram o Brasil (Brito, 2003; Brito, 2019; Souza Santos, 2018).

Dentre os educadores musicais que foram influenciados pelos métodos ativos no Brasil, destaco Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico, o nacionalismo na educação musical; Antônio de Sá Pereira e o ensino racionalizado da música; Liddy Chiaffarelli Mignone, com a sensibilidade e a renovação no estudo da música; Gazzi Galvão de Sá, educador musical inovador do movimento de musicalização da Paraíba; Hans-Joachim Koellreutter, com a música e a educação em um novo mundo; Esther Scliar, com o pensamento musical e o movimento; José Eduardo Gramani, com a consciência musical do ritmo; Lucas Ciavatta, com a proposta de corpo e mente no mesmo andamento; dentre outros(as) que colaboraram com a transformação da pedagogia musical da infância (Mateiro; Ilari, 2016). Nessa sequência, a educação musical no Brasil também era influenciada pelas culturas tradicional, regional e local.

Sobre os aspectos da educação musical e seu âmbito histórico, Brito (2019) contextualiza que as propostas pedagógico-musicais da primeira metade do século XX tinham em comum

> [...] a valorização da vivência, da experiência como caminhos de aproximação das crianças à música, em lugar de partir dos aspectos técnicos

> e formativos aplicados às aulas de instrumentos musicais (no caso das escolas e cursos de música), bem como às aulas nas escolas regulares, como costumavam acontecer até então. Atividades envolvendo o movimento, a voz, além do contato com materiais sonoros diversos (especialmente a pequena percussão) foram introduzidos pouco a pouco nos territórios da Educação Musical, reorganizando as maneiras de pensar e fazer música na infância. Tais mudanças demoraram um pouco mais para acontecer em nosso país que, ainda assim, já no início da segunda metade do século XX, passou a incorporar mudanças nos modos de pensar e de atualizar as aulas de música para as crianças, incorporando a chamada "iniciação musical (Brito, 2019, p. 47).

As abordagens pedagógicas que emergiram no período citado foram determinantes para o desenvolvimento da música na educação. No entanto, elas não abriram efetivamente espaço para a criação e o compartilhamento de ideias musicais com as crianças. Os procedimentos pedagógico-musicais permaneceram dentro de um modelo racional, relacional e hierárquico entre crianças e professores. Mesmo quando havia estímulo à criação, os limites eram rigidamente definidos.

Além disso, a prática musical se restringia majoritariamente à música tonal, desconsiderando a necessidade de novas abordagens para o ensino da música ocidental no século XX. As produções musicais infantis recebiam pouco espaço, sendo frequentemente moldadas por uma ênfase na repetição dos modelos pedagógicos tradicionais, reconhecidos e valorizados na época. Ainda assim, esse período traçou um caminho significativo para a consolidação e fortalecimento do pensamento pedagógico-musical (Brito, 2003; Brito, 2019; Mateiro; Ilari, 2016; Snyders, 2008).

Nesse contexto, Brito (2019) aponta que as atividades de iniciação musical, que tradicionalmente preparavam as crianças para o estudo de instrumentos musicais, tinham como principal objetivo a leitura e a escrita musical. Com o passar dos anos, novos direcionamentos surgiram, transformando essa abordagem inicial e dando origem à musicalização, um processo que amplia as possibilidades de realização musical com as crianças, incorporando propostas de criação e experimentação sonora.

Com essa mudança de perspectiva, a musicalização passou a ser influenciada pelos princípios da música contemporânea, que abriram espaços para processos musicais mais criativos e participativos junto às crianças. Novas abordagens pedagógicas começaram a valorizar a criação sonora, explorando diferentes texturas musicais e ampliando o repertório para além da música tonal. Nesse sentido, os processos musicais passaram a incorporar a escuta ativa, a experimentação com novos materiais sonoros e uma relação mais sensível e investigativa com o som. Essa transformação permitiu que a musicalização deixasse de ser apenas uma preparação técnica para se tornar um espaço de expressão, descoberta e construção coletiva do conhecimento musical.

O modelo de educação musical criativa requer condições favoráveis, tanto externas quanto internas, para possibilitar uma produção musical expressiva, imagética e inovadora. No entanto, para que essa abordagem se concretize, é necessário que as instituições de ensino superior que oferecem formação em educação musical na formação pedagógica.

Nesse sentido, é essencial repensar os currículos musicais por meio de um processo de modernização e descolonização, permitindo que diferentes epistemologias musicais sejam incorporadas ao ensino. Para Bell hooks (1995), descolonizar a mente é um passo fundamental para romper com estruturas de pensamento que perpetuam desigualdades e exclusões no ensino. Lidar com as ideias de descolonização na música implica assumir um compromisso com a mudança social, cultural e política, ampliando o reconhecimento das diversas formas de produção e vivência musical presentes nas culturas afro-brasileiras, indígenas e populares, frequentemente marginalizadas nos espaços acadêmicos (Mignolo, 2011).

AS PRÁTICAS DE EXPRESSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de expressão musical possuem uma natureza profundamente afetiva e emocional. Quando bebês e crianças experimentam uma prática musical, mergulham na exploração dos sons, criando gestos e expressões que possibilitam a conexão tanto com suas experiências individuais quanto com o outro (Parizzi; Rodrigues, 2020).

Na Educação Infantil, as crianças estão constantemente imersas em uma atmosfera sonora. Uma das atividades mais frequentes nesse ambiente são as brincadeiras ao ar livre, especialmente nos parques ou áreas externas das unidades educacionais. Nesses momentos, elas correm de um lado para o outro, emitindo sons de alegria, choro, euforia, entre outros. Desde cedo, bebês e crianças demonstram interesse por melodias, sons e ritmos musicais. A receptividade à música se manifesta por meio da corporalidade, e essa relação se inicia a partir do contato com a gama sonora que as cerca.

No brincar, ocorre também a imitação e a reprodução de diferentes sonoridades, como o som do besouro imitado pelo bebê com a boca ou o ruído produzido quando a criança bate um objeto no chão. Sobre a imitação no desenvolvimento infantil, Wallon (2007) destaca que.

> Uma criança pequena começa só conseguindo reproduzir os movimentos ou sons emitidos em sua frente se ela mesma os executar espontaneamente. É preciso então que o ato a ser imitado sobreviva no aparelho motor para que a imitação se dê. Contudo, ela é o seu novo motivo. (...) A novidade da imitação é a indução do ato por modelo exterior. portanto não tem nenhum sentido dar-lhe como origem "a imitação de si mesmo" (Wallon, 2007, p. 142-143).

Wallon (2007) ainda destaca que nem toda reprodução de uma impressão sensorial de origem alheia merece ser classificada como imitação.

> Assim, a repetição imediatamente consecutiva e como que em eco do gesto ou do som que acaba de ser visto ou ouvido estar bem mais próxima da mera atividade circular. O efeito sensorial de um movimento que o incita a se renovar logo se liga tão estreitamente a ele que o levará a se efetuar mesmo sem ter sido inicialmente produzido por ele. Com a iniciativa passando para a sensação, o aparelho motor se torna capaz de repercutir impressões sonoras ou visuais de origem indeterminada, desde que elas estejam familiares. Mas a única ligação que existe é entre elementos particulares nas duas séries, motora e sensorial (Wallon, 2007, p. 143).

O modo como os bebês reagem aos sons ou a outros estímulos sensoriais depende, em grande parte, do contexto em que essas experiências ocorrem. "Um ruído alto e inesperado pode ser assustador, mas a presença reconfortante de um cuidador familiar transmite uma sensação de segurança, permitindo que o bebê se acalme e permaneça aberto ao aprendizado" (Gonzales-Mena; Eyer, 2014, p. 116).

No ambiente da Educação Infantil, é possível observar que bebês e crianças demonstram afinidade com a música, interagindo ativamente com os sons que fazem parte do cotidiano. Quando propostas pedagógicas envolvem a exploração sonora, as crianças ampliam sua acuidade auditiva, descobrem suas capacidades musicais e estabelecem novas relações com o ambiente. Ao cantar, imitar ou produzir sons, elas experimentam a música de forma lúdica e significativa, fortalecendo suas expressões individuais e coletivas.

Além de ser um recurso para a aprendizagem, a música encanta e tem a capacidade de tornar os encontros mais prazerosos e estimulantes. Incorporá-la como linguagem pedagógica na Educação Infantil é fundamental, não apenas para a formação musical das crianças, mas também para o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, motores, sociais e culturais. (Gonzales-Mena; Eyer, 2014).

EXPERIMENTAÇÃO MUSICAL

A exploração de instrumentos musicais com bebês e crianças vai além do oferecimento dos instrumentos, deixando-as explorá-los livremente. As descobertas espontâneas são parte de um trabalho rico e organizado pelo professor, que deve estar em sintonia com objetos explorados e com os objetivos que desejam experimentar.

As diversas possibilidades de atividades musicais podem ser vistas como um laboratório de realizações que podem transformar-se em experiências atrativas para os bebês e as crianças desenvolverem sua sensibilidade para a música. Quando se oferece um instrumento para um bebê ou uma criança, percebemos um grande interesse em explorá-lo, especialmente se esse instrumento for de origem desconhecida ou excêntrica.

Ao apresentar um instrumento, o professor deve pesquisar sua origem, antologia e cultura para oferecer uma experiência histórica, musical e social de cada objeto sonoro. Sua investigação deve ir além de uma entrega, precisa se sentir curioso pelos objetos, e aprimorar a forma de tocar e possíveis técnicas para realizar a atividade com propriedade e fundamento.

Instrumentos musicais sugeridos para a exploração sonora são: caxixis, paus-de-chuva, tamborins, tambores, bongôs, pandeiros, triângulo, chocalhos, maracas, clavas, sinos, guizos, agogôs, cabuletês, reco-reco, cocos, castanholas, xequerês.

Figura 1: Bebês explorando o tambor em grupo.



Fonte: Acervo da autora

A figura acima representa uma atividade de exploração sonora. Utilizamos tambores de 22 polegadas para que os bebês possam explorar os sons e ritmos em grupo. A escolha desse material se deve ao fácil manuseio e à segurança ao tocar.

Sugere-se a utilização de instrumentos musicais variados, desde que adequados à faixa etária e seguros para bebês e crianças. Segundo Brito (2003), a escolha dos materiais na educação musical infantil deve considerar aspectos como acessibilidade, resistência e segurança, garantindo uma experiência exploratória sem riscos. Dessa forma, evitam-se baquetas com pontas finas, que podem causar acidentes; metais cortantes ou sem proteção adequada, como latas não preparadas; e instrumentos de sopro compartilháveis, que podem representar um risco à saúde — especialmente devido à tendência natural dos bebês de levá-los à boca. A seleção cuidadosa dos instrumentos possibilita um ambiente sonoro estimulante e seguro, incentivando a experimentação musical de maneira livre e prazerosa.

POSSIBILIDADES

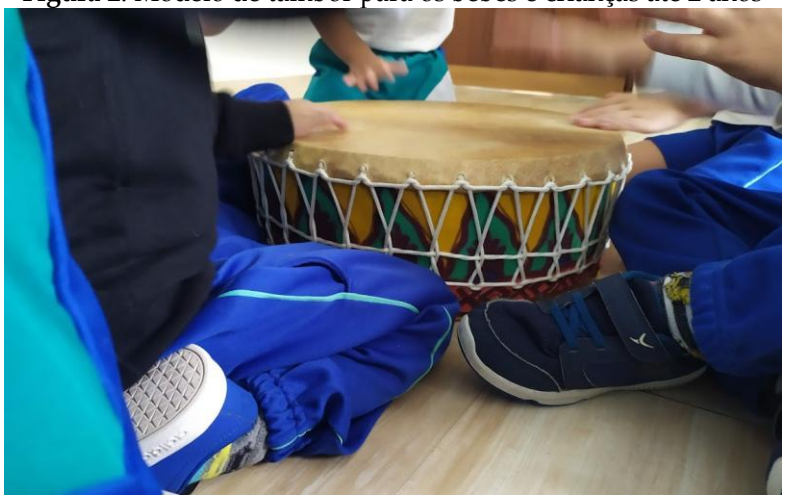
Sugerimos organizar uma caixa de instrumentos musicais: verifique se cada item inserido não oferece risco para os bebês e as crianças. Nesta proposição, a utilização de instrumentos musicais reais tem magnitude maior do que o uso de objetos sonoros de largo alcance, por uma razão muito significativa. O uso dos instrumentos reais pode mostrar para a comunidade escolar, desde a direção das instituições até os pais dos bebês e das crianças, a importância da música no ambiente da Educação Infantil e suas práticas, e dá a visibilidade necessária para possíveis investimento financeiro e planejamento do trabalho pedagógico com as turmas.

Ao selecionar uma música — podendo ser uma canção com letra ou não — deve-se escolher um repertório com pulso ou batida rítmica bem marcada. Músicas que envolvam percussão e instrumentos que os bebês e as crianças já tenham à disposição para iniciar a experimentação são boas opções, assim como oferecer instrumentos que possam ser escolhidos livremente por eles. No caso dos bebês que ainda não se locomovem, os professores podem auxiliá-los na escolha, oferecendo-lhes os instrumentos nas mãos e observando se o bebê tem facilidade para segurá-los, se não os levará à boca, se não se machucará ou mesmo se não danificará o instrumento.

É muito importante deixar as crianças explorarem, de modo espontâneo, as sonoridades do material sonoro que elegeram. Incentive-as a procurar diferentes sons nos instrumentos, brincando e experimentando junto com elas e eles. É imprescindível que os professores cantem para as crianças: escolham músicas fáceis e preservem uma boa dicção e afinação. Caso seja necessário utilizar aparelhos eletrônicos para reprodução musical, evite que o volume da gravação esteja mais alto do que os sons dos instrumentos. A gravação deve funcionar como um guia para a atividade, conduzindo seu início, meio e fim, mas é fundamental que cada bebê e criança possa ouvir o que está expressando e criando.

Já os bebês e crianças de até 2 anos, os professores podem tocar juntos e criar uma atividade assistida e com objetivos direcionados. Deve-se observar a sociabilidade, a forma que se expressam e os gostos pelos objetos, entretanto, os instrumentos devem seguir as estaturas dos bebês e crianças, no caso os tambores (observe a Figura 2).

Figura 2: Modelo de tambor para os bebês e crianças até 2 anos



Fonte: Acervo da autora.

A partir da experiência assistida, fique atento à exploração dos instrumentos pelos bebês e pelas crianças. Observe se as tentativas por imitação produzem ritmos aleatórios (aqueles que não possuem métrica ordenada) ou ordenados (aqueles que possuem métrica). Se a música for introduzida com regularidade, será possível fazer observações pontuais, como a exploração mais cuidadosa dos bebês e das crianças. Além disso, é importante provocá-los a ampliar seus repertórios musicais e as possibilidades interativas de fazer música musicalmente.

Ao experimentar a gama sonora, pode-se propor a identificação dos instrumentos pelos seus nomes e, também, introduzir músicas com ritmos mais complexos e de culturas como a afro-brasileira, a indígena, entre outras. Lembrando que bebês e

crianças têm origens sociais e culturais diversas, os professores devem estar atentos a essas especificidades para que a música se torne uma experiência significativa em sua formação.

Observamos que a experiência de tocar e escutar vai, aos poucos, tornando-se parte da rotina dos bebês e das crianças. Lembra que, no início deste percurso, convidamos você a escutar os sons ao seu redor e suas origens? São essas ações que passam a compor o desenvolvimento musical — e a escuta é o primeiro objetivo da educação musical.

> O contínuo sonoro que nos envolve o tempo todo, onde quer que seja, nos pede uma escuta atenta, sensível, criativa, pensante, pois somente com esses estados de percepção podemos reagir plenamente aos sons que nos rodeiam. [...] Importante ressaltar que ouvir é um ato fisiológico e a escuta é um ato psicológico, ou seja, a escuta requer ação interpretativa (Haouli, 2019, p. 161).

A educação da escuta é algo pouco questionado no âmbito acadêmico. Devemos parar para refletir: como realmente ouvimos? Como ouvimos, para que ouvimos e por que ouvimos?

Figura 3: Bebê ouvindo a vibração do tambor em vivência na educação musical.



Fonte: Acervo da autora.

Observamos no cotidiano educacional que é mais fácil induzir os bebês e crianças a escutarem de forma aleatória do que induzirem a ela ativar a sua audição de forma ativa. Para esse pensamento, Haoli (2019) contribui:

> [...] professores de música deveriam iniciar o ensino musical pela educação da escuta ensinando primeiramente a escutar todos os sonhos, os instrumentos, as vozes, os espaços, os lugares, bem como aprender a escutar música antes de tentar entendê-la ou fazê-la. Assim como não podemos impedir nossas orelhas de ouvir, não podemos ignorar os sons que nos rodeiam. Nossas orelhas estão dormentes diante da infinidade de sons que continuamente nos cercam. Muitas vezes descobrimos estar ouvindo alguma coisa sem tê-la percebido antes. Algumas pessoas continuamente expostas a determinados sons passam a não mais os ouvir. Não há somente perda auditiva fisiológica de nossas orelhas, mas também uma desatenção da escuta. Nossas orelhas captam sinais sonoros e nossa consciência pode ou não os perceber (Haouli, 2019, p. 161).

Diante disso, será possível avaliar a capacidade de os bebês e as crianças acompanharem as músicas com propriedade, incentivando-os a emitir pulsos, ritmos, cantar, balbuciar, criar dinâmicas e explorar outras formas possíveis de expressão musical. Isso pode representar um avanço importantíssimo e constitui um objetivo significativo para as atividades de música no contexto da Educação Infantil.

É importante lembrar que a educação musical é uma experimentação e não deve ser concebida como algo rígido. Por isso, não se deve impor técnicas corretas para tocar um instrumento. É necessário permitir que os bebês e as crianças descubram, por si mesmos, como executar os objetos sonoros. Isso enriquece e desenvolve sua autonomia, além de possibilitar o diagnóstico de ações motoras e cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, enquanto expressão pedagógica na Educação Infantil, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de bebês e crianças. Desde a vida intrauterina, elas estão imersas

em um universo sonoro, experimentando ritmos, melodias e harmonias. Esse contato precoce com a música favorece formas de comunicação e interação social, promovendo um ambiente de aprendizagem sensível e significativo.

A música, enquanto linguagem afetiva, amplia as possibilidades de desenvolvimento e influencia diretamente o comportamento das crianças. Criar ambientes sonoros lúdicos e dinâmicos, com compromisso e ética, permite vivências musicais marcantes não apenas para os bebês e crianças, mas também para os professores, as famílias e a comunidade escolar. Além disso, o envolvimento com a música favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial e motor, proporcionando um aprendizado prazeroso e significativo.

Entretanto, é essencial compreender que a música na Educação Infantil não deve ser explorada apenas como uma proposta para o desenvolvimento técnico ou direcionada exclusivamente à formação instrumental. Mais do que isso, a música deve ser concebida como uma linguagem formativa, capaz de estimular a imaginação, a expressão e a criatividade das crianças. Dessa forma, cabe ao professor atuar como mediador musical, promovendo experiências sonoras que respeitem e valorizem a autonomia das crianças em sua construção de conhecimento musical.

Ao longo deste estudo, destacamos a presença constante da música no cotidiano das crianças e a necessidade de explorá-la com ética e curiosidade. A formação docente, nesse sentido, precisa considerar não apenas as práticas pedagógicas musicais, mas também as dimensões humanas, culturais e sociais que atravessam a musicalidade infantil. Os professores devem estar atentos e abertos a aprofundar seus conhecimentos sobre os diferentes modos de apropriação musical das crianças, compreendendo a importância da música na construção de suas identidades e pertencimentos.

Além disso, um dos grandes desafios para a musicalização na Educação Infantil está na desconstrução de modelos colonizadores

de ensino. Durante a formação docente, muitas vezes aprendemos a conceber uma ideia de criança educada e pertencente a um modelo padronizado de família e cultura. No entanto, a realidade das infâncias é diversa e plural. As práticas musicais devem, portanto, valorizar diferentes repertórios culturais, evitando a imposição de hierarquias entre tradições musicais e promovendo um ensino de música descolonizado e inclusivo.

No contexto da formação docente, é urgente refletir sobre os desafios futuros da musicalização na Educação Infantil. Para que a música seja plenamente integrada ao ambiente da Educação Infantil, é necessário ampliar o investimento na formação de professores, garantindo que tenham acesso a conhecimentos teóricos e práticos que sustentem uma abordagem musical inovadora e sensível. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam a importância da música como um direito da criança e não apenas como uma atividade complementar no currículo escolar.

Por fim, os desafios são muitos, mas carregam um profundo sentido de gratificação. Cada experiência musical compartilhada contribui para a formação integral dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades expressivas e fortalecendo suas identidades no mundo. Cabe aos professores a responsabilidade de criar espaços sonoros inclusivos, experimentais e emancipatórios, onde a música seja não apenas uma proposta, mas um meio de expressão e pertencimento para todos os bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Lucia Paes de. **Corpo poético**: movimento expressivo em C. G. Jung e R. Laban. São Paulo: Paulus, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CRUZ, Fabiano Silva. A aquisição da expressividade musical por meio da afetividade. 9º Congresso Pós-Graduação UNIS. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas. **Anais...** 14 Mai-2016. Disponível: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/422. Acesso em: 27 jan. 2024.

FERIGATO, Arícia; FREIRE, Ricardo Dourado. Expressividade musical: um construto de características multidimensionais. **Anais do I Simpósio em Práticas Interpretativas UFRJ-UFBA**, 2015. Disponível em: http://ppgm.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=492&Itemid=215. Acesso em: 27 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lina. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ-MENA, J. EYER, D.W. **O Cuidado Com Bebês e Crianças Pequenas Na Creche**. Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas. 9 Ed. Porto Alegre Penso, 2014

HAOULI, Janete El. **Passeio Sonoro**. *In*: BRITO, Teca Alencar de (org.). **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. Estudos feministas. Rio de Janeiro: Ano 3. n. 2, 1995.

KOSTKA, Stefan. **Harmonia Tonal com uma Introdução a Música do Século XX**. Universidade do Texas em Austin Dorothy Payne. Universidade da Carolina do Sul Traduzido e Editado a partir da 3. edição por Hugo L. Ribeiro, 2007.

LUCIANO, Tereza de Medeiros. **Expressividade na língua portuguesa - o valor interjectivo**. Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras, Área de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Florianópolis, 1985. Disponível em: file:///C:/Users/Elaine/Desktop/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/Expressividade/99630.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória (Childhoods and decolonization: challenges for an emancipatory education). **Crítica educativa**, v. 2, p. 38, 2017. Disponível https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95. Acesso em: 29 jan. 2024.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

ROQUINI, Elizabeth Aparecida Alves. **Educação Infantil e a constituição dos sentidos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2019.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. de Maria José Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Cmpilado por Maria Paula Meneses *et al*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Introdução Émilly Jalley. Trad. Claudia Berliner, Rev. Tec. Isabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAGONEL, Bernadete. Descobrindo a música contemporânea. **Arte contemporânea em questão**. Joinville, SC: UNIVILLE/ Instituto Schwanke, 2007. Disponível em: https://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/Descobrindo-a-Musica-Contemporanea.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

A MINI-HISTÓRIA COMO NARRATIVA POTENTE SOBRE O COTIDIANO E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA CRECHE[1]

Elaine de Holanda Rosário
Viviane dos Reis Silva
Thainy Kléia Lira Cavalcante

INTRODUÇÃO

> A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.
> Moacir Gadotti (2011, p. 17).

A beleza que existe no cotidiano com as crianças desde bebês nos inspira a trazer registros potentes que envolve a sensibilidade do adulto e o nosso cuidado no fazer pedagógico por meio de mini-histórias. A mini-história[2] configura-se como registro revelador do protagonismo de meninos e meninas da Educação Infantil, evidenciando o potencial que emerge nas ações das crianças, desvelando as sutilezas do cotidiano educativo. Nesse sentido, entrelaçando-se à documentação pedagógica, este trabalho busca

[1] https://doi.org/10.51795/9786526527429101120

[2] As primeiras aproximações com esse tipo de registro deram-se a partir do curso de extensão "Registros na Educação Infantil: a documentação pedagógica em foco", promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, entre os meses de julho e agosto de 2020. Como proposta avaliativa, fomos mobilizadas a construir mini-histórias a partir dos registros imagéticos que tínhamos produzidos na Educação Infantil. A experiência do curso foi essencial para ampliação do repertório da produção de registros, possibilitando a reconfiguração do modo de narrar e documentar as experiências vividas com as crianças.

compreender a mini-história como registro que pode revelar o protagonismo das crianças bem pequenas.[3]

Os dados foram construídos por meio de registros produzidos nas práticas cotidianas dos agrupamentos etários, em tempo integral, denominados Maternal II A (03 anos de idade) e Maternal I B (02 anos de idade), durante o seu cotidiano em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió/AL, ano de 2023 no turno matutino.

O currículo da Educação Infantil da cidade de Maceió traz uma proposta consolidada em dois documentos institucionais — Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015) e Referencial Curricular de Maceió para Educação Infantil (Maceió, 2020) —, os quais têm embasamento científico e legal, desde a Convenção dos Direitos das Crianças (Brasil, 1989) até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), de modo a garantir os direitos das crianças desde bebês e o seu pleno desenvolvimento. Tem como principal referência os princípios éticos, estéticos e políticos, a criança como centro do planejamento, a brincadeira e as interações; os direitos de aprendizagem e as diversas outras dimensões do currículo, tais como: campos de experiência, espaço; jornada; avaliação e documentação pedagógica; relação adulto criança; relação com a família e comunidade; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010; 2017)

Nesse sentido, a concepção de currículo:

> [...] contempla tudo o que se faz e o que acontece no dia a dia da criança na instituição educacional, incluindo as relações que se estabelecem e o que se precisa compreender e oferecer a ela para que possa desenvolver seu pleno potencial como pessoa, a partir de ricas e diversas experiências significativas (Maceió, 2015, p.79).

[3] Corresponde a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, conforme Brasil (2018).

Compreendendo a dimensão significativa da proposta do currículo da cidade, nossos saberes e fazeres no cotidiano junto às crianças se potencializam e se retroalimentam a partir das experiências, brincadeiras e do olhar sensível para elas, de modo que possamos escutá-las com todos os sentidos e realizar registros escritos, audiovisuais e reflexivos mais potentes, que potencializam nosso fazer pedagógico e expressam os verdadeiros sentidos que as crianças atribuem ao cotidiano, bem como o reconhecimento do seu desenvolvimento.

Nessa ótica, lapidamos um fazer educativo que busca destacar a importância da produção de registros do cotidiano educativo, demarcando uma trajetória de protagonismos e potencialidades dos meninos e meninas, os sentidos e significados compartilhados na Educação Infantil.

A seguir, apresentaremos nosso percurso metodológico, pontuando o papel da documentação pedagógica na produção dos dados. Teceremos discussões que destacam a produção de mini-histórias como possibilidade de narrar, refletir e construir teorias sobre as aprendizagens que perpassam o cotidiano de meninos e meninas da Educação Infantil. Logo após, encaminharemos nossa escrita para as considerações finais, demarcando mais uma vez a mini-história como um instrumento valioso de documentação pedagógica.

UM OLHAR PARA AS POTENCIALIDADES DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS E INTERPRETAÇÕES ALICERÇADAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Este relato de experiência foi constituído por meio de registros (observações, fotografias, anotações) produzidos durante brincadeiras e interações nas práticas cotidianas dos agrupamentos etários denominados Maternal II A (3 anos de idade) e Maternal I B (2 anos de idade), compostos por 16 crianças e duas educadoras cada, situados no bairro Cidade Universitária, conjunto habitacional Village Campestre II, Maceió/AL, no ano letivo de

2023. Cabe salientar que o uso das imagens das crianças para fins de publicação foi autorizado pelos responsáveis em termo assinado no ato da matrícula institucional.

Sob essa ótica, elegemos a mini-história como documentação que revela o protagonismo das crianças em nosso cotidiano educativo, demarcando suas potencialidades nas práticas diárias, delineando uma "[...] abertura para as vozes das crianças se fazerem presentes, quer seja através da própria transcrição ou das produções dos meninos e meninas, quer seja através das imagens escolhidas e do modo como são interpretadas e narradas" (Fochi, 2019, p. 22). Desse modo, nosso olhar foi guiado pelos pressupostos da documentação pedagógica, estratégia que busca narrar, interpretar e refletir sobre os percursos trilhados na Educação Infantil, redesenhando caminhos, construindo memórias e autorias do grupo.

Evidenciando assim a mini-história como uma ferramenta poderosa para destacar e valorizar o cotidiano e o protagonismo das crianças na creche. Ao relatar momentos vividos no ambiente educacional, as mini-histórias ajudam a dar visibilidade às experiências e conquistas das crianças, permitindo enxergar a importância do brincar, das interações e das descobertas diárias.

Essas narrativas, geralmente curtas e focadas em situações específicas, capturam a essência das relações e das aprendizagens que acontecem nos espaços da creche. Elas mostram como as crianças, com sua curiosidade e criatividade, são protagonistas dos próprios processos de aprendizagem, atuando como exploradoras ativas do mundo ao seu redor.

Por meio das mini-histórias, educadoras, famílias e gestoras podem entender melhor como se desenvolvem as interações entre as crianças e como cada uma delas contribui para a construção coletiva do conhecimento. Essas narrativas também ajudam a documentar o desenvolvimento infantil de forma sensível e significativa, valorizando os pequenos detalhes que fazem toda a diferença para a aprendizagem e para a construção da identidade das crianças (Fyfe, 2016).

Além disso, o uso das mini-histórias como prática pedagógica oferece aos profissionais da Educação Infantil a oportunidade de refletir sobre as próprias práticas e pensar em maneiras de potencializar o protagonismo infantil. Ao narrar e compartilhar esses momentos, educadoras e educadores também criam um vínculo mais estreito com as famílias, que podem perceber a riqueza e a intencionalidade do trabalho desenvolvido na creche.

Assim como Fyfe (2016), acreditamos que "[...] toda vez que a aprendizagem se torna visível por meio de exemplos reais de trabalho, palavras e ações das crianças, existe a oportunidade de entender o pensamento e o potencial das crianças" (Fyfe, 2016, p. 279-280). Portanto, a construção das histórias de meninos e meninas a partir de uma prática alicerçada na visibilidade de suas narrativas reflete a escolha por uma docência pautada na escuta atenta e sensível dos sujeitos que a compõem.

A escuta é entendida por Rinaldi (2016) como a busca pela construção de uma conexão com o outro, com o intuito de lapidar experiências que façam sentidos e significados para crianças e educadoras. Escutar para além da audição, conectar-se com as motivações e interesses do outro por meio de uma observação atenta e sensível às suas múltiplas linguagens. Sob o prisma de um olhar poético para as capacidades das crianças, elucidadas pela busca constante da construção de uma pedagogia da escuta, Loris Malaguzzi, em seu poema *Ao contrário as cem existem*, nos convida a passear por entre as infinitas linguagens das crianças: "A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar." Portanto, essa escuta requer atenção, empatia e respeito, valorizando as perspectivas e sentimentos da criança como legítimos e importantes.

Cabe à educadora, nessa escuta sensível, se colocar em uma postura de abertura, interessada em compreender o que a criança está expressando sobre seus desejos, interesses, dúvidas e medos. Isso implica criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para se expressar livremente, sem medo de julgamentos. Dessa forma, a educadora conseguirá perceber as

necessidades e potencialidades das crianças e adaptar, assim, suas práticas pedagógicas para favorecer o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral.

Como afirma Rinaldi (2016), a criança nasce com predisposição para a escuta, a curiosidade, a pesquisa, a busca pelo sentido da vida, de si, do outro e do meio que a cerca. Formula teorias, levanta hipóteses, tem o hábito de perguntar e questionar. Nesse sentido, a prática de escutar a criança fortalece sua singularidade e contribui para a resolução de conflitos, já que a educadora, enquanto mediadora sensível e atenta, compreenderá suas diferentes perspectivas e processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Dessa maneira, a escuta sensível é, portanto, um elemento essencial para promover uma educação centrada na criança, que respeita seu ritmo, interesses e autonomia, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Nesse trilhar, a seguir, evidenciaremos narrativas emaranhadas por reflexões e interpretações que buscam destacar e dar visibilidade às potencialidades dos meninos e meninas que compõem a Educação Infantil, evidenciando o papel da mini-história nesse sentido. Ao encontro de tais proposições, na seção seguinte apresentaremos mini-histórias protagonizadas pelas crianças do Maternal II A e Maternal I B.

MINI-HISTÓRIA: UMA FORMA DE REGISTRAR O PROTAGONISMO INFANTIL

A documentação pedagógica envolve um modo de olhar, refletir, pensar e comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens de crianças e adultos. Não se trata de uma simples técnica de registrar ou compilar informações. Ela possui caráter praxiológico e narrativo, colaborando com a construção de uma noção de docência que projeta, dá visibilidade e narra as aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo em que apoia os/as

educadores/as na construção de suas práticas pedagógicas e acolhe a subjetividade das crianças (Fochi, 2019).

Ela narra as histórias dos fazeres docentes por meio de diversos registros (fotografias, anotações, filmagens, etc.), dando evidência às experiências vividas cotidianamente pelas crianças na instituição de Educação Infantil, e possibilitando o diálogo, a reflexão e um trilhar pautado na transformação da prática pedagógica (Dahlberg, 2016). Esse ato de documentar revela as intenções educativas, a subjetividade do/a educador/a, a concepção pedagógica, a imagem de criança e os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos meninos e meninas nos espaços e tempos da Educação Infantil.

Nesse sentido, a documentação pedagógica é uma estratégia que contribui para a formação, investigação e sustentação do conhecimento praxiológico. Ela conecta o mundo da prática ao da construção de significados — uma forma de declarar concepções pedagógicas, crenças, valores, teorias e práticas, além da imagem de criança, de adulto e da própria instituição de Educação Infantil (Fochi, 2019).

O registro permite a reflexão sobre o trabalho pedagógico do/a educador/a, marca o vivido, as descobertas, conquistas, incertezas e questionamentos. Comunica, proporciona trocas, é memória, conta uma história e coloca em evidência os atores sociais envolvidos: crianças, famílias, educadores, a creche e a comunidade (Ostetto, 2017). Para além de um caráter burocrático, a produção de registros na Educação Infantil situa-se em uma perspectiva orgânica de educação. Produzir registros é delinear histórias de vida, demarcar processos, memórias e autorias de um grupo.

Segundo Fochi (2019), a dimensão comunicativa, narrativa e testemunhal encontrada no conceito de documentação pedagógica pode ser explorada em mini-histórias, desde que situadas em uma prática pedagógica baseada em uma noção de criança e de adulto que partilham jornadas de aprendizagem. Uma prática que enxerga a aprendizagem como uma dimensão relacional e

participativa, e vê a instituição de Educação Infantil como um ambiente — um espaço de encontros privilegiado para acolher a diversidade de identidades e vozes infantis.

Das inúmeras formas de comunicarmos o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças na documentação pedagógica, a mini-história é uma delas. "Não se pode olhar para as mini-histórias apenas como um sistema de comunicação, mas sim como a expressão de uma dada crença pedagógica" (Fochi, 2019, p. 16).

Portanto, comunicar as aprendizagens das crianças e seu cotidiano pedagógico por meio delas é uma grande oportunidade para que educadores/as, coordenadores/as, gestores/as, famílias e as próprias crianças conheçam e reflitam sobre seu contexto educativo, refinando nossos olhares para a prática da escuta e para as potencialidades que entrelaçam esse caminhar.

Conforme Fochi (2019, p. 16), "[...] o conceito das mini-histórias surgiu nos anos oitenta, em Reggio Emília, quando Malaguzzi convidou professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais". Na comunicação, era necessário fazer uso de sequências de imagens, ou seja, de narrativas visuais além da palavra, para dar visibilidade aos complexos e distintos modos como as crianças constroem o conhecimento sobre si e o mundo (Fochi, 2019).

As mini-histórias surgem da busca por formas e maneiras de fazer uma comunicação mais sensível do universo infantil, narrando as experiências de aprendizagem das crianças, revelando suas potencialidades e sua capacidade de aprender, descobrir e conhecer a si mesmas e o mundo. Ao acolhê-las, faz-se uso de uma pedagogia da escuta, demonstrando como a ação pedagógica é desenvolvida na instituição de Educação Infantil (Fochi, 2019).

Nesse processo de documentar, a pedagogia da escuta defendida por Rinaldi (2016) é essencial e constitui a base da construção da documentação pedagógica do/a educador/a. O olhar atento e sensível para as ações cotidianas das crianças viabiliza

escutá-las com todos os sentidos e, assim, registrar e refletir sobre o vivido, redesenhando caminhos.

Ou seja, "observar, registrar e documentar as experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil é construir uma docência reveladora das potencialidades e autorias das infâncias, evidenciadas a partir das suas infinitas linguagens" (Braga; Rosário; Silva, 2020, p. 5).

Nesta seção, buscaremos compreender a mini-história como um registro que pode revelar o protagonismo das crianças. Ou seja, trata-se de uma forma valiosa de registrar e destacar esse protagonismo na instituição de Educação Infantil, pois possibilita documentar momentos significativos do cotidiano das crianças de forma narrativa e envolvente. Esse registro é feito a partir da observação atenta das educadoras, que captam pequenas situações do dia a dia nas quais as crianças demonstram sua curiosidade, criatividade, autonomia e capacidade de agir sobre o ambiente.

Quer dizer, ao escrever uma mini-história, a educadora relata um momento específico em que a criança, ou um grupo de crianças, foi protagonista de uma situação (na hora do brincar, da exploração de materiais, nas interações sociais, entre outra). Esse tipo de registro valoriza as iniciativas das crianças, destacando suas descobertas e decisões e mostrando como elas são agentes ativas no processo de aprendizagem.

Logo, com o intuito de revelar a potencialidade desta forma de registrar, de dar visibilidade ao protagonismo das crianças, a autoria e formação docente envolvida em sua elaboração, teceremos considerações sobre a prática de narrar o cotidiano na creche a partir da mini-história.

Figura 1: Mini-história "No almoço".



Fonte: As autoras, 2023.

Na mini-história destacada, fica evidente o quanto João reafirma a concepção de criança posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

> 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, 2010, p. 12).

Em sintonia com as ações de João e seus pares de idade, as crianças são potentes e competentes, aprendem pela experiência de viver a vida cotidiana. Nos encantam e ensinam a sutileza e a beleza da vida. Cada uma delas tem muito a nos ensinar: a enxergar o mundo com curiosidade, simplicidade, entusiasmo, euforia, alegria, leveza, sabedoria e poesia.

Ao iniciar seu processo de exploração dos alimentos e interação com seus amigos durante as refeições, João reconhece cores, sabores, texturas, cheiros, o prazer em se ter uma boa conversa com um amigo ao comer, desenvolve sua autonomia em se alimentar. Assim, vai criando e recriando suas hipóteses,

deduções e conclusões sobre si, os alimentos, o outro e o mundo, tornando-se o protagonista de suas aprendizagens e descobertas.

João demonstra, por meio de suas ações, uma escuta atenta, sendo responsivo ao questionamento da educadora, evidenciando, assim, que participa ativamente das práticas cotidianas. Por meio de suas atitudes, o menino explicita os saberes que possui sobre a prática cultural da alimentação: a) tece diálogos a respeito do cardápio do almoço; b) alimenta-se com autonomia; c) partilha interações e brincadeiras com seus pares de idade, criando, assim, uma atmosfera afetiva.

Conforme explicita o registro acima, as mini-histórias são uma

> [...] forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis (fotos, vídeos, anotações, produções das crianças) de modo a tornar visíveis as rapsódias (fragmentos poéticos) da vida cotidiana (Fochi, 2019, p. 19).

Nesse sentido, contribuem para a construção da memória pedagógica; sendo essa uma experiência única para o/a educador/a de autoformação, já que esse exercício de olhar para seus registros e buscar extrair sentidos, compreender qual foi o percurso trilhado pela criança em sua busca pelo saber, é um processo de muita aprendizagem e tomada de consciência sobre sua prática pedagógica e sobre as infinitas potencialidades e linguagens das crianças. Abrem-se, assim, caminhos para construir novas realidades educativas.

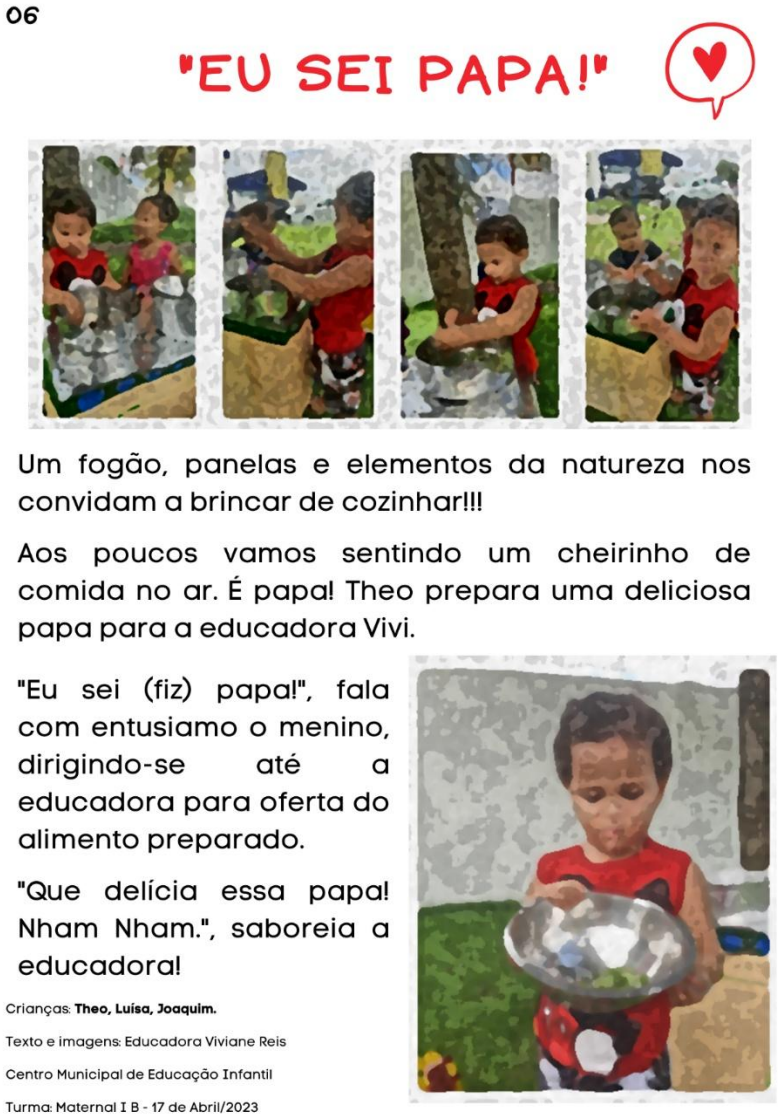
As narrativas das mini-histórias colocam em evidência as vozes das crianças e do/a educador/a. "É possível saber muito sobre as crianças nessas narrativas episódicas. Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo" (Fochi, 2019, p. 23). Ao narrarmos sobre o protagonismo infantil nas histórias contadas, também estamos tornando visível nossa concepção de criança, de infância historicamente e socialmente construída. Elas nos contam sobre os processos de aprendizagem e de construção de significados das crianças, assim como sobre o tipo de profissional e de instituição de Educação Infantil. Pois representam

as crenças e os valores concretizados no cotidiano pedagógico, além de contribuir para a reflexão e compreensão do conhecimento praxiológico das instituições educacionais (Fochi, 2019).

Em outras palavras, essas narrativas capturam momentos significativos em que as ações das crianças e das educadoras refletem o que é valorizado no ambiente de aprendizagem, como, por exemplo, a autonomia, a cooperação, o respeito às individualidades e o protagonismo infantil. Além disso, as mini-histórias contribuem para refletir e compreender o conhecimento que é construído e aprimorado na prática. Ao registrar e compartilhar esses momentos, as educadoras podem refletir sobre suas próprias ações e práticas, percebendo como as intenções pedagógicas se materializam no dia a dia e quais são os impactos de suas escolhas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

No registro a seguir, celebramos mais uma vez as potencialidades das ações das crianças ao passo que tecem interações e brincadeiras com seus pares de idade e educadoras.

Figura 2: Mini-história “Eu sei papa!”.



Fonte: As autoras, 2023.

A mini-história protagonizada por Theo evidencia as capacidades criativas que o menino possui. A partir de um espaço intencionalmente organizado para o desenvolvimento de

brincadeiras cuja temática central faz parte do contexto sociocultural das crianças, Theo reelabora as experiências vivenciadas a partir da prática cultural da alimentação e cria um roteiro brincante, convidando a educadora de referência para partilhar o brincar. Em sintonia com o exposto, Borba (2006) destaca a centralidade da experiência brincante para as crianças, interpretada como "modo de ser e estar no mundo". Assim, "[...] vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar" (Borba, 2006, p. 36). Nessa ótica, por meio de um processo de autoria, as crianças reelaboram e reinterpretam o cotidiano a partir de suas brincadeiras, construindo culturas.

Para a referida autora, a observação das brincadeiras das crianças promove uma compreensão de seus saberes e fazeres, dos sentidos e significados que constroem sobre o mundo. Nesse sentido, as mini-histórias ajudam o/a educador/a a perceber como as crianças brincam e elaboram suas ações, seus pensamentos, suas investigações, seus levantamentos de hipóteses e suas aprendizagens. Por isso, é tão importante que a organização dos espaços da instituição de Educação Infantil garanta oportunidades de autonomia e investigação, para que as crianças demonstrem suas potencialidades, o quanto são sujeitos de direitos, ativas, participativas, protagonistas, produtoras de culturas, investigadoras, exploradoras, experimentadoras — que constroem sentidos e descobrem o mundo e a si mesmas na interação com o outro.

Além disso, as mini-histórias contribuem no processo de formação entre os profissionais da instituição educativa, das famílias e das próprias crianças, ao evidenciar as cenas vivenciadas em seu cotidiano pedagógico. Permitem olhar para as experiências infantis e seu papel no ambiente educativo, assim como o do/a educador/a enquanto mediador/a da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Configuram-se, assim, como um espaço para reflexão, interpretação e questionamento sobre a prática

educativa. Buscam romper com um modelo escolarizante, adultocêntrico, trilhando um caminho que valoriza a pedagogia da escuta — prática entrelaçada à concepção de criança protagonista, cujas expressões emergem de um corpo envolto em múltiplas linguagens, convocando os/as educadores/as a um movimento de escuta atenta e sensível, para além da audição: escutar com todos os sentidos.

Essa breve narrativa e sua sequência de imagens trazem à tona como as crianças atuam na sociedade. Elas aprendem por meio da curiosidade, da interação com seus pares de idade e com adultos, produzem culturas, significam e ressignificam o mundo ao seu redor. Tal narrativa revela que a criança é curiosa, é potente, é ator social que faz, participa, questiona, pesquisa, intui, deduz e conclui. Assim como exige que o/a educador/a esteja sempre observando, registrando e refletindo sobre seu fazer pedagógico, a partir de um movimento de escuta atenta e sensível às sutilezas e potencialidades das ações das crianças.

Conforme Fochi (2019b), as mini-histórias prezam pela cultura infantil, tornam fatos cotidianos visíveis, mostram as formas que as crianças usam para conhecer, expressam momentos significativos e constituem uma memória autoformativa que evidencia as construções das crianças. Para elaborá-las, é necessária a revisitação dos observáveis (fotos, vídeos, anotações, produções das crianças) no cotidiano, buscando interpretá-los. Quando os registros são escolhidos e interpretados, ganham valor reflexivo, tornando as aprendizagens visíveis. E, para isso, faz-se necessário um/a educador/a com olhar sensível ao cotidiano, que elabore registros com intencionalidade, sendo mediador/a e provocador/a de novos conhecimentos e cenários. Em outras palavras, elas potencializam as aprendizagens das crianças, respeitam os saberes e fazeres das infâncias, dão sentido e acesso ao mundo infantil, narram e comunicam o cotidiano, criando memórias e significados.

É importante frisar que a criança precisa ser compreendida em seu contexto, em si mesma, como sujeito ativo que produz culturas, cidadão com direitos e protagonismo em todas as esferas sociais

(Sarmento; Soares; Tomáz, 2004). Ela é autônoma, participativa, cabendo aos educadores atuarem como mediadores e organizadores de espaços pedagógicos que incentivem esses processos de autonomia. Deve-se sempre fazer uso da pedagogia da escuta como elemento balizador da prática pedagógica, registrando e refletindo sobre o agir profissional.

Assim, a documentação pedagógica, por meio das mini-histórias, como diz Fochi (2019), só tem sentido quando está pautada em uma noção de criança e de adulto que partilham jornadas de aprendizagens, entendendo a aprendizagem como uma dimensão relacional e participativa.

Portanto, as mini-histórias expressam uma pedagogia baseada na escuta atenta e sensível das interações, brincadeiras, autonomia, liberdade e protagonismo de crianças e educadoras. Elas ajudam a compreender o conhecimento praxiológico das instituições de Educação Infantil, ou seja, dão visibilidade às práticas cotidianas compartilhadas, retroalimentando as experiências que foram significativas para as crianças ou redesenhando os caminhos da docência a partir da reflexão permanente da prática educativa, em entrelace com os saberes e ações das crianças, expressos por suas múltiplas linguagens — captadas, traduzidas e narradas — por meio das mini-histórias: narrativas potentes sobre o cotidiano e o protagonismo das crianças na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das discussões, apresentamos a mini-história como um instrumento valioso de documentação pedagógica que evidencia as potencialidades das crianças, dando voz e visibilidade às culturas infantis e ao cotidiano pedagógico das instituições de Educação Infantil.

Suas narrativas em episódios textuais e imagéticos são repletas de sentidos e significados; manifestam as infinitas linguagens das crianças; valorizam o cotidiano; tornam visíveis as aprendizagens infantis naquilo que é corriqueiro; são pautadas na pedagogia

participativa e na escuta atenta e sensível; revelam a potência das relações nos ambientes educativos; permitem observar com calma os processos de interação das crianças e os diferentes modos como aprendem; provocam reflexões sobre a organização dos contextos; enfatizam o papel da criança no processo educativo, como ator social protagonista; convocam o/a educador/a a assumir sua autoria na prática pedagógica; acolhem as subjetividades das crianças e dos adultos envolvidos de maneira ética e respeitosa; estreitam laços e parcerias entre educadores, coordenadores, gestores, famílias, crianças e a comunidade em geral.

As mini-histórias nos fazem pensar: qual infância queremos mostrar? E, nessa reflexão — nesse registro e nessa narrativa contínua do cotidiano pedagógico — educadores/as, coordenadores/as e gestores/as das instituições educativas vão construindo suas identidades profissionais.

Esse modo de narrar as experiências vivenciadas por crianças e adultos faz refletir e problematizar o próprio contexto educativo. Para isso, é preciso desenvolver um olhar atento e sensível ao universo infantil, um olhar acolhedor para cada criança, para cada ator social que compõe o grupo. Nesse trilhar, essas histórias nos fazem "[...] perceber uma imagem de professores atentos e competentes na construção de experiências significativas" (Reggio Children, 2021, p. xiii). Trata-se de um instrumento de comunicação e reflexão, uma possibilidade de registrar, observar e partilhar o vivido. É imprescindível desenvolver a capacidade de escutar, observar e registrar as sutilezas e potencialidades do cotidiano.

Por fim, as mini-histórias ajudam a ampliar o olhar sobre o próprio contexto educativo, construindo, cada vez mais, consciência do fazer pedagógico. Elas auxiliam o nosso caminhar, lapidam a construção de nossas histórias e memórias, dos processos de autoria compartilhados na instituição educativa. Nessa ótica, construímos "[...] uma didática valiosa, sólida e fértil, para todos que estejam interessados e desejam entender melhor o mundo das crianças" (Reggio Children, 2021, p. xviii). Sendo assim, acreditamos que as mini-histórias homenageiam o protagonismo

de meninos e meninas, elucidam os modos como as crianças apreendem o mundo e ressignificam o cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. "O brincar como um modo de ser e estar no mundo". *In*: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 nov. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRAGA, Thais Mayara da Silva; ROSÁRIO, Elaine de Holanda; SILVA, Viviane dos Reis. Registros na creche: construindo memórias e autorias. **CONEDU- VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID6986_30092020102856.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens**

da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 229-234.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 273-289.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil (OBECI). 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019b.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

MACEIÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015.

MACEIÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular de Maceió para educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Editora Viva, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas SP: Papirus, 2017, p. 19-53.

REGGIO CHILDREN. ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DE REGGIO EMILIA. **As cem linguagens em mini histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emília. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. **Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3842. Acesso em: 15 jun. 2025.

UM OLHAR FREIREANO SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA COMO PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO[1]

Isaura Lays Sá Fernandes de Souza
Letícia Campos de Lima
Ana Paula Solino Bastos

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de natureza teórica, faz parte da etapa de uma pesquisa de Mestrado[2] e consiste em um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil nos últimos dez anos, que abordam o brincar, a Educação Infantil e a pedagogia proposta por Paulo Freire. Com o objetivo de identificar possíveis convergências na área, buscou-se analisar como as pesquisas acadêmicas brasileiras, fundamentadas no viés freireano, tratam o papel da brincadeira nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O educador Paulo Freire tem sido atualizado e reinventado em diversos países, em virtude do significativo legado que deixou para a educação. A relevância de seu pensamento se mantém viva nas diversas releituras de suas obras, que abordam uma ampla gama de aspectos e desafios educacionais, especialmente aqueles relacionados à Pedagogia da Libertação e sua práxis humanizadora.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, esperançava por uma sociedade mais justa e democrática, na qual as pessoas fossem

[1] https://doi.org/10.51795/9786526527429121148

[2] Ressalta-se que este trabalho faz parte de um conjunto de atividades relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado: "Contribuições de Paulo Freire para a Educação em Ciências na Bahia e Alagoas", Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018, Processo: 423942/2018-2, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos: CAAE: 30004620.6.3002.5013.

educadas a partir de uma perspectiva humanizadora. Desenvolveu uma pedagogia pautada no fortalecimento da autonomia dos educandos e educandas e na tomada de consciência crítica sobre si mesmos e sobre a realidade, para que os educadores e educadoras pudessem adotar uma postura de respeito, amorosidade e dialogicidade no desempenho de seu trabalho.

Segundo Marafon (2012), Freire desenvolveu um projeto de sociedade em que crianças, jovens, adultos e idosos desempenham papéis distintos, mas complementares, contribuindo para um desenvolvimento sociopolítico mais democrático e justo. Sua pedagogia, portanto, não se limita à educação de um grupo específico, o que torna seu pensamento pedagógico inovador e inspirador.

Para Streck, Redin e Zitkoski (2016), Paulo Freire permanece como uma referência essencial nas discussões teóricas e na inspiração de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no que diz respeito às formas alternativas e criativas de projetos educativos que buscam a emancipação. Seu pensamento é marcado por uma abertura constante às diferenças culturais e aos desafios sociais emergentes, além de ser profundamente dialógico, propondo o diálogo como caminho fundamental para a educação. Dessa forma, ele continua a influenciar diretamente aqueles que atuam no campo educacional.

Esse movimento tem crescido gradativamente graças aos esforços de pesquisadores e pesquisadoras[3] em esclarecer práticas

[3] Cita-se alguns nomes: Carlos Rodrigues Brandão - Um dos principais intérpretes do pensamento de Paulo Freire, discute como as práticas educativas podem ser transformadas a partir de uma perspectiva que valoriza a cultura, o diálogo e a curiosidade natural das crianças; Débora Mazza - Pesquisadora que trabalha com a educação popular e a pedagogia freireana, refletindo sobre a aplicação de suas ideias na Educação Infantil, com ênfase na valorização do protagonismo e da indagação das crianças; Nilda Alves - Explora a pedagogia crítica e a formação de professores, trazendo discussões sobre a prática pedagógica baseada em Freire, que coloca a criança como centro do processo educativo e respeita suas características indagativas; entre outros.

pedagógicas e educativas que humanizam e respeitam as características indagativas das crianças. Transformando as unidades de Educação Infantil em espaços de liberdade e inovação, criando uma escola que caminha em direção a uma pedagogia voltada para a infância, comprometida com a formação cidadã e emancipatória de crianças de 0 a 5 anos.

O brincar, no contexto lúdico, é compreendido como uma oportunidade de promover a humanização na Educação Infantil. Tem sido utilizado como uma ferramenta para fortalecer o acesso das crianças a direitos fundamentais, incluindo a possibilidade de estar em ambientes escolares que promovam a livre expressão, a criação, o pensamento crítico e criativo, bem como as interações sociais por meio de brincadeiras e atividades em grupo (Azambuja, 2009).

Azambuja (2009) indica que o brincar, dentro da pedagogia freireana, possibilita a criação de condições mais concretas e abrangentes para o desenvolvimento infantil. Além disso, promove práticas educativas que abordam criticamente o universo da criança, integrando a família e a comunidade nas vivências realizadas na Educação Infantil.

Diversos trabalhos inspiram a reflexão sobre uma Pedagogia da Primeira Infância voltada para as classes populares ou crianças em situação de vulnerabilidade, como os estudos de Silva e Mafra (2020), Kohan (2018), Santos Neto, Alves e Silva (2011) e Peloso (2009). Paulo Freire também é uma referência relevante para pensar o brincar e suas possibilidades na infância, conforme destacado por Barbosa (2020), Santos (2020), Rambo (2017) e Scherer (2011).

Considerando a relevância de adotar uma pedagogia voltada para as crianças, que promova um processo contínuo de emancipação, liberdade e felicidade, em um ambiente lúdico, criativo e afetuoso, surge a seguinte questão: quais são as contribuições da pedagogia freireana para que educadores e educadoras possam não apenas reconhecer, mas também estruturar brincadeiras que garantam uma Educação Infantil pautada por uma perspectiva humanizadora?

Para buscar respostas a essa questão, o presente estudo teve como objetivo analisar algumas categorias freireanas e suas interações com o brincar, com base no mapeamento de produções científicas brasileiras. De maneira mais específica, buscou-se indicar caminhos para a construção de práticas educativas humanizadoras na Educação Infantil, que proporcionem às crianças diversas experiências, estimulem sua curiosidade e fomentem o protagonismo infantil, com foco na realidade sociocultural em que estão inseridas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Segundo Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica "[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas". Essa abordagem oferece aos pesquisadores um suporte teórico sobre a área de conhecimento em estudo, explorando os enfoques e perspectivas presentes na literatura científica.

A revisão de literatura caracteriza-se como sistemática, pois responde a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, além de coletar e analisar dados dos estudos incluídos na investigação (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

Com o objetivo de reconhecer a importância da discussão proposta e identificar os trabalhos já publicados, foi realizada uma revisão sistemática de literatura entre os meses de junho e setembro de 2020, na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A pesquisa focou em dois[4] dos 24 grupos de trabalho: GT03 – Movimentos sociais,

[4] A escolha desses dois Grupos de Trabalho justifica-se pelo fato de abordarem, como problemática central de suas pesquisas, as experiências escolares e sociais

sujeitos e processos educativos; e GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Além disso, foi feito um mapeamento em 10 periódicos[5] renomados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[6] (CAPES) na área de Educação e Ensino, com um recorte temporal de 2010 a 2020.

Compreender essa produção acadêmica permite mapear parte do que tem motivado as pesquisas em nível de pós-graduação nacional, contribuindo para entender o que vem sendo explorado historicamente e conceitualmente, bem como as abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas à pedagogia de Paulo Freire.

Durante os procedimentos metodológicos, foram definidos critérios de exclusão e filtragem para selecionar artigos relevantes ao estudo e determinar a amostra de análise. Os critérios de inclusão consideraram apenas artigos científicos cujo objeto de estudo fosse a Educação Infantil, a brincadeira e a participação das crianças, com respaldo teórico-metodológico em Paulo Freire. Já os critérios de exclusão desconsideraram pesquisas que não abordavam a Educação Infantil ou o desenvolvimento infantil em creches e pré-escolas — entendendo a infância como uma categoria histórico-social —, bem como aquelas que não refletiam o papel da

vividas por crianças e por grupos e sujeitos sociais considerados minorias na sociedade, sendo possível incluir Paulo Freire como referência teórico-metodológica nesses estudos.

[5] As revistas utilizadas foram: *Cadernos de Educação* (UFPEL) – Qualis B1; *Cadernos de Pesquisa* (FCC) – Qualis A1; *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (UTP) – Qualis B1; *Ciência & Educação* (UNESP) – Qualis A1; *Currículo sem Fronteiras* (UFRGS) – Qualis A1; *Educação e Realidade* (UFRGS) – Qualis A1; *Educação em Revista* (UFMG) – Qualis A1; *Educação e Pesquisa* (USP) – Qualis A1; *Revista Brasileira de Educação* (RBE / ANPEd) – Qualis A1; *Revista Unifreire* (Instituto Paulo Freire) – Qualis C.

[6] Destaca-se que, esse levantamento foi realizado em 2021, portanto, os trabalhos publicados nas atas dos eventos e nos periódicos dos anos seguintes não foram incluídos na investigação.

brincadeira nos processos de ensino e aprendizagem infantil com base nas categorias freireanas.

A análise dos trabalhos selecionados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme Moraes e Galiazzi (2011), essa metodologia divide-se em três etapas: unitarização — leitura atenta e fragmentação do corpus em unidades significativas, a partir da interpretação dos autores; categorização — agrupamento das unidades significativas com base em seus significados explícitos e implícitos; e comunicação (metatexto) — construção de um texto integrador, que oferece uma visão ampla e holística dos temas abordados.

A ATD permite ao pesquisador um aprofundamento no processo desconstrutivo de unitarização, que é recursivo e busca capturar os significados atribuídos aos textos analisados. Dessa forma, pesquisas que utilizam essa metodologia de análise podem revelar novas perspectivas para investigações futuras, além de mostrar como o tema tem sido abordado em termos de amplitude, intensidade, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

EXPLORANDO AS CATEGORIAS FREIREANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES

Na primeira fase do estudo, foram mapeadas as pesquisas utilizando como referência a identificação de palavras-chave nos títulos, tais como: Paulo Freire, Educação Infantil, Infância, Criança e Brincadeira. No entanto, o resultado do levantamento inicial foi insatisfatório, devido à escassez de trabalhos encontrados. Para ampliar as possibilidades de identificar estudos que dialogassem com o objetivo da pesquisa, optou-se por incluir as palavras-chave: Creche, Brincar, Participação e Educação do Campo[7]. Após a

[7] Nesta segunda fase de coleta, iniciou-se a oferta de um curso formativo, do qual este estudo faz parte, voltado para educadores de uma escola do campo no Sertão Alagoano, fundamentado na perspectiva freireana. Assim, optou-se por alinhar as estratégias metodológicas aos novos enfoques que a pesquisa adquiriu durante esta etapa do mapeamento.

identificação dos trabalhos, procedeu-se à seleção daqueles que apresentavam relação com a perspectiva freireana na Educação Infantil, por meio de uma leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos acadêmicos.

Para os trabalhos que não explicitavam claramente a temática nos resumos e em outros elementos do texto, foi necessário aprofundar a leitura, explorando os aspectos metodológicos que compõem a estrutura dos estudos. Esse processo forneceu subsídios mais sólidos para a seleção adequada de trabalhos e artigos que abordavam a inserção da perspectiva pedagógica de Paulo Freire na Educação Infantil. Foram descartadas resenhas, materiais não compatíveis e aqueles que, embora parecessem inicialmente relevantes, após uma leitura integral, revelaram tratar apenas de questões gerais sobre a infância e o brincar, utilizando Freire de forma superficial ou sem integrá-lo ao referencial teórico do estudo.

Os debates entre a Educação Infantil e a Educação do/no Campo certamente promovem e potencializam três aspectos fundamentais para essas áreas: a educação como um processo de humanização que se concretiza enquanto práxis (Freire, 1996; 1999; 2003); a concepção da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história; e a necessidade de uma escola que atue como instrumento de justiça social em um país tão desigual como o Brasil (Silva; Pasuch; Silva, 2012).

Os movimentos sociais surgidos nos assentamentos rurais, com concepções fortalecidas em relação à infância, lutam pelo direito das crianças de zero a cinco anos. Esse direito, que incorpora aspectos sociais e culturais, busca promover o desenvolvimento integral da criança (Silva; Pasuch; Silva, 2012). Nesse contexto, considerou-se que os dois Grupos de Trabalho, com suas especificidades temáticas — movimentos sociais (GT 03) e educação de crianças pequenas (GT 07) — se complementam e oferecem elementos que contribuem para os objetivos da investigação.

No GT 03, entre os trabalhos apresentados em comunicações orais e pôsteres dentro do recorte temporal estipulado, foi identificada uma amostra de 125 estudos. Dentre eles, foram selecionados cinco para leitura mais detalhada, com base nos títulos e resumos que sugeriam maior relevância (D'Agostini, 2011; Coco, 2011; Conde e Farias, 2011; Nunes, 2011; Rodrigues; Almeida; Simões, 2019).

Durante o levantamento, identificou-se que as temáticas abordadas no GT 03, no período considerado, incluíam: políticas públicas para a juventude, educação do/no campo, movimentos sociais, multiculturalismo, desigualdades, gênero feminino, militância, família, movimentos sindicais agrários, assentamentos, economia solidária, reforma agrária, população ribeirinha, juventude, escola, reciclagem e organizações não governamentais (ONGs). Quando a Educação Infantil era discutida, a abordagem estava relacionada ao atendimento oferecido às crianças do campo e às contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

A leitura revelou que os estudos sobre crianças do campo levantam questões provocativas sobre cenários educativos específicos, nos quais Paulo Freire não é mencionado, nem no corpo dos textos, nem nas referências. Esses trabalhos contribuem de forma significativa para a criação de espaços de aprendizagem e para a difusão de novas concepções de infância e de Educação Infantil, além de promover um campo ético-político voltado à defesa do direito à educação para crianças em situação de vulnerabilidade.

Com base nessas observações, houve uma nova análise do material produzido e publicado no GT 07 das reuniões nacionais da ANPEd, buscando identificar novos ângulos, aprofundar a compreensão e ampliar o conhecimento sobre as lacunas encontradas (Lüdke; André, 1986). Na produção acadêmica, pesquisas "com" crianças têm ganhado destaque, com educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil reconhecendo a importância de entender melhor as temáticas voltadas à faixa etária

de 0 a 5 anos. No entanto, muitas investigações ainda abordam de forma superficial a participação das crianças, privilegiando o ponto de vista do adulto (Santos, 2014).

Desde a década de 1990, os estudos na área da Sociologia da Infância têm se expandido significativamente. Esses estudos ajudam a compreender a infância como uma categoria geracional à qual as crianças pertencem. Eles reconhecem a criança como um ser social, que interage tanto com seus pares quanto com os adultos e que contribui para a criação e a recriação das culturas e valores da sociedade em que vive, atribuindo-lhes significados próprios. As crianças experimentam sua infância principalmente por meio de brincadeiras, jogos e outras vivências das quais participam (Sarmento, 2004; Corsaro, 2005; Delgado; Müller, 2005).

Alinhado a essa visão, que reconhece a criança como um sujeito social de direitos, buscou-se desenvolver diretrizes que orientem uma Educação Infantil com perspectiva humanizadora. O enfoque é a integração do brincar com a participação política nas Unidade de Educação Infantil, fundamentando-se nos princípios da pedagogia de Paulo Freire.

Dando continuidade ao trabalho no GT 07, e seguindo os critérios metodológicos estabelecidos, foi selecionada uma amostra de 152 trabalhos, divididos entre as sessões de pôster e comunicação oral. Desses, quinze foram escolhidos para leitura integral (Peloso; Paula, 2010; Roure, 2010; Salgado, 2010; Almeida, 2011; Neves, 2011; Richter; Barbosa, 2011; Bragagnolo; Rivero, 2013; Teixeira, 2013; Macêdo; Dias, 2015; Oliveira, 2015; Tavares, 2015; Rivero; Rocha, 2017; Costa, 2019; Silva, 2019). Entre eles, apenas o estudo de Peloso e Paula (2010) atendeu aos critérios de inclusão para a seleção e construção das categorias. Os demais, mesmo após uma análise aprofundada, foram excluídos conforme os critérios de exclusão definidos para o mapeamento.

Quadro 1: Artigo com o descritor Paulo Freire, com foco na Educação Infantil.

Título	Autor(es)	IES	Ano	Objetivo	Metodologia
Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e Educação Infantil nas obras de Paulo Freire: algum apontamento	Franciele Clara Peloso; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	UEPG	2010	Investigar como a teoria de Paulo Freire pode ser ressignificada nos contextos referentes à Educação da Infância.	Qualitativa

Fonte: As autoras (2021).

Pode-se identificar que o tema "políticas públicas para a educação infantil" (Kramer; Corsino; Fernanda; Nunes, 2011; Canavieira, 2012; Silva, 2015; Faria, 2017; Ferreira; Silva, 2017; Pinto, 2017; Tripodi, 2017; Falciano; Nunes, 2019) se destacou como a principal tendência de estudos na área de educação de crianças de 0 a 6 anos. Em seguida, nota-se um crescente interesse pela "educação de bebês" (Delgado; Castelli, 2015; Barbosa; Gobatto, 2019; Buss-Simão, 2019; Paiva, 2019; Rodrigues; Ramos, 2019), "formação docente na Educação Infantil" (Nogueira; Almeida, 2012; Corrêa, 2017; Barbosa, 2019), "concepções de infância, criança e escola/creche" (Siqueira, 2012; Tebete; Abramowicz, 2013; Pelizzoni, 2015; Tavares, 2015) e "práticas pedagógicas" (Marques, 2015; Reis, 2015; Santos; Veríssimo, 2019; Galera; Silva, 2019), entre outros.

Nesse conjunto de debates, a brincadeira é analisada sob a perspectiva do lúdico, com pesquisas que observam as crianças durante suas atividades de brincar, apoiando-se em autores consagrados na área, mas sem uma ligação direta com a abordagem freireana de educação. A participação infantil foi abordada de forma tímida, destacando-se a importância de promover uma identidade cidadã para as crianças pequenas.

Dado o número limitado de publicações que consideraram a obra de Freire como referência significativa para a Educação Infantil nos dois GTs da ANPEd, foi realizada uma análise de dez periódicos científicos para ampliar a amostra de dados. Adotou-se como estratégia metodológica a consulta a revistas eletrônicas com reconhecimento internacional e nacional, de acordo com a classificação da CAPES. Para isso, levantaram-se informações técnicas sobre os periódicos, incluindo histórico, periodicidade, data de criação, ISSN, estrato Qualis e indexação em bases de dados/diretórios.

Após a seleção das revistas, realizou-se a coleta de dados, respeitando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Inicialmente, foram coletados 15 trabalhos dos dez periódicos especializados para leitura na íntegra. Vale ressaltar que, em quatro desses periódicos, não foram encontrados artigos que dialogassem com o objeto de interesse da pesquisa: *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Ciência & Educação* (UNESP), *Educação e Pesquisa* (USP) e *Revista Brasileira de Educação* (RBE/ANPEd). Além dos periódicos que atendiam aos critérios de excelência definidos, foi incluída na análise a *Revista Unifreire*.

A *Revista Unifreire* foi incorporada ao grupo de periódicos analisados devido à sua relevância, pois se dedica a publicar trabalhos que dialogam com os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire. Embora estivesse classificada em um estrato de menor relevância (Qualis C), foi a que mais abrangeu trabalhos sobre Freire relacionados à educação de crianças e suas infâncias.

Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011), selecionaram-se cinco trabalhos para a categorização, os quais estão detalhados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Artigos com os descritores Paulo Freire e Infância com foco na Educação Infantil.

Título	Autor(es)	Revista	Ano	Objetivo	Metodologia
A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire	Franciele Clara Peloso; Ercília M. A. T. de Paula	Educação em Revista	2011	Apresentar outra leitura relativa aos pressupostos freireanos, ou seja, associá-los à educação da Infância.	Qualitativa
Planejamento democrático com crianças de 0 a 3 anos	Emillyn Rosa; Francisca E. Santos; Adriano S. N. e Taveira	Revista Unifreire	2014	Relatar a prática do planejamento democrático com crianças de 0 a 3 anos realizado por uma professora do município de Santo André-SP, com base na pedagogia de Paulo Freire.	Qualitativa
Paulo Freire e a educação da infância: contribuições à educação social a partir da obra pedagogia do oprimido	Franciele Clara Peloso	Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2017	Analisar e discutir como os pressupostos freirianos podem ser reciclados no Educação da Infância.	Qualitativa
Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras	Marta Regina Paulo da Silva	Revista Cadernos de Educação	2017	Compartilhar o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos de idade, em três creches do município de São Bernardo do Campo/SP, vinculado a um subprojeto do PIBID,	Qualitativa

				fundamentado em Paulo Freire.	
A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do "ser mais"	Ebenezer da S. M. Júnior; Marlice de O. Nogueira	Revista Unifreire	2018	Apresentar como o conceito de humanização em Paulo Freire é base de seu projeto para uma Educação Libertadora.	Qualitativa

Fonte: As autoras (2021).

Ao final da seleção, foram identificados seis artigos. Destes, um foi encontrado nos Anais dos eventos nacionais da ANPEd (GT 07) e cinco em periódicos científicos. Três dos seis artigos são de autoria da pesquisadora e professora Franciele Clara Peloso, cujo foco é relacionar a Educação das Infâncias à Teoria Freireana. Os outros três artigos são de autores que fundamentaram os resultados de suas pesquisas com crianças nos princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire.

Apenas o trabalho de Silva (2017) abordou a temática da brincadeira a partir da perspectiva de Paulo Freire. A pesquisa, desenvolvida no âmbito do projeto PIBID *"Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis"*, tinha como objetivo dialogar com professores em exercício, observando suas práticas, ouvindo suas experiências e intervindo para compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam suas ações pedagógicas. A proposta era formar educadores da infância que fossem brincantes, curiosos, imaginativos, críticos, criativos, capazes de se surpreender e se encantar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, como defendido por Freire.

Silva (2017) destaca que, além de observar atentamente as ações do/a adulto/a responsável por planejar e proporcionar situações de aprendizagem para as crianças, é fundamental ouvir o/a profissional, pois isso facilita a reflexão e o debate sobre os saberes docentes a partir de uma perspectiva dialógica. Ao identificar práticas tradicionais e excludentes, é possível promover um diálogo e uma educação que visem à descolonização das práticas e dos discursos, superando a visão das crianças como seres passivos que apenas recebem informações, sem questionar ou participar do processo educativo.

As análises dos materiais selecionados ofereceram algumas respostas às hipóteses iniciais de pesquisa. Dentre elas, destacam-se: a maioria das produções publicadas está alinhada com as propostas dos eventos e dos dossiês das revistas; a escassez de trabalhos que problematizam a obra de Freire na Educação Infantil

pode ser explicada pelo fato de o autor ser mais frequentemente discutido em estudos voltados à aprendizagem de jovens e adultos; há também uma tendência a privilegiar discursos "atuais", com referências a autores consagrados em determinadas áreas do conhecimento, sendo que, no caso das crianças e infâncias, as pesquisas se baseiam frequentemente em estudos estrangeiros; entre outros aspectos.

Durante o processo de análise, na etapa de unitarização, os textos foram fragmentados com base nas palavras-chave "Educação Infantil" e "Paulo Freire", visando identificar as unidades de significado. Na fase seguinte, a categorização — segunda etapa da Análise Textual Discursiva (ATD) — os trabalhos foram organizados em duas categorias emergentes que melhor representavam suas características: Humanização e Ser Mais e Participação e Autonomia. Essa organização teve como referência o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996) e outras obras de Freire, bem como produções literárias encontradas em diferentes meios de divulgação científica, consideradas relevantes para aprofundar e contextualizar os artigos acadêmicos selecionados.

Na terceira fase da ATD, referente à construção do metatexto, foram interpretados e descritos os materiais categorizados, o que permitiu refletir sobre como o amplo legado de teorias, conceitos e categorias de Freire pode enriquecer as pesquisas com e sobre crianças. Em especial, destacou-se sua contribuição para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Infância orientada para uma abordagem emancipatória e lúdica.

Humanização e Ser Mais

> Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim
> (Paulo Freire, 2001, p. 101).

Paulo Freire não teve a infância e as crianças como principais focos de estudo, pois direcionou sua atenção principalmente aos jovens e adultos das classes populares. Esses grupos foram seus destinatários preferenciais, ainda que não exclusivos, de sua preocupação como educador e pesquisador (Santos Neto; Alves; Silva, 2008). Embora sua pedagogia esteja diretamente relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Mafra, 2024), os artigos analisados mostraram que a teoria proposta por Freire também pode ser aplicada a uma concepção de infância que reconhece a criança em sua integralidade, tratando-a como sujeito, e não como objeto.

Nesse contexto, no processo de ensino e aprendizagem, as crianças são vistas como protagonistas da ação educativa e de seu próprio desenvolvimento humano e social. A Educação Infantil, então, deve ser construída para e com as crianças, de forma dinâmica e capaz de questionar as realidades sociais (Peloso; Paula, 2010).

Apesar de Freire não ter se dedicado exclusivamente à Educação Infantil em suas experiências práticas e teóricas, suas obras refletem uma preocupação evidente com as crianças, tanto no Brasil quanto em outros contextos (Kohan, 2018; Santos Neto; Alves; Silva, 2011). Seu legado nos ensina a olhar com atenção para as situações opressivas enfrentadas pelas crianças e suas famílias, e a atuar pedagogicamente ao lado delas, sem perder a alegria que a frieza da vida adulta muitas vezes nos rouba.

Kohan (2018) destaca que Paulo Freire compreendia a profundidade revolucionária de estar junto às crianças. Um exemplo disso foi sua experiência no exílio, onde, mesmo enfrentando uma rotina agitada e desafiadora, Freire fazia questão de brincar na neve com seus filhos. Nesses momentos, ele se permitia "meninizar-se" com eles, resgatando a alegria e a curiosidade do menino que um dia foi, sem deixar que a dureza da vida adulta apagasse essa essência.

Freire (1997) defendia que, quando uma criança nasce para o mundo após sair do ventre materno, inicia-se um processo de maturação. Esse processo envolve o crescimento e desenvolvimento de seu organismo, a aquisição de equilíbrio ao

engatinhar, andar e sentar, bem como o desenvolvimento de suas relações com outras pessoas. Além disso, compreende o crescimento intelectual, que ocorre por meio de sua participação nas práticas educativas e nas atividades sociais cotidianas, e a formação de sua identidade e afeto com o mundo, aprendendo a transformá-lo e humanizá-lo. Freire reforça a importância de "[...] crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral a milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide" (Freire, 1997, p. 84).

Dessa forma, o autor entendia que crescer e aprender são processos interligados. Para as crianças, isso significa uma constante busca por se tornar mais: um processo de humanização que se consolida nas vivências com seus pares e com aqueles que as rodeiam, além da compreensão das injustiças e discriminações presentes em seus contextos socioculturais.

Por isso, é fundamental que a Educação Infantil, nos espaços educativos, tenha como objetivo educar para a emancipação dos sujeitos. Isso deve ser feito por meio de práticas pedagógicas e educativas libertadoras, que auxiliem as crianças a desenvolverem uma interpretação crítica e reflexiva de seu cotidiano, além de promover o autoconhecimento e a compreensão do mundo ao seu redor, em uma busca constante por se tornarem "mais" (Silva, 2021; Melo Júnior; Nogueira, 2018; Peloso; Paula, 2011).

A partir de suas experiências e teorizações, Freire oferece preceitos e ideias valiosas para educadores. Nesse contexto, é possível afirmar que o(a) professor(a) que trabalha com crianças e acredita em seu potencial reconhece que elas têm uma grande capacidade de aprendizado, e que novas curiosidades surgem constantemente durante os momentos pedagógicos, tanto nas Unidades de Educação Infantil quanto em contextos educativos não formais. Isso exige uma postura de escuta, diálogo e integração dos saberes trazidos pelas crianças com aqueles que são essenciais para sua formação cidadã e humana.

Participação e Autonomia

Partindo do pressuposto de que a criança é um ser sócio-histórico, pertencente a uma classe social, a um grupo étnico e de gênero, que produz cultura e necessita de relações humanas para se humanizar, destaca-se o papel fundamental do brincar nas Unidades de Educação Infantil. Este ambiente é visto como um espaço privilegiado para a produção cultural infantil e para a promoção da humanização das crianças desde a mais tenra idade (Silva, 2017).

Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, constituindo elementos que envolvem os processos de imaginação e criação próprios da infância (Borba, 2009). Ao brincar, elas internalizam e atribuem significado às relações sociais em que estão inseridas, dando-lhes sentido e desenvolvendo a consciência das coisas por meio da ação lúdica. "[...] é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente" (Martins, 2006, p. 39).

Ao caracterizar a infância como uma fase de desenvolvimento da autonomia para compreender a realidade, Haile (2018) ressalta a curiosidade como uma característica essencial das crianças no processo de descoberta do mundo e de si mesmas, sendo fundamental para a aprendizagem. Isso implica tomar o mundo das crianças como ponto de partida para práticas educativas, reconhecendo os processos de aprendizagem a partir dos valores e conhecimentos gerados no universo cultural infantil.

Ao analisar a Educação Infantil, é fundamental repensar se as práticas pedagógicas estabelecidas nesses ambientes realmente promovem a criação e a humanização por meio da brincadeira. É necessário intensificar as discussões sobre a educação escolar como um processo único e essencial para a formação das qualidades humanas, destacando o papel central do(a) professor(a). Esse papel consiste em garantir os direitos infantis, organizando, de forma

consciente e intencional, os espaços, tempos e materiais diversificados para que as crianças possam explorar e brincar, contribuindo para o aprendizado em cada fase da infância. Esse processo deve possibilitar o acesso a diferentes experiências, com o objetivo de despertar a curiosidade, promover descobertas, surpresas e encantamentos (Lima; Akuri; Valiengo, 2018; Silva, 2017).

Educar crianças por meio de experiências, brincadeiras livres e mediadas, visando à cidadania e à emancipação humana, significa educá-las respeitando sua natureza curiosa e inventiva (Silva, 2021). Isso implica começar pela sensibilidade, pela escuta ativa, pelo diálogo e pela criação de espaços que incentivem a participação, a autonomia e a curiosidade, desenvolvendo, gradativamente, com elas uma leitura crítica do mundo.

Educar para a prática da liberdade é garantir o direito à cidadania de meninos e meninas, permitindo que participem e interajam de forma ativa no ambiente escolar e na sociedade, em vez de apenas serem espectadores dos acontecimentos. Na Educação Infantil, o processo de educar deve estar intrinsecamente ligado ao de cuidar, de forma que ambos se complementem por meio de relações baseadas no afeto, no zelo, no cuidado, na solidariedade, na humildade e no compromisso com as crianças ao longo de todo o processo educativo. A manifestação de amor e afeto para com as crianças reafirma sua condição humana, existencial e ético-cultural no mundo e em relação ao mundo (Peloso, 2017; Peloso; Paula, 2010; 2011).

Paulo Freire reforça essa ideia ao afirmar que a relação entre educadores e crianças deve ser permeada por vínculos afetivos. Ele destaca que

> [...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (Freire, 1996, p. 11).

Com a humildade de quem ensina e aprende no ato de ensinar, e com amorosidade e respeito às particularidades de cada criança,

o(a) educador(a) é capaz de criar condições propícias para a aprendizagem nas Unidades de Educação Infantil. Isso possibilita que meninos e meninas tenham acesso ao conhecimento de forma a serem livres para "ser mais", descobrirem suas verdadeiras vocações e participarem ativamente de todas as questões que dizem respeito às suas vidas.

Nesse contexto, destaca-se a importância do diálogo, que pressupõe a escuta nas práticas educativas. É fundamental criar espaços onde as crianças possam expressar sua visão de mundo, interagindo com diferentes — e até divergentes — formas de pensar e agir. Elas se tornam sujeitos ativos e participativos em seus processos de aprendizagem, capazes de refletir e fazer escolhas sobre sua condição humana no mundo (Peloso; Paula, 2010, 2011; Rosa; Santos; Taveira, 2014; Peloso, 2017; Silva, 2017; Melo Júnior; Nogueira, 2018).

Na Educação Infantil, criar e reinventar-se ao planejar e executar práticas educativas é essencial para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, atitudes de respeito e empatia, além da construção de conhecimentos baseados na leitura de mundo das crianças (Freire, 1996).

Esse processo exige do(a) educador(a) a utilização de estratégias e dinâmicas que proporcionem aos educandos uma aprendizagem significativa, tanto do ponto de vista epistemológico quanto axiológico. A construção de conhecimentos ocorre por meio de práticas pedagógicas lúdicas, participativas e colaborativas, destacando-se as brincadeiras livres e/ou mediadas como alternativas que incorporam essas características (Rambo, 2017; Silva, 2017; Barbosa, 2020).

Sob essa perspectiva, as brincadeiras se tornam uma estratégia didático-pedagógica alinhada aos princípios da pedagogia freireana. Elas oferecem caminhos para experiências problematizadoras, humanizadoras e lúdicas, que possuem sentido e significado para as crianças.

Como aponta Rambo (2017), a concepção de brincadeira deve considerar a realidade histórico-cultural dos sujeitos, promovendo

o respeito e a valorização da cultura popular. Isso se deve ao fato de que "[...] as brincadeiras e os modos como as crianças vivem suas infâncias são distintos e marcados pela organização social e pela cultura de cada grupo" (Rambo, 2017, p. 44).

A cultura do brincar é própria da infância e representa a expressividade da criança, uma forma de ser, pertencer e agir no mundo. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), o ato de brincar está profundamente conectado aos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-participação, quais sejam: ser, explorar, participar, significar, estar, comunicar, pertencer e narrar saberes/vivências que constroem a identidade sócio-histórico-cultural de cada criança.

De acordo com os autores, esses eixos são interdependentes e visam a um processo educativo intencionalmente pedagógico, colaborando na construção e no desenvolvimento das identidades sócio-histórico-culturais das crianças. Como seres humanos, é fundamental que estejam em um processo contínuo de busca, cultivando o ser, os laços, as experiências e o sentido de estar no mundo.

Freire (2003) reforça essa ideia ao afirmar que a vida humana só ganha significado por meio da comunicação. A troca de experiências sobre o mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças novas possibilidades, ao criar focos de atenção, intenção e uma base de memórias para o ser e o aprender, o conhecer, o viver e o sentir.

Na estruturação de uma pedagogia voltada para a Educação Infantil, conceitos freireanos como diálogo, escuta, criticidade e curiosidade podem orientar a elaboração e o desenvolvimento de práticas educativas. Nessas práticas, o(a) educador(a) deve adotar uma postura de amorosidade, esperança, respeito e valorização da criança, de sua infância e de sua cultura.

Dessa forma, a construção contextualizada do conhecimento das crianças, fundamentada nesses e em outros conceitos propostos por Freire, nos ajuda a repensar as teorias e práticas que orientam a ação educativa nas Unidades de Educação Infantil. Isso nos direciona a uma proposta de educação que reconhece as crianças

como sujeitos de saber, participantes, com o direito de expressar suas ideias e que trazem consigo desejos e experiências desde cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, inspirado em Paulo Freire e nas pesquisas que discutem sua obra em relação às possibilidades de construção de uma Pedagogia da Infância e/ou da Primeira Infância Oprimida, destaca que é não apenas necessário, mas também viável consolidar uma pedagogia humanizadora, revolucionária e que impulsione a curiosidade e a criatividade das crianças, sendo, portanto, construída junto a elas.

O brincar, dentro do processo de humanização da criança na Educação Infantil, emerge como uma ferramenta essencial, pois promove o desenvolvimento integral, respeitando a individualidade de cada criança e estimulando a socialização, a criatividade e a construção de valores. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, compreender o mundo ao seu redor e criar vínculos significativos, contribuindo para a formação de sua identidade e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais para a convivência em sociedade.

As categorias analíticas selecionadas complementam a abordagem freireana ao destacar aspectos cruciais do desenvolvimento infantil, como a formação de sujeitos autônomos e o papel transformador da educação. A primeira categoria, "Humanização e Ser Mais", enfoca o processo de humanização das crianças na Educação Infantil por meio de práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral e respeitam a singularidade de cada uma. A ideia de "Ser Mais" remete à busca constante pelo crescimento humano, incentivando as crianças a se tornarem protagonistas de suas histórias e a desenvolverem uma visão crítica do mundo ao seu redor.

A segunda categoria, "Participação e Autonomia", explora a importância de fomentar a participação ativa das crianças no

processo de aprendizagem, respeitando suas opiniões e proporcionando oportunidades para que desenvolvam sua autonomia. A participação das crianças nas vivências de aprendizagem e desenvolvimento resulta em uma educação mais democrática e colaborativa, na qual elas têm a oportunidade de influenciar as práticas pedagógicas e de se envolver de forma significativa.

As pesquisas voltadas à Educação Infantil fundamentadas nas ideias de Freire mostram consistência teórica e metodológica ao integrar os pressupostos da pedagogia freireana na educação de crianças. Esses esforços são visíveis tanto nos trabalhos de diversos pesquisadores e pesquisadoras analisados quanto no grupo de estudo ao qual esta pesquisa está vinculada. De forma especial, a relação entre brincadeira e educação, característica essencial da infância, revela-se como uma poderosa forma de inserção no mundo. A criança, ao brincar, experimenta um viver criativo e afetivo, desenvolve habilidades socioemocionais, artísticas e motoras, e exerce sua cidadania como um ser participante da sociedade, capaz de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Isabel Spingolon. **Currículo de educação popular para a educação infantil**: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó-SC. Dissertação de mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BARBOSA, Leticia dos Santos. **A construção da rede temática complementar no contexto da educação infantil**: o brincar baseado nos três momentos pedagógicos**.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORBA, Angela Meyer. Brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-78.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n.91. p. 443-464, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da associação criança. Porto editora, Portugal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da Enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 549-56, maio-junho, 2004.

HAILE, Ana Caroline. **O ensino de ciências na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-33, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698x199059.

LIMA, Elieuza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38 p. 360-374, jul-dez 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Jason. Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança em Paulo Freire. **YouTube**. Disponível em: https:// www.youtube.com/live/80EZXDI7kWA. Acesso em: 04 out. 2024.

MARAFON, Danielle. **Educando a Criança com Paulo Freire**: Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais,

2012, 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança**: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010.

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira; A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do "ser mais". **Revista UniFreire**, Universitas Paulo Freire, edição 6, p. 31-42, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.2

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e a Educação da Infância: Contribuições à Educação Social a Partir da Obra Pedagogia do Oprimido. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p.39-56 jan./abr. 2017.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e educação infantil nas obras de Paulo Freire: alguns apontamentos. **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010.

PELOSO, Franciele Clara. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, Dez, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300013.

RAMBO, Elsa Maria. **Paulo Freire**: Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017.

ROSA, Emillyn; SANTOS, Francisca Eleodora; TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. Planejamento democrático com crianças de 0 a 3 anos. **Revista UniFreire**, Universitas Paulo Freire, v. 2, p. 105-110, 2014.

SANTOS, Jefferson da Silva. **A dimensão axiológica no desenvolvimento e implementação de atividades didático-pedagógicas via Tema Gerador**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências-) - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, 2020.

SANTOS NETO, Elydio dos S.; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS,** São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n26.3214.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. **Crianças e infâncias**: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas

sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 09-34.

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a Educação Infantil a experiência de Chapecó.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2011.
SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação / UFPel, Dossiê, p. 83-100, 2017.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116588, p. 1-24, 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16588.040.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DOCÊNCIAS, INFÂNCIAS E ESCREVIVÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MACEIÓ[1]

Manasséis Silvério da Silva Oliveira
Mayrianne Souza de Alcantara Urtiga
Cleriston Izidro dos Anjos

REFLEXÕES INICIAIS: ESCUTAR AS CEM LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Ao longo de nossa trajetória na Educação Infantil e na formação de professores e professoras, temos aprendido que não chegamos às salas de aula apenas com textos, legislações e referenciais teóricos. Chegamos também marcados pelas experiências com as crianças, pelos encontros com diferentes contextos institucionais e pelas tentativas, nem sempre simples, de sustentar uma docência que reconheça a infância como tempo de direitos. É nesse cruzamento entre estudo e experiência que se adensam perguntas que nos acompanham: como, de fato, as crianças participam do cotidiano das instituições de Educação Infantil? Que lugar ocupam nas decisões, nas rotinas e nas escolhas que organizam o dia a dia de creches e pré-escolas, especialmente em territórios periféricos?

Os documentos que orientam a política de Educação Infantil no Brasil ajudam a dar contorno a essas inquietações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) afirmam a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações cotidianas, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As Diretrizes de

[1] https://doi.org/10.51795/9786526527429149166

Qualidade e Equidade (Brasil, 2024) reforçam que não basta ampliar matrículas, é preciso garantir experiências ricas, interações sensíveis e ambientes que não aprofundem desigualdades, mas alarguem o mundo das crianças desde bebês, reconhecendo a pluralidade de infâncias presentes no país.

Quando colocamos essas formulações em diálogo com as situações concretas vividas na Educação Infantil, percebemos que a pergunta central já não é apenas "quantas crianças estão atendidas?", mas "que experiências lhes são possibilitadas?", "que tempos, espaços e relações são efetivamente assegurados?". A Educação Infantil deixa de ser pensada somente como resposta às demandas das pessoas adultas e se afirma como tempo e lugar de aprendizagens significativas, em que as crianças constroem saberes nas interações com os ambientes, com os adultos e com os pares. Essa compreensão nos convoca a deslocar o foco do planejamento prescritivo para aquilo que as crianças dizem, fazem, criam e recusam.

Nesse caminho, o poema de Malaguzzi (2016) sobre as cem linguagens da criança torna-se uma chave de leitura potente. Quando ele afirma que a criança tem "cem linguagens" e denuncia o modo como escola e cultura "roubam noventa e nove", separando cabeça e corpo, razão e sonho, jogo e trabalho, somos interpelados a rever práticas que silenciam, classificam e empobrecem aquilo que as crianças produzem. Ao contrário, quando nos dispomos a escutá-las em seus muitos modos de dizer o mundo – o desenho, o gesto, a brincadeira, a fala, o silêncio, o corpo em movimento –, aproximamo-nos de uma concepção de Educação Infantil que se alinha às ideias de direito, qualidade e equidade afirmadas pelas políticas públicas.

As experiências acumuladas em diferentes contextos de Educação Infantil, articuladas às discussões sobre documentação pedagógica, têm nos mostrado que registrar, documentar e refletir coletivamente sobre as produções das crianças é condição para visibilizar as culturas infantis e interrogar práticas engessadas, pouco sensíveis à sofisticação de seu pensamento (Anjos; Araujo; Santos, 2023). A documentação, entendida como processo contínuo

de observação, registro e interpretação, abre frestas para reconhecer as teorias que as crianças elaboram quando brincam, desenham, inventam regras, acolhem ou afastam colegas, reorganizam os espaços, transformam objetos e significados.

Ao tomar a documentação pedagógica como eixo formativo, tanto da docência quanto dos cursos de formação, vamos aprendendo a aproximar-nos das "cem linguagens" sem reduzi-las a ilustração de objetivos previamente fixados. Em lugar de buscar apenas confirmar o que já estava escrito no plano, passamos a perguntar o que as crianças estão nos dizendo com suas escolhas, percursos, insistências e recusas. Essa inversão de olhar desloca a documentação da lógica do controle para a lógica da escuta: não se trata de vigiar o cumprimento de metas, mas de construir, com as crianças, leituras mais finas do cotidiano.

Nesse percurso, formarmo-nos para a docência na Educação Infantil significa aprender a proteger as cem linguagens das crianças dos muitos roubos que a escola pode operar. Significa reconhecer que a qualidade não se mede apenas por indicadores de acesso ou por listas de habilidades cumpridas, mas pela capacidade de criar contextos em que cada criança possa existir com inteireza, articulando corpo e pensamento, realidade e fantasia, razão e sonho. É nesse entrelaçamento de teoria, política pública e escrevivências com as crianças que se tece a reflexão que orienta este capítulo.

INFÂNCIAS PERIFÉRICAS EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA: AUSÊNCIAS, SILÊNCIOS E REINVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a pandemia de COVID-19 foi oficialmente reconhecida, em 2020, o cotidiano da Educação Infantil em Maceió foi abruptamente interrompido. Leis federais e decretos estaduais declararam o estado de emergência sanitária, fecharam escolas e creches e empurraram crianças, famílias e profissionais para um tempo marcado pela incerteza, pelo medo do contágio e pela necessidade de reinventar o trabalho pedagógico em condições

muito desiguais. Aquilo que, em um primeiro momento, foi anunciado como suspensão provisória rapidamente se transformou em um longo período de afastamento das crianças dos espaços coletivos de educação, com efeitos profundos nas rotinas, nos vínculos e nas formas de participação infantil.

No contexto da região periférica em que um(a) dos(as) autores(as) deste capítulo atua como docente, por exemplo, essas decisões incidiram sobre crianças que já viviam uma infância tensionada por condições de vulnerabilidade social: moradias precárias, pouco acesso a saneamento, dificuldades de alimentação regular e atendimento em saúde. O fechamento da instituição significou, para muitas delas, não apenas a suspensão das propostas pedagógicas, mas a perda temporária de um espaço de proteção, de convivência entre pares e de acesso a experiências culturais e materiais que as famílias nem sempre conseguiam garantir. Iniciativas coletivas como o Caderno de Direitos da Frente Nordeste Criança (Mello; Negreiros; Anjos, 2020) insistiam, naquele momento, na necessidade de que qualquer decisão sobre fechamento ou retorno às creches e escolas considerasse os direitos das crianças, de suas famílias e de educadoras e educadores, e fosse planejada de forma participativa, articulando educação e saúde pública em cada território.

Nesse cenário, o trabalho docente foi sendo reorganizado de modo acelerado e, por vezes, solitário. Professores e professoras narravam jornadas que combinavam reuniões virtuais, gravação de videoaulas, elaboração de propostas enviadas por aplicativos de mensagem ou em pacotes impressos, tentativas insistentes de contato com famílias que não dispunham de internet estável, de aparelhos adequados ou mesmo de condições mínimas de acompanhamento das crianças. Experiências formativas como o webinário "Infâncias e educação infantil em tempos de pandemia", organizado pelo GEPPECI[2], buscavam sustentar o diálogo entre pesquisadoras, pesquisadores e profissionais da rede pública.

[2] Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis – CNPq/UFAL.

Ao mesmo tempo, a literatura que discute pesquisas com crianças lembrava que, também em contextos de crise, não se pode reduzir meninos e meninas à condição de destinatários passivos das políticas ou de informantes ocasionais. Estudos que se debruçam sobre o lugar das crianças nas pesquisas defendem o enfrentamento do adultocentrismo, das hierarquias coloniais e das dicotomias que as colocam apenas como objetos de intervenção, argumentando que elas produzem cultura, elaboram teorias sobre o mundo e podem ser reconhecidas como parceiras nos processos de investigação e de produção de conhecimento (Santos; Anjos; Faria, 2017; Araújo; Anjos, 2023).

Em comunidades da região periférica em que um(a) dos(as) autores(as) deste capítulo atua como docente, isso significa levar a sério as experiências infantis em meio à pandemia, marcadas pelas intersecções entre classe, raça, gênero, religião e território, e não tratá-las como um pano de fundo neutro sobre o qual incidem medidas homogêneas.

A pandemia atravessou, ainda, um momento em que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil vinha sendo implantada nos municípios brasileiros. Diferentes autores e autoras têm mostrado como a BNCC-EI (Brasil, 2017) foi produzida em um contexto de disputas e instabilidades políticas, marcada por interesses que nem sempre dialogam com o acúmulo histórico da área e que tendem a desorganizar saberes construídos em lutas por uma Educação Infantil democrática, pública e comprometida com as diferenças (Anjos; Santos, 2016; Moimás; Araújo; Anjos, 2022).

Dossiês recentes sobre currículo na Educação Infantil reforçam que se trata de um campo em disputa, no qual a BNCC tem operado como um dispositivo de colonização curricular, ao ser ratificada quase literalmente em muitos documentos municipais e estaduais, secundarizando a docência e a escuta das crianças e esvaziando a parte diversificada do currículo das cidades (Anjos; Carvalho, 2021; 2022).

Em tempos de trabalho remoto, essas tensões ganharam novos contornos. A indissociabilidade entre educar e cuidar, afirmada

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), foi posta à prova diante da impossibilidade de presença física, da sobrecarga das famílias e da ausência de políticas que garantissem condições mínimas para que as propostas chegassem às casas. A expectativa de que todas as crianças participassem ativamente de atividades mediadas por telas ou materiais impressos revelou-se inviável em muitos contextos, especialmente nas periferias urbanas, evidenciando que uma base curricular pensada a partir de um padrão nacional homogêneo pouco dialoga com desigualdades tão acentuadas. As críticas que problematizam a BNCC como modelo normativo pouco sensível às realidades locais encontraram na pandemia um terreno concreto para se atualizar, ao revelar a distância entre o texto oficial e as condições concretas de vida das crianças em bairros considerados periféricos.

Em uma das instituições de Educação Infantil com as quais temos contato, essa distância aparece de maneira contundente nos dados da turma no período pandêmico. Dos 21 matriculados, 9 não participaram das ações educativas on-line, e 8 não retornaram às práticas presenciais posteriormente. Trata-se de um número que não pode ser lido apenas como efeito inevitável das condições sanitárias, mas como expressão de um conjunto de fatores entrelaçados: vulnerabilidade social, baixa escolaridade das famílias, dificuldades de acesso às tecnologias e limitada presença de políticas intersetoriais de apoio. A dificuldade de manter contato com essas famílias, que deixaram de responder às tentativas de comunicação, impede que se produzam explicações simplistas e convoca a assumir essas ausências como interrogações ético-políticas sobre o que a escola consegue ofertar e sobre o modo como as políticas curriculares consideram, ou não, as condições reais em que crianças pequenas vivem.

Mesmo com todas essas limitações, educadoras e educadores empenharam esforços para garantir que o brincar continuasse a ser eixo do planejamento, ainda que comprimido em espaços domésticos reduzidos e em tempos atravessados por medos, perdas e insegurança. A literatura sobre uso responsável de

tecnologias com crianças pequenas insistia na importância da mediação adulta e na necessidade de limites para exposição às telas, lembrando que o foco não deveria ser a mera transmissão de conteúdos, mas a criação de experiências significativas, nas quais as linguagens infantis pudessem continuar a se expressar (Anjos; Francisco, 2021). Em muitas casas, no entanto, as condições materiais impediram que o brincar orientado pelas propostas da escola se realizasse tal como planejado. Brincadeiras espontâneas e interações com irmãos, vizinhos e familiares assumiram, nesse contexto, papel ainda mais central no desenvolvimento das crianças, embora pouco apareçam nos documentos oficiais e nas planilhas de acompanhamento das redes.

Recontar esses "tempos incertos e preocupantes" a partir daquilo que acompanhamos significa, portanto, articular dois movimentos. De um lado, reconhecer o esforço inventivo de professoras e professores que, mesmo em condições adversas, buscaram manter viva a relação das crianças com a instituição, seja por meio de mensagens, videochamadas, materiais impressos ou pequenos gestos de cuidado. De outro, assumir que a pandemia escancarou limites de um modelo curricular que pretende homogeneizar experiências em um país profundamente desigual, ao desconsiderar marcadores de diferença, tensões territoriais e múltiplas formas de viver a infância. Ao trazer para o centro as vozes e os silêncios das crianças, as ausências nos grupos de WhatsApp, as interrupções de matrícula e registros de nossas discussões coletivas, podemos transformar esse período em matéria de reflexão crítica sobre a docência na Educação Infantil, sobre as políticas que a orientam e sobre a urgência de construir caminhos que não roubem, em nome da urgência ou da padronização, as muitas linguagens com que as crianças insistem em dizer o mundo.

PÓS-PANDEMIA E "NOVO NORMAL": DESIGUALDADES, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS EM DISPUTA

A expressão "pós-pandemia" foi rapidamente incorporada ao vocabulário das políticas públicas e dos meios de comunicação como se anunciasse um tempo de retorno à normalidade. No entanto, quando olhamos para as infâncias que vivem em territórios periféricos, percebemos que esse "novo normal" está longe de significar recomposição de direitos ou reparação das perdas vividas. A pandemia atingiu ricos e pobres, mas as condições de enfrentamento foram profundamente desiguais, e isso se inscreve nas trajetórias de crianças, famílias e professoras da Educação Infantil. Em bairros marcados por desemprego, insegurança alimentar, moradias precárias e ausência de políticas intersetoriais, o fechamento e a reabertura das instituições não foram apenas decisões sanitárias, mas eventos que reorganizaram o modo como as crianças participam da cidade, circulam, brincam e são vistas pelas políticas educacionais.

O Caderno de Direitos da Frente Nordeste Criança, produzido em 2020, insistia que qualquer decisão sobre fechamento e retorno às creches e escolas deveria considerar, de forma articulada, os direitos das crianças, das famílias e dos trabalhadores da educação, e ser construída em processos coletivos de planejamento (Mello; Negreiros; Anjos, 2020). Ao afirmar que o retorno só poderia ocorrer com condições efetivas de proteção e com participação ampliada nos espaços de decisão, o documento confrontava a ideia de políticas definidas "de cima para baixo" e lembrava que as respostas à pandemia, na Educação Infantil, não poderiam ignorar a diversidade de contextos. Em territórios periféricos de Maceió, essa perspectiva se mostrou ainda mais urgente, pois o fechamento das instituições significou, para muitas crianças, o afastamento de um espaço de proteção, alimentação e acesso a experiências culturais que extrapolam as possibilidades de suas casas.

Ao mesmo tempo, a pandemia atravessou um momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a

Educação Infantil. Estudos que analisam a BNCC-EI mostram como o documento foi produzido em um contexto de instabilidade política e de perda de direitos sociais, e frisam que sua inspiração em modelos curriculares europeus, com foco em direitos de aprendizagem e campos de experiência, convive com a tendência à padronização das práticas (Anjos; Santos, 2016; Brasil, 2017; Anjos; Cavalho, 2021). Ao descrever objetivos por faixas etárias e operar com uma imagem idealizada de criança, a base acaba por reforçar um currículo pensado para contextos que dispõem de condições materiais e simbólicas muito distantes daquelas vividas por crianças em bairros periféricos. No "novo normal", esse descompasso aparece na pressão para "recuperar" habilidades e trajetórias supostamente interrompidas, como se todas as crianças tivessem vivido a pandemia nas mesmas circunstâncias.

Autores que discutem currículo e Educação Infantil têm problematizado o modo como a BNCC vem sendo ratificada quase literalmente em documentos municipais e estaduais, convertendo-se em espécie de "dispositivo de colonização curricular", que enfraquece a parte diversificada do currículo e esvazia a escuta das crianças e a autoria docente (Anjos; Carvalho, 2021; 2022). Em lugar de reconhecer as propostas construídas nas redes e instituições ao longo de décadas de luta por uma Educação Infantil democrática, as normativas pós-BNCC tendem a prescrever percursos, detalhar objetivos e oferecer manuais que prometem ensinar um modo universal de ser professor(a) de crianças pequenas (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021). A pandemia não interrompeu esse movimento, mas o acentuou, na medida em que muitos sistemas passaram a cobrar registros e evidências de cumprimento de objetivos em atividades mediadas por telas ou materiais impressos, mesmo quando grande parte das crianças não conseguia sequer acessar tais propostas.

Nesse cenário, a docência na Educação Infantil, especialmente em contextos periféricos, encontra-se tensionada entre o compromisso ético com as infâncias concretas e as exigências burocráticas de um currículo nacional homogeneizador. O Caderno

de Direitos, ao propor que o retorno fosse preparado com atenção ao cuidado, ao zelo educacional e psicossocial e à participação de diferentes atores (Mello; Negreiros; Anjos, 2020), abre espaço para compreender o trabalho docente para além da execução de tarefas prescritas. Professoras e professores foram chamados a inventar modos de manter vínculos, acolher medos e perdas, criar pequenas rotas de continuidade para as crianças, mesmo quando as condições materiais eram extremamente limitadas. Essa inventividade, porém, raramente aparece valorizada nos documentos oficiais, que seguem privilegiando indicadores quantitativos de acesso e cumprimento de objetivos de aprendizagem.

Os debates sobre documentação pedagógica ajudam a reposicionar essa discussão. Revisões de literatura sobre o tema apontam que, quando ancorada em pedagogias da infância baseadas em escuta, participação e relações entre crianças e adultos, a documentação se torna instrumento para visibilizar culturas infantis e tensionar práticas engessadas (Anjos; Araujo; Santos, 2023). No contexto pós-pandemia, retomar a documentação pedagógica como processo de observação, registro e interpretação compartilhada permite deslocar o foco das "perdas de conteúdo" para as perguntas sobre o que as crianças viveram, sentiram e produziram durante o período de isolamento e na retomada presencial. Em vez de apenas verificar se os objetivos da BNCC foram cumpridos, trata-se de perguntar que teorias as crianças elaboraram sobre doença, cuidado, ausência, morte, solidariedade, e como essas teorias podem reorientar o currículo.

Essa perspectiva implica também problematizar as múltiplas linguagens com que crianças de territórios periféricos narram suas experiências. O poema das "cem linguagens", frequentemente mobilizado em debates sobre Educação Infantil, ganha densidade quando articulado à análise das desigualdades que atravessam os modos de viver a infância. Se algumas crianças puderam, na pandemia, explorar recursos digitais, livros, brinquedos diversos e espaços amplos, muitas outras passaram longos períodos em casas pequenas, em ambientes partilhados com vários familiares, com

acesso precário a água, internet e equipamentos. As linguagens que emergem desses contextos são atravessadas por imagens de sirenes, filas em unidades de saúde, disputas por renda e comida, restrições de circulação. Reconhecer essas linguagens como produção de cultura, e não como "déficit", é parte de uma docência comprometida com direitos e com a pluralidade de infâncias (Brasil, 2009; Mello; Negreiros; Anjos, 2020).

Outro eixo que atravessa o "novo normal" da Educação Infantil diz respeito ao uso de tecnologias digitais. Estudos produzidos no calor da pandemia chamaram atenção para os riscos de uma exposição prolongada a telas e defenderam o uso responsável das tecnologias com crianças pequenas, sempre mediado por adultos e articulado à brincadeira, às interações e às explorações corporais e sensoriais (Anjos; Francisco, 2021). Ao mesmo tempo, alertaram para o fato de que o trabalho remoto escancarou desigualdades de acesso: enquanto algumas famílias puderam acompanhar propostas em plataformas digitais, outras mal dispunham de um celular para responder mensagens. No tempo presente, permanece o desafio de não naturalizar a expansão de dispositivos de controle e avaliação on-line, que muitas vezes reforçam o monitoramento da docência e das crianças, em vez de ampliar possibilidades de criação e participação.

A discussão sobre currículo em tempos de crise sanitária reforça que não se trata apenas de ajustar calendários ou "repor conteúdos", mas de revisitar as perguntas sobre quais infâncias cabem na Educação Infantil e quais seguem sendo empurradas para as margens. Textos que analisam os currículos da Educação Infantil no tempo presente mostram que a BNCC tende a apagar diferenças de classe, raça, gênero e território, operando com uma imagem abstrata de criança e de docência (Anjos; Carvalho, 2021; 2022). Nas periferias de Maceió, porém, crianças negras e pobres experimentam um cotidiano atravessado por violências, racismo e ausência de políticas urbanas, o que reconfigura o sentido de falar em direitos de aprendizagem. Pensar o pós-pandemia, nesse contexto, exige articular Educação Infantil, políticas de habitação,

saúde, assistência social e direito à cidade, sob pena de restringir o debate pedagógico a um nível estritamente escolarizado.

A pesquisa com crianças, tal como defendida por autoras e autores que problematizam o adultocentrismo e as hierarquias coloniais, oferece pistas para essa reconstrução. Ao argumentar que meninos e meninas não são apenas informantes ou destinatários de políticas, mas sujeitos que produzem conhecimentos e podem ser reconhecidos como parceiros na investigação, esses estudos desafiam a ideia de que os adultos detêm sozinhos a palavra legítima sobre o que deve ser a Educação Infantil (Santos; Anjos; Faria, 2017). Em um cenário pós-pandêmico, escutar as crianças sobre como viveram o fechamento das instituições, o luto, os medos, as descobertas e as pequenas invenções cotidianas pode ajudar a desenhar currículos mais sensíveis às suas experiências e menos submetidos a modelos normativos distantes.

Por fim, ao problematizar o "novo normal" a partir das docências, das infâncias, das linguagens e dos contextos periféricos, não se trata de negar a importância de referências nacionais ou de abandonar a ideia de direitos comuns. A questão central é como articular esses referenciais com a complexidade das vidas concretas, sem roubar das crianças suas muitas linguagens, nem reduzir a docência a execução de prescrições. Entre o Caderno de Direitos que reivindica retornos planejados com participação ampliada (Mello; Negreiros; Anjos, 2020), os estudos sobre documentação pedagógica que reforçam a visibilidade das culturas infantis (Anjos; Araujo; Santos, 2023) e as críticas às normativas curriculares que desconsideram as diferenças (Anjos; Carvalho, 2021; 2022), abre-se um campo fecundo de disputa. É nesse campo que a Educação Infantil em Maceió e em outros territórios periféricos pode continuar a ser pensada como lugar de produção de mundos, em que crianças e adultos inventam, juntos, modos de existir que não aceitam como natural a desigual distribuição de riscos, proteções e possibilidades de futuro.

PÓS-PANDEMIA: AUSÊNCIAS, SILENCIAMENTOS E INSURGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Encerrando este capítulo, não buscamos oferecer respostas fechadas sobre o que deve ser a Educação Infantil em Maceió ou em outros contextos periféricos. O percurso que fizemos, articulando docências, infâncias, linguagens e escrevivências, pretende sobretudo recolocar perguntas incômodas: que projeto de sociedade se anuncia quando as experiências das crianças pobres e negras seguem sendo tratadas como descartáveis ou secundárias nas políticas educacionais? Que ideia de infância sustentamos quando aceitamos como inevitável um "novo normal" que naturaliza perdas, silenciamentos e ausências de meninos e meninas nas instituições de Educação Infantil (Anjos; Pereira, 2021)?

As lutas históricas pela Educação Infantil no Brasil mostram que nada do que hoje reconhecemos como direito foi dado de forma generosa pelo Estado. Creches e pré-escolas como espaços públicos, a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, o FUNDEB, as diretrizes curriculares, tudo isso resulta de mobilizações de movimentos de mulheres, fóruns, coletivos e grupos de pesquisa que insistem em afirmar crianças pequenas como sujeitos de direitos e a Educação Infantil como campo de justiça social (Anjos; Santos; Ferreira, 2017). Diante dos retrocessos recentes e da intensificação da mercantilização da educação, perguntamos: como reatualizar essas lutas em tempos de ampliação de avaliações padronizadas, plataformas digitais e currículos homogeneizados que tendem a apagar singularidades e desigualdades?

Ao revisitar a experiência da pandemia, fica evidente que a ideia de "estar no mesmo barco" nunca se sustentou. Enquanto algumas crianças puderam viver o confinamento cercadas de livros, brinquedos e conexões estáveis, outras atravessaram esse período em casas pequenas, dividindo espaços com muitos familiares, lidando com insegurança alimentar, falta de água e ausência de equipamentos mínimos para acompanhar propostas

enviadas pelas instituições (Anjos; Pereira, 2021). Que marcas essas experiências deixam nas formas de brincar, nas linguagens que as crianças produzem, nos modos como se relacionam com a escola e com a cidade? Que currículos estamos dispostos a construir quando levamos essas marcas a sério?

Os textos que discutem lutas pela Educação Infantil e educação em tempos de pandemia lembram que há uma disputa intensa sobre o sentido da mudança educacional. De um lado, consolidam-se políticas que subordinam a educação à lógica financeira, reforçando competitividade, performatividade, avaliação como medição e padronização, inclusive na Educação Infantil, com forte presença de materiais prontos e soluções empresariais (Anjos; Santos; Ferreira, 2017; Anjos; Pereira, 2021). De outro lado, persistem movimentos que apostam em pedagogias críticas e emancipadoras, em sociologias insurgentes que denunciam a produção ativa de ausências e reivindicam emergências, isto é, presenças que ainda não são reconhecidas, mas já apontam outros modos de organizar a educação das crianças. Em que lado dessa disputa as práticas cotidianas de nossas instituições têm se inscrito?

O capítulo também expôs como a BNCC e dispositivos associados vêm funcionando, em muitos contextos, como mecanismos de colonização curricular, ao ratificar modelos únicos de organizar campos de experiência, objetivos e rotinas, reduzindo o papel da docência a execução de prescrições e enfraquecendo a parte diversificada dos currículos locais. Frente a isso, é possível continuar falando em qualidade apenas em termos de cumprimento de habilidades, ou será que precisamos recolocar no centro a pergunta sobre que infâncias cabem nos currículos que produzimos? Que lugar ocupa a escuta das crianças, especialmente daquelas que vivem em periferias urbanas, em favelas, em ocupações, nas decisões sobre o que se ensina, sobre como se cuida, sobre o que se registra e valoriza como aprendizagem?

As escrevivências docentes e as documentações pedagógicas que serviram como base de nossas reflexões ao longo do texto

indicam que professoras e professores não são meros executores de políticas. Ao registrar percursos, gestos, falas, silêncios e recusas das crianças, os profissionais da Educação Infantil criam arquivos potentes de resistência, nos quais aparecem teorias infantis sobre doença, morte, medo, cuidado, solidariedade, racismo, desigualdade. Tomar esses registros como fonte legítima de conhecimento implica perguntar: que pesquisas ainda precisamos fazer a partir dos diários de campo, relatórios, cadernos de planejamento e portfólios produzidos em instituições de Educação Infantil? Que metodologias de pesquisa com crianças e com professores podem ajudar a visibilizar aquilo que os documentos oficiais não alcançam?

As experiências discutidas também sugerem caminhos de investigação que extrapolam o âmbito estritamente escolar. É urgente produzir estudos que articulem Educação Infantil, políticas urbanas, saúde, assistência social, segurança alimentar e direito à cidade, especialmente em contextos como os bairros periféricos de Maceió. Como as crianças pequenas têm participado de lutas pelo transporte, pela moradia, pela água, pelos espaços de brincar? De que forma os movimentos sociais e fóruns de Educação Infantil podem aprofundar o diálogo com coletivos de mães, grupos negros, organizações de defesa de direitos humanos, redes de cultura periférica, recolocando as infâncias no centro das agendas públicas?

Por fim, este capítulo assume explicitamente que não pretende oferecer modelos prontos de docência, nem roteiros a serem seguidos como receita. O que buscamos foi partilhar reflexões, problematizações e perguntas tecidas na fronteira entre pesquisa, militância e trabalho cotidiano com crianças pequenas. Se, como lembram os textos sobre lutas pela Educação Infantil e educação em tempos de pandemia, a história da área é feita de avanços e recuos, de conquistas e de perdas, então talvez a tarefa que se coloca para nós seja insistir em construir, com as crianças, as famílias e os coletivos de educadoras e educadores, uma Educação Infantil que não se conforme ao fatalismo e ao pensamento único, mas que se

abra às cem linguagens, às diferenças e às lutas por uma vida mais justa. Nesse horizonte, a defesa da Educação Infantil como direito torna-se inseparável da defesa de um projeto de sociedade em que nenhuma infância seja considerada descartável e em que cada criança, em Maceió e em qualquer lugar do país, possa existir com dignidade, escuta e participação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Análise da produção acadêmica (2016-2022) sobre documentação pedagógica na Educação Infantil e a visibilidade das culturas infantis. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 523-547, jul./dez. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94499.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Apresentação – Dossiê "Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate" (primeira parte): Educação infantil e currículos: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. **Debates em Educação,** Maceió, v. 13, n. 33, p. i-xv, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33pi-xv.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Apresentação – Dossiê "Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate" (segunda parte): Educação infantil e currículos: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. **Debates em Educação,** Maceió, v. 14, n. Esp., p. iv-xvii, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsppiv-xvii.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 23, n. Esp., p. 125-146, jan. 2021. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e79007.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 23, n. Esp., p. 3-20, jan. 2021. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e79179.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi, jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16pi.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 156-165, jul./dez. 2017.

ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 23, n. 76, p. 47-72, jan./mar. 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS02.

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.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2024. Institui Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação,** Maceió, v. 13, n. 33, p. 33-57, 2021.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

MELLO, Ana Maria Araújo; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos (org.). **Caderno de direitos da Frente Nordeste Criança: retorno à creche e à escola, direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es – gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os.** Teresina: Frente Nordeste Criança; EDUFPI, 2020.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação,** Maceió, v. 14, n. Esp., p. 44-63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp44-63.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio/ago. 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Noélia Rodrigues dos Santos
Sivaldo Joaquim de Santana

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais respondem por muitas mudanças em nossas atividades cotidianas, de modo que o acesso à *internet* e o uso de dispositivos para conexão com a rede, a exemplo dos *smartphones*, *tablets*, computadores e televisores (*smart TVs*), são incorporados diariamente pelas pessoas em diferentes ambientes, com finalidades diversas.

Quanto à evidência da presença das tecnologias digitais no ambiente doméstico, os dados de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua TIC) demonstram que a *internet* está presente em 91,5% dos lares brasileiros, indicando que o *smartphone* permanece como o principal equipamento para acesso à *internet*, sendo utilizado em 98,9% dos domicílios (Brasil, 2023). A presença comum dessas tecnologias nos lares, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019b), favorece o acesso cada vez mais precoce das crianças aos equipamentos utilizados por seus familiares, normalmente empregados como forma de distração.

Essas tecnologias digitais não se limitam ao contexto doméstico, estando presentes em diferentes espaços da sociedade, inclusive no ambiente educacional. Para Morrissey (2012), é consenso que os recursos tecnológicos digitais devam ser integrados à vida das escolas, uma vez que as inovações tecnológicas representam um fator-chave para a mudança social.

[1] https://doi.org/10.51795/9786526527429167189

Porém, a existência dos recursos digitais e a ideia de que possam ser inseridos na educação não implicam que isto se configure como uma tarefa fácil. Franco (2016) enfatiza que as escolas ainda enfrentam dificuldades para mediar e potencializar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Schuartz e Sarmento (2020), embora reconheçam que as tecnologias digitais viabilizam atividades mais dinâmicas, interativas e colaborativas, destacam que, no âmbito educacional, estas colocam os/as docentes frente ao desafio de incorporar os recursos disponíveis em tecnologia digital às práticas pedagógicas existentes. Corroborando as ideias dos autores, Scherer e Brito (2020) compreendem que a inserção das tecnologias digitais em muitas escolas pode ser um mecanismo para superar uma concepção de aprendizagem centrada no professor, com potencial para transformar a organização escolar. No entanto, destacam que a garantia de uma infraestrutura básica de tecnologia digital e a formação de professores são questões que requerem atenção.

Na Educação Infantil, etapa educacional de nosso interesse, o uso das tecnologias digitais por crianças em creches e pré-escolas tem sido problematizado. Segundo Amante (2007), as principais críticas estão relacionadas aos possíveis riscos que o uso das tecnologias pode trazer ao desenvolvimento infantil. Assim, buscando respostas para as dúvidas e receios dos professores, a autora conduziu um estudo com crianças de até 8 anos de idade e concluiu que as tecnologias podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, auxiliar no desenvolvimento do pensamento matemático, possibilitar a ampliação da compreensão de mundo e o contato com diferentes realidades sociais e culturais, além de contribuir para o entendimento da educação para a diversidade.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019a) reconhece que o uso dos dispositivos tecnológicos na era digital oferece tanto benefícios quanto riscos ao desenvolvimento infantil. Considerando que meninos e meninas têm direito de utilizar e desfrutar dos recursos tecnológicos para auxiliar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, a entidade ressalta a

necessidade de que os setores responsáveis por cuidar e educar crianças realizem um planejamento que adeque esses recursos às práticas pedagógicas, sem prejuízos para a saúde dos pequenos.

Ainda que os benefícios das tecnologias digitais na Educação Infantil possam ser comprovados, Anjos e Francisco (2021) enfatizam a necessidade de que estas sejam usadas de forma moderada nessa etapa, considerando que o desenvolvimento integral das crianças se realiza à medida que elas utilizam e dominam seu próprio corpo, sendo o movimento a principal manifestação nos primeiros anos de vida — para isso, o contato presencial é fundamental.

Essas reflexões nos conduzem a questionar como as diferentes tecnologias digitais têm encontrado espaço no processo educacional, sobretudo na primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, lançamos o questionamento que nos move: de que forma as tecnologias digitais têm sido utilizadas na prática pedagógica da Educação Infantil? Na busca por respostas, temos como objetivo analisar a incorporação das tecnologias digitais em práticas pedagógicas na Educação Infantil, com ênfase nas experiências de profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁTICA PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como direito social, prevendo o atendimento de crianças de até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. Alguns anos depois, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confirmou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com o propósito de promover o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Com vistas a atingir a finalidade dessa etapa educacional, é possível inferir a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das crianças e sua

aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais norteiam as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, consistindo em ações e metas definidas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantil (Brasil, 2010). Trata-se, portanto, de um documento fundamental para orientar o trabalho a ser realizado com as crianças em creches e pré-escolas de todo o país.

Em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, o Parecer nº 20/2009, que trata da revisão das DCNEI, enfatiza que estas se efetivam por meio das relações sociais que as crianças, ainda pequenas, estabelecem com os docentes e com as demais crianças, devendo ser intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas (Brasil, 2009). Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçará a necessidade de que as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica sejam marcadas pela intencionalidade educativa (Brasil, 2017).

Observa-se, assim, que as práticas pedagógicas implementadas nas instituições de Educação Infantil ocorrem com vistas a atingir determinado objetivo, mostrando, portanto, que são executadas com propósito. Confirma-se, dessa forma, a perspectiva de Franco (2016), segundo a qual uma prática é pedagógica quando se organiza em função de intencionalidades, ou seja, trata-se de práticas implementadas para organizar, potencializar e alcançar as pretensões de um projeto educacional.

Embora as práticas pedagógicas se organizem dentro de uma intencionalidade, é necessário compreender que estas não são estáticas. Nas palavras de Franco (2016), as práticas pedagógicas não são imutáveis, devendo ser entendidas como expressão de um determinado espaço-momento histórico, atravessadas por relações de produção, culturais, ideológicas e sociais.

Frente a tal assertiva, e considerando o momento histórico que vivenciamos, é possível afirmar que a presença significativa das tecnologias digitais em nossas atividades tornou inevitável que estas

atravessassem as escolas e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em se tratando dos currículos das instituições de Educação Infantil, as DCNEI orientam que as propostas pedagógicas devem se organizar de modo a "[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2010, p. 12), e que as práticas pedagógicas tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Cabe ressaltar a observação feita por Anjos e Francisco (2021) sobre a expressão "patrimônio tecnológico" no documento, a qual não se refere diretamente às tecnologias digitais, mas a uma visão geral de tecnologia, entendida como o conjunto de procedimentos historicamente construídos para satisfazer as necessidades humanas.

Na BNCC, as tecnologias digitais são abordadas quando são apresentadas as dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, que estão inter-relacionadas e perpassam todos os componentes curriculares, da Educação Infantil ao ensino médio. Assim, a quinta competência prevê:

> Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, 2017, p. 18).

Em se tratando da Educação Infantil, a BNCC, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, compreende que seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que todas as crianças possam aprender e se desenvolver, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Há referência a tecnologia no trecho que se refere ao direito de:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a **tecnologia** (Brasil, 2017, p. 34, grifo nosso).

Esse e os demais direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são previstos a partir de uma concepção de criança com papel ativo, que observa, formula hipóteses, elabora conclusões, julga e compreende valores, sendo capaz de construir conhecimento e adquirir saberes sistematizados por meio da ação e interação com o mundo físico e social. Nesse contexto, ressalta-se a importância de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil tenham como marca a intencionalidade educativa, a qual pressupõe o monitoramento constante das práticas, mediante observação sistemática realizada pelo/a educador/a, além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento, com base na observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo.

Tendo em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC define cinco campos de experiências. Sobre a presença da tecnologia na Educação Infantil, embora não haja indicação direta de que se trate especificamente de tecnologia digital, há menção à manipulação de recursos tecnológicos no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas". Por meio de experiências diversificadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as crianças conseguem vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens.

> Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2017, p. 37).

Na Educação Infantil, este é o único trecho que faz alusão às tecnologias nessa etapa educacional. Tal fato, para Queiroz (2021), evidencia a carência de aprofundamento do tema, ignorando a presença de dispositivos de tecnologia digital em atividades pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Já abordamos a presença e as mudanças implementadas pelas tecnologias digitais em nossas atividades em diferentes contextos,

incluindo as escolas. Segundo Amante (2007), a existência das novas tecnologias, aliada ao acesso à informação e à comunicação por meio da *internet*, tornou difícil ignorar as possíveis contribuições dessas ferramentas para a aprendizagem. Na Educação Infantil, para Brito (2010), as tecnologias digitais representam mais do que recursos didáticos: configuram-se como elementos culturais que podem ser utilizados na prática pedagógica com impacto significativo. Se devidamente integradas a essa etapa educacional, são capazes de promover novos modos e experiências de aprendizagem.

Reconhecemos que as tecnologias digitais podem contribuir para implementar mudanças nas práticas pedagógicas, mas mantemo-nos atentos às considerações de Amante (2007), segundo as quais, embora o uso das tecnologias demonstre resultados favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, é necessário que as instituições explorem todo o seu potencial, evitando que sejam usadas apenas para reproduzir práticas antigas. Não se trata apenas de ensinar a criança a usar as tecnologias, mas de colocá-las a serviço do propósito educacional.

Nesse sentido, complementa Hai (2018), é importante que o/a professor/a reconheça o conjunto tecnológico digital como recurso a ser utilizado no processo educativo, com objetivos claros para sua presença e uso. Cabe, pois, relembrar que as práticas pedagógicas se organizam dentro de uma intencionalidade. Assim, a SBP (2019a) orienta para o planejamento por parte dos setores responsáveis por cuidar e educar as crianças, considerando os riscos à saúde de meninos e meninas associados ao uso de dispositivos digitais. No contexto da Educação Infantil, destaca-se o papel do/a docente em utilizar recursos de tecnologias digitais em sua prática pedagógica de forma a trazer benefícios concretos para as crianças.

Concordamos que as tecnologias digitais possam ser utilizadas nas práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, desde que empregadas com o propósito de contribuir para o alcance do

objetivo principal da Educação Infantil: o desenvolvimento integral das crianças em seus diferentes aspectos.

CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa norteou esta pesquisa, pois, ao atuar sobre um conjunto de fenômenos humanos, entendido como parte da realidade social, considera importantes tanto as ações dos indivíduos quanto as reflexões e interpretações da realidade vivenciada (Minayo, 2007).

No contexto escolar, segundo Franco (2016), é comum que os docentes se mostrem conscientes do significado de suas ações para a formação do estudante, uma vez que a prática pedagógica tem a intencionalidade como característica. Esta não se limita às técnicas didáticas utilizadas, envolvendo também "as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência" (Franco, 2016, p. 542).

Assim, toda a complexidade que envolve a prática pedagógica torna singular a experiência de cada professor/a. Tal fato nos motiva a ouvir docentes em contextos diferentes, dentro de sua realidade única, em um contexto educacional também singular, realizando um fazer pedagógico irrepetível. Aqui, apresentamos contextos distintos, em duas cidades alagoanas — Maceió e Penedo — a partir da escuta de docentes que atuam na Educação Infantil dos referidos municípios, especificamente na rede privada.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022), no ano de 2022 Alagoas registrou 138.989 matrículas na Educação Infantil. Maceió, a capital do estado, contabilizou 23.139 matrículas na Educação Infantil; dessas, 12.516 foram ofertadas na rede privada, correspondendo a 54,1% do total. Penedo, por sua vez, considerando os 102 municípios do estado, ocupa a 11ª posição em termos de matrículas na Educação Infantil, registrando 2.432 vagas

nessa etapa educacional, das quais 539 são ofertadas na rede privada, correspondendo a 22,1% do total.

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, realizada com o propósito de proporcionar familiaridade com a temática, permitindo, assim, o aprimoramento de ideias, como explica Gil (2002). Contamos com a colaboração de seis (06) professoras que atuam na Educação Infantil e relataram suas experiências quanto ao uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Todas as docentes possuem graduação em Pedagogia, sendo que quatro possuem pós-graduação (*lato sensu*). Todas exercem suas atividades em instituições de Educação Infantil da rede privada dos referidos municípios: quatro atuam em Penedo e duas em Maceió. Optamos por identificar as professoras por letras, para preservar suas identidades. O Quadro 1 apresenta mais detalhes do perfil das participantes, com informações sobre tempo de atuação no magistério e na Educação Infantil, bem como a idade das crianças com as quais trabalham atualmente.

Quadro 1 – perfil das participantes.

Participante	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação ne atuação na Educação Infantil	Faixa etária das crianças com as quais trabalha atualmente
Professora A	07 anos	07 anos	2 e 3 anos
Professora B	20 anos	13 anos	4 e 5 anos
Professora C	11 anos	11 anos	3 e 4 anos
Professora D	07 anos	07 anos	4 anos
Professora E	09 anos	04 anos	2 anos
Professora F	22 anos	22 anos	5 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Para a coleta de dados, as professoras responderam a um questionário on-line (*Google Forms*) dividido em duas partes. A primeira parte teve como propósito a identificação das participantes, com questões relativas à formação acadêmica e ao tempo de trabalho, e a segunda parte tratou especificamente do uso

de tecnologias digitais na prática pedagógica na Educação Infantil. A coleta dos dados ocorreu em dezembro de 2022.

Para a apreciação dos dados, iniciamos com a apresentação das informações referentes ao uso de *internet* e de tecnologias digitais pelas participantes e, em seguida, analisamos as informações obtidas acerca do uso dessas tecnologias propriamente na prática pedagógica na Educação Infantil. Para tanto, optamos pelo Método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), seguindo três fases: 1) *pré-análise*, na qual realizamos a leitura flutuante dos dados coletados; 2) *exploração do material*, etapa em que selecionamos as unidades de análise, tendo como recorte a escolha de palavras; e 3) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, momento em que agrupamos as informações em uma categoria de análise que aborda os benefícios das tecnologias digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir sobre a efetivação da educação em uma cultura digital, o primeiro aspecto apontado por Scherer e Brito (2020) refere-se a infraestrutura de tecnologia digital básica, que compreende o acesso à rede de *Internet* e uso de equipamentos para tal fim, como computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Assim, começaremos a apreciação dos dados por meio da apresentação das informações sobre o acesso à *Internet* e sobre os dispositivos de tecnologia digital comumente utilizados pelas participantes.

Uso de internet e das tecnologias digitais.

Todas as professoras acessam a rede de *internet* e informaram que a utilizam para finalidades diversas. O acesso às redes sociais e a realização de pesquisas escolares foram as opções indicadas por todas as participantes (06); realizar pesquisas variadas foi indicado por quatro (04); assistir a vídeos, por três (03); ler notícias, por duas (02); jogar, por duas (02); fazer cursos, por uma (01); e preencher o

diário escolar, também por uma (01). No que se refere a fins educacionais, duas (02) professoras afirmaram acessar a *internet* diariamente, e as demais (04) disseram acessar frequentemente, dependendo da necessidade.

Acerca do uso da *internet*, observa-se um evidente aumento da conectividade no país nos últimos anos. Os dados da PNAD Contínua TIC de 2022 indicam que 161,6 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade utilizam a *internet* (Brasil, 2023). O acesso à *internet* permite a realização de atividades diversas; dados da pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), evidenciam, entre outras atividades, que 93% dos usuários a utilizam para troca de mensagens instantâneas, 80% para acesso às redes sociais, como Facebook, Instagram e TikTok, 77% para chamadas de voz ou vídeo, e 62% para envio e recebimento de e-mails. Além disso, os usuários indicaram utilizar a *internet* para assistir a vídeos, filmes ou séries (80%), ouvir música (74%) e ler jornais, revistas ou notícias (56%) (Cetic.br, 2023).

Todos esses dados demonstram que o acesso à *internet* se tornou comum em nosso cotidiano, servindo como suporte para atividades de comunicação, informação e lazer. Especificamente em relação aos fins pedagógicos, relacionados ao trabalho docente, observou-se que nossas participantes fazem uso da *internet* com frequência.

Com relação aos recursos tecnológicos usados na prática pedagógica, todas as participantes afirmaram ter utilizado dispositivos de tecnologia digital em suas práticas. Os equipamentos mais usados foram o *smartphone* e a TV/DVD, indicados por cinco (05) participantes; o computador/notebook (04); softwares educativos (03); projetor multimídia (02); e máquina fotográfica (01).

Alguns dos equipamentos utilizados estão previstos nas DCNEI, que asseguram às crianças experiências que "possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos" (Brasil,

2010, p. 27). Cabe recordar que a experiência com tais recursos é uma entre as vivências previstas na Educação Infantil, realizadas por meio de práticas pedagógicas baseadas em dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira.

Em seu estudo, Laranjeiro, Antunes e Santos (2017) verificaram que o computador, a máquina fotográfica, o *smartphone* e os softwares didáticos foram os recursos de tecnologia digital mais usados por professoras em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Em nossa pesquisa, é interessante notar que, mesmo que todas tenham afirmado fazer uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, apenas metade (03) das participantes disse sentir-se preparada para utilizá-las. As demais (03) demonstraram incerteza, indicando que talvez estejam preparadas. Nesse contexto, a formação de professores consiste em um mecanismo importante, pois, segundo Amante (2007), entre outros propósitos, ela pode desenvolver a confiança na capacidade de utilização das tecnologias e ajudar a perceber de que maneira o trabalho realizado habitualmente com as crianças e a experiência adquirida podem ser adaptados e potencializados pelo uso das tecnologias.

Apesar da incerteza indicada por parte das professoras, todas afirmaram que pretendem continuar utilizando as tecnologias digitais em sua prática pedagógica e aprofundar seus conhecimentos acerca do uso dessas tecnologias para fins educacionais. Isso demonstra, portanto, uma atitude positiva frente ao uso das tecnologias digitais em sua prática. Postura semelhante, caracterizada pela valorização das tecnologias no contexto pré-escolar, foi identificada nos estudos de Brito (2010) e de Laranjeiro, Antunes e Santos (2017).

Benefícios das tecnologias digitais

Antes de abordar os benefícios das tecnologias digitais apontados pelas participantes, é essencial apresentar suas percepções sobre o uso e a importância dessas tecnologias na

educação infantil. Quanto à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, as professoras foram unânimes em afirmar que as utilizam e todas confirmaram sua relevância no contexto educacional. A importância atribuída às tecnologias também foi identificada por Brito (2010), em estudo realizado com 363 docentes da pré-escola, no qual 59% consideraram a utilização das tecnologias algo muito importante nessa etapa da educação, revelando, portanto, uma atitude positiva frente à inserção das tecnologias no contexto da Educação Infantil.

As docentes também se posicionaram sobre os possíveis benefícios do uso das tecnologias digitais na etapa em que atuam. A maioria das participantes (05) considera que a utilização dessas tecnologias é um fator promotor da aprendizagem das crianças. As falas das professoras ilustram tal assertiva.

> "As tecnologias podem oferecer benefícios incríveis tanto na **aprendizagem** da criança. Tanto na Educação Infantil, como na alfabetização" (professora A).

> "Pois para estudos e **aprendizagens** voltado as crianças, a tecnologia é uma ferramenta de grande importância" (Professora B).

> "Alguns recursos digitais chamam a atenção das crianças e elas **aprendem** de forma mais prazerosa" (professora C).

> "Facilita **aprendizagem**" (professora D).

> "Elas [tecnologias digitais] são mais atrativas, as crianças **aprendem** com mais facilidade" (Professora E).

Para Morrissey (2012), as tecnologias e seus recursos promovem um ambiente de aprendizagem mais rico e tornam a experiência docente mais dinâmica, uma vez que a utilização de conteúdos digitais permite simulações e animações, além da ilustração de conceitos e princípios que, de outra maneira, seriam de difícil compreensão. Além disso, as tecnologias são motivadoras e favorecem encontros de aprendizagem mais ativos.

Para o uso das tecnologias em favor da educação das crianças, Hai (2018) aponta que, primeiramente, é preciso compreender todo o aparato tecnológico enquanto uma ferramenta a mais no processo educacional. É necessário reconhecer o conjunto tecnológico, sobretudo o digital, como recurso que pode ser utilizado nas práticas pedagógicas, ficando a cargo do/a professor/a utilizá-lo ou não. A questão, enfatiza a autora, é trazer a tecnologia digital para as salas com objetivos claros para sua presença e uso, pois, sendo apenas para recreação, normalmente, as crianças já utilizam esses equipamentos em suas residências.

Cabe ressaltar a importância da intencionalidade educativa como marca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, prevista na BNCC. Essa intencionalidade compreende a organização e proposição, pelo/a educador/a, de diferentes experiências a serem vivenciadas pelas crianças, uma vez que parte do trabalho docente é "[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2017, p. 39).

Assim, a utilização de recursos de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil é uma decisão do/a educador/a, que busca oportunizar a meninos e meninas experiências com objetos e equipamentos relativamente comuns em seu entorno, como *smartphones*, TV e computador/notebook, entre outros, favorecendo a ampliação dos seus conhecimentos de mundo.

Sobre os benefícios da tecnologia para as crianças da Educação Infantil, a professora F mencionou o uso das tecnologias digitais como mecanismo para estimular determinadas capacidades cognitivas, afirmando que a tecnologia "estimula a concentração e o raciocínio lógico", evidenciando o favorecimento de aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Aqui, duas habilidades são identificadas pela docente; porém, Prensky (2012) acredita que as ferramentas digitais são capazes de ampliar e realçar as capacidades cognoscitivas dos indivíduos de

modo muito variado, afirmando que "[...] num futuro inimaginavelmente complexo, a pessoa intensificará suas habilidades graças à tecnologia digital, incrementando assim sua sabedoria" (Prensky, 2012, p. 102). Entre os benefícios das tecnologias digitais, Amante (2007) destaca a melhora no desenvolvimento do pensamento lógico das crianças.

As professoras também puderam exemplificar, se assim desejassem, recursos de tecnologias digitais usados com êxito em suas práticas pedagógicas. Duas professoras não responderam à questão. As professoras D e E fizeram referência ao uso de vídeos educativos; a professora C mencionou os recursos digitais para contação de histórias; e a professora F fez referência aos jogos educativos, citando o uso dos aplicativos "Ler e Contar" e "LeLe Sílabas" neste ano letivo.

A proposta desses dois aplicativos é facilitar a aprendizagem de forma divertida. O aplicativo *Ler e Contar* auxilia na aprendizagem do alfabeto, vogais e consoantes, números, soma e subtração, formas geométricas, cores, opostos, frutas, animais, instrumentos musicais, entre outros. Já o *LeLe Sílabas* promove a aprendizagem dos sons de algumas sílabas, com desafios para combinação de palavras.

No momento da pesquisa, a professora F atuava com crianças de 5 anos de idade, ou seja, no último ano da Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao tratar das experiências e aprendizagens na proposta curricular da Educação Infantil, reconhece a língua escrita como objeto de interesse das crianças, pois, "[...] vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente" (Brasil, 2009, p. 15). Ocorre, enfatiza o documento, que esta temática não tem sido adequadamente assimilada na Educação Infantil. É preciso que o trabalho com a língua escrita tenha sentido e não se concentre apenas na decodificação do texto. Mediado pelo/a professor/a, o contato com a linguagem escrita deve ocorrer em atividades prazerosas, envolvendo diversos gêneros, leitura diária feita pelo/a docente,

manuseio de livros e revistas desde cedo e produção de narrativas e textos, mesmo que as crianças ainda não saibam ler e escrever.

Observamos, então, que as professoras fazem uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas com propósitos variados. Em seus achados, Laranjeiro, Antunes e Santos (2017) também verificaram a realização de atividades diversificadas — todas relacionadas a recursos disponíveis na *internet* — por professoras da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas. Algumas dessas práticas são semelhantes às indicadas neste estudo, como a exibição de vídeos/filmes e o uso de jogos educativos.

Em nossos achados, ficou evidente que as participantes utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e compreendem que estas são importantes no processo educacional. É necessário, pois, considerar as palavras de Amante (2007), sobre a necessidade de que a utilização das tecnologias seja feita com vistas a atingir o propósito educacional, em que as novas oportunidades sejam integradas num todo; para tanto, um uso adequado é aquele que visa enriquecer, expandir, diferenciar, implementar e individualizar os objetivos curriculares.

Para Miguel (2023), ao pensar propostas que visem ampliar as interações das crianças com as tecnologias digitais na Educação Infantil, é importante refletir sobre como viabilizar conhecimentos que levem as crianças a compreender como funciona o universo digital que as cerca, para que possam superar a condição de usuárias passivas das tecnologias. Para tanto, as informações sobre as tecnologias utilizadas durante as atividades devem ter como objetivo instigar e desafiar as crianças a pensar de forma crítica e criativa sobre os produtos que lhes são apresentados. Assim, é importante recordar o que prevê a BNCC (Brasil, 2017), de que, na Educação Infantil, sejam favorecidas condições que coloquem a criança em papel ativo, enfrentando desafios e sendo estimulada a resolvê-los.

Dessa forma, podemos observar que o uso das tecnologias digitais tem ocorrido nas práticas pedagógicas das participantes, todas conscientes de que este uso representa um mecanismo que

auxilia na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças — ou seja, as tecnologias mostram-se como elementos importantes para atingir a finalidade da primeira etapa da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais, principalmente representadas pelo acesso à *Internet* e pelos equipamentos para seu acesso, ganharam notoriedade em nossas vidas, estando presentes em diferentes esferas sociais. Ora, as mudanças são rápidas e muitas atividades foram modificadas; era inevitável que a educação também fosse atravessada por elas, inclusive a educação de crianças.

Em nosso estudo, ao analisar a incorporação das tecnologias digitais em práticas pedagógicas na Educação Infantil, com ênfase nas experiências de professoras alagoanas, constatamos que as tecnologias digitais permeiam o fazer pedagógico das participantes, seja junto às crianças na creche ou na pré-escola.

Todas as professoras fazem uso da *Internet* para fins educacionais, auxiliando em atividades de pesquisa e exibição de vídeos, ou em atividades extraclasse, como realizar cursos e preencher diário escolar, mostrando que as tecnologias digitais podem estar presentes em todo o processo pedagógico. Quanto aos recursos de tecnologia digital usados, destaca-se o uso do *smartphone*, da TV e DVD, do computador e dos softwares educativos. É importante ressaltar a indicação do *smartphone* enquanto recurso utilizado nas práticas pedagógicas, uma vez que este é um dispositivo caracterizado por seu uso pessoal e que, notadamente, teve sua presença em turmas de Educação Infantil questionada. Ao que tudo indica, seu uso ganhou espaço no contexto escolar, sendo reconhecido como um dos recursos que podem auxiliar no processo educacional.

As professoras acreditam que as tecnologias digitais são ferramentas que trazem benefícios para as crianças, sendo capazes de tornar a aprendizagem mais prazerosa e atrativa, além de

promover habilidades específicas, favorecendo o desenvolvimento infantil. Assim, demonstram atitude positiva frente à presença e ao uso das tecnologias na Educação Infantil. Essa perspectiva, de considerar importante o uso das tecnologias digitais junto às crianças da Educação Infantil, também se revela na assertiva de que as docentes intentam continuar utilizando-as em suas práticas pedagógicas e pretendem aprofundar seus conhecimentos na temática.

Nesse contexto de atitude positiva frente à presença e uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, considerando que se configuram como recursos que podem favorecer a aprendizagem das crianças, é importante pontuar que metade das participantes demonstrou incerteza quanto ao preparo para utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Isso nos leva à reflexão acerca da necessidade de formação de professores como recurso para promover mais confiança em sua atuação profissional. É preciso preparar professores e professoras que se deparam com as inovações tecnológicas, reconhecendo seu potencial para serem utilizadas em benefício das crianças.

Apesar de concordarmos com o potencial das tecnologias digitais em contribuir para dinamizar o processo educacional, mantemo-nos vigilantes em relação ao seu uso junto às crianças. Reconhecemos que o uso de tecnologia digital na Educação Infantil requer atenção, sendo importante que os/as docentes avaliem com prudência quais equipamentos serão utilizados, mantendo-se atentos/as à faixa etária das crianças, para evitar riscos à saúde dos pequenos associados ao uso dos recursos de tecnologia digital.

Que as tecnologias digitais atravessam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, isso ficou evidente; porém, é fundamental que estas sejam usadas como elementos que fomentem o desenvolvimento das crianças em seus diferentes aspectos, pois não podemos deixar de considerar o objetivo principal da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral infantil.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia. Infância, escola e novas tecnologias. *In*: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia (org.). **As TIC na educação em Portugal**: concepções e práticas. Porto: Porto Editora, 2007, p. 102-123. Disponível em: https://repositor ioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2566. Acesso em: 19 dez. 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index. php/zeroseis/article/view/79007/45378. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Internet chega a 87,2% dos brasileiros com mais de 10 anos em 2022, revela IBGE**. Brasília, 09 nov. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcom /pt-br/noticias/2023/novembro/internet-chega-a-87-2-dos-brasileiros-com-mais-de-10-anos-em-2022-revela-ibge. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal. .gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1999. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRITO, Rita. As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. *In*: OSÓRIO, António; PINTO, Maribel. **Actas do I Encontro @rcaComum**. Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010, p. 3-11. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2509. Acesso em: 22 dez. 2024.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 57, n. 4, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Resumo Executivo Pesquisa TIC Domicílios 2022**. São Paulo, julho 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143348/resumo_executivo_tic_domicilios_2022.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAI, Alessandra Arce. **Educação infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas, SP: Alínea, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 08 out. 2024.

LARANJEIRO, Dionísia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infâncias. **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, v. 30, n. 2, p. 223-248. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/9367/10314. Acesso em: 20 dez. 2024.

MIGUEL, Carolina Costa. Tecnologia e educação: ciências, computação (des)plugada e pensamento computacional na educação de crianças de 4 a 10 anos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 120, mai.-Ago. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bqrYC4HdpVdKfpHq7qZyxQc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MORRISSEY, Jerome. O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 269-281.

PRENSKY, Marc. *Homo sapiens* digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 01-116-281.

QUEIROZ, Manuela Azevêdo. **Infância digital**: elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/15572/cchsa_ppgedu_me_Manuela_AQ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 nov. 2024.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, DOSSIÊ - Cultura digital e educação 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologi digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 out. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**: Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas. Departamentos Científicos de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento e de Saúde Escolar. Nº 06, junho de 2019a. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21511d-MO_-_UsoSaudavel_TelasTecnolMidias_na_SaudeEscolar.pdf.Acesso em: 08 out. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**: #Menos Telas #Mais Saúde. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Dezembro de 2019b. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

QUANDO A INFÂNCIA CRIA O MUNDO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, ARTE E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros
Rose Mística da Silva Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos

INFÂNCIAS QUE DESENHAM MUNDOS: POR QUE LEVAR A SÉRIO O PROCESSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este capítulo nasce de percursos coletivos. Fruto de estudos, pesquisas e práticas de formação desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq), ele resulta de uma pergunta insistente: o que acontece quando levamos a sério a capacidade das crianças de criar o mundo, e não apenas de repeti-lo? Ao olhar para o cotidiano da Educação Infantil, perguntamo-nos que lugar têm as experiências estéticas, a arte e as múltiplas linguagens nas formas como produzimos currículo e formação docente.

Ao dialogar com Márcia Gobbi, assumimos que as práticas pedagógicas da educação da primeira infância precisam reconhecer as crianças como sujeitas de culturas e de linguagens, e não como recipientes de atividades prontas (Gobbi, 2010). Se o currículo é tecido nas experiências diárias, então não basta "oferecer" pintura, desenho ou música como momentos isolados: trata-se de promover imersões sistemáticas em diversas linguagens, de garantir convivência com outras crianças e grupos culturais e de abrir espaço para que as ideias infantis circulem e sejam levadas a sério. Que tipo de Educação Infantil estamos construindo quando a escuta das crianças é tratada como algo opcional?

[1] https://doi.org/10.51795/9786526527429191215

Os documentos normativos da Educação Infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) para a Educação Infantil, afirmam que é direito das crianças relacionar-se com múltiplas manifestações artísticas e culturais, da música às artes visuais, do teatro à literatura (BRASIL, 2009). No entanto, é legítimo perguntar: em quantas instituições essas garantias saem do papel e se tornam experiências concretas, sensoriais, corporais e afetivas? Quando a arte aparece, ela é vivida como experiência que envolve pensamento, corpo, memória e emoção ou é reduzida a tarefa rápida em folha A4 para "ocupar" o tempo?

Ao aproximarmos essa discussão do cenário mais amplo das políticas educacionais, percebemos que a Educação Infantil não está à margem das disputas em torno do sentido da "mudança" na educação. Anjos, Santos e Ferreira mostram como a escolarização tende a ser tratada como algo natural e inevitável, quando, na verdade, resulta de escolhas históricas e de correlações de força entre projetos de sociedade (Anjos; Santos; Ferreira, 2017). Em nome de uma mudança global estandardizada, programas e organismos internacionais vêm difundindo uma educação cada vez mais adaptativa e instrumental, que privilegia competitividade, performatividade e avaliação padronizada, inclusive na Educação Infantil. Se esse é o pano de fundo, não é casual que práticas com arte sejam frequentemente capturadas por uma lógica de treinamento, de produção de evidências de desempenho, afastando-se da experiência estética, da imaginação e da criação infantil que aqui defendemos.

Ao mesmo tempo, os autores lembram que a história da Educação Infantil é atravessada por lutas sociais, como os movimentos por creches, a constituição do MIEIB e as mobilizações em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todas as crianças (Anjos; Santos; Ferreira, 2017). Inspirados em Boaventura de Sousa Santos, eles propõem olhar para as "ausências" e "emergências" que a racionalidade dominante produz, isto é, para experiências e sujeitos que são sistematicamente desconsiderados. Se trouxermos essa chave de

leitura para o tema do processo criativo, podemos perguntar: não seriam as produções estéticas das crianças, suas culturas e linguagens, justamente essas emergências que o currículo escolarizante insiste em tornar ausentes? Ao levar a sério os gestos, traços, narrativas e performances infantis, aproximamos a Educação Infantil de uma sociologia insurgente que recusa o adultocentrismo e reconhece as crianças como sujeitos políticos, capazes de disputar sentidos de mundo por meio da arte e da experiência.

Ao assumir o título "Quando a infância cria o mundo", colocamos em evidência a ideia de que, na Educação Infantil, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de reconhecer que as crianças, desde muito pequenas, interpretam, transformam e reelaboram o mundo à sua maneira. A criação, nesse contexto, não é privilégio de poucas crianças "talentosas", mas condição humana e direito de todos e todas. Ferraz e Fusari lembram que a arte na escola envolve compreender o mundo expressivo das crianças e os modos como elas elaboram símbolos e signos ao longo do desenvolvimento (Ferraz; Fusari, 1993). Se é assim, por que ainda é tão comum encontrar propostas baseadas na cópia, na prontidão motora ou em moldes que apagam singularidades?

Autores como John Dewey e Jorge Larrosa ajudam a deslocar a discussão. Ao tratar a arte como experiência, Dewey entende que há um modo específico de relacionar-se com o mundo, em que fazer, sentir e pensar se articulam em unidade (Dewey, 1985). Larrosa, ao discutir o saber da experiência, provoca ao afirmar que nem tudo o que passa por nós se torna experiência, mas apenas aquilo que nos atravessa e nos transforma (Larrosa, 2002). No contexto da Educação Infantil, essas reflexões nos obrigam a questionar: as propostas estéticas que oferecemos às crianças são experiências capazes de afetá-las ou apenas exercícios que não deixam marcas?

Albinatti argumenta que fazer arte envolve processos complexos de síntese de experiências, modos de pensar, sentir e ver que se corporificam em produções singulares (Albinatti, 2008). A

criança, ao criar, não apenas representa objetos, mas expressa a relação que estabelece com aquilo que conhece. Se reconhecemos a densidade desse processo, podemos continuar tratando a arte na Educação Infantil como "enfeite" para datas comemorativas? Que tipo de formação humana produzimos quando restringimos a criação a momentos pontuais e altamente controlados pelo adulto?

O debate sobre o processo criativo na Educação Infantil não pode ignorar a pergunta colocada por Santos e Macedo sobre o lugar das crianças brasileiras na pesquisa e na teoria (Santos; Macedo, 2020). As autoras apontam que ainda sabemos pouco sobre as crianças concretas de nossos contextos, sobre os modos como vivem, brincam e produzem diferenças. Isso nos provoca a indagar: quando planejamos experiências estéticas, partimos das realidades culturais das crianças com quem trabalhamos ou apenas importamos modelos e repertórios produzidos em outras infâncias? Que arte é possível numa escola localizada em ocupações urbanas, em periferias, em comunidades indígenas ou quilombolas, e como isso aparece nos currículos?

Ao discutir o lugar da experiência, Larrosa chama atenção para a importância de propostas significativas, ligadas às questões reais das crianças, às suas perguntas e curiosidades (Larrosa, 2002). Barbieri reforça essa perspectiva ao lembrar que o papel do professor é aproximar materiais, técnicas e linguagens das inquietações infantis e não, simplesmente, aplicar atividades sofisticadas que não dialogam com o cotidiano dos meninos e meninas (Barbieri, 2012). Se uma experiência estética não conversa com a vida das crianças, ela cumpre qual função? Atende mais às expectativas adultas de um "bom planejamento" ou às necessidades concretas das infâncias que temos diante de nós?

Nesse sentido, o capítulo assume um tom propositivo: mais do que descrever práticas, interessa problematizar o modo como o processo criativo infantil pode tensionar concepções de currículo, formação docente e organização dos espaços e tempos na Educação

Infantil. Quando vemos uma sala de referência[2], enxergamos um lugar de controle de corpos ou um ateliê vivo, em que materiais, cores, sons, gestos e movimentos são levados a sério? Ao preparar uma rotina, pensamos em quantas oportunidades as crianças terão para experimentar, arriscar, errar e inventar suas próprias formas de fazer arte?

As culturas infantis, tal como discutidas por Gobbi, revelam que as crianças produzem conhecimento e memória por meio de desenhos, brincadeiras, engenhocas, gestos e narrativas (Gobbi, 2010). Esses registros são documentos históricos que falam das formas como elas se percebem e percebem o mundo. Se tomarmos essa chave teórica, o que muda na maneira como olhamos para as produções infantis expostas nos murais, nos cadernos e nos portfólios? Elas são tratadas como evidências de aprendizagem, como expressões de subjetividade ou apenas como "decoração" para agradar às famílias?

Os documentos oficiais brasileiros, como a LDB e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, insistem no desenvolvimento integral das crianças, articulando dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais (Brasil, 1996; 1998). As DCNEI reforçam a ideia de currículo como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes infantis aos conhecimentos socialmente produzidos (Brasil, 2009). Se a arte e as experiências estéticas são dimensões centrais desse desenvolvimento, por que tantas propostas de Educação Infantil continuam reduzidas a

[2] Na educação infantil, falamos em "sala de referência" para sinalizar que ela não é o único lugar onde se aprende e cuida, mas o espaço-base da turma dentro de uma instituição que é, em si, toda educativa. "Sala de aula" remete à ideia de um único espaço centralizado de ensino. Já "sala de referência" indica um ponto de pertencimento, onde se organizam memórias, registros, materiais e combinados do grupo, sem limitar a experiência das crianças a quatro paredes. Pátios, parques, jardins, corredores, ateliês, refeitório e demais ambientes também são entendidos como espaços pedagógicos. Assim, a criança não pertence à sala, e sim à instituição como um todo, e o currículo se constrói na circulação por diferentes lugares, nas interações e nas brincadeiras que acontecem em múltiplos espaços e tempos.

treinamentos preparatórios para o ensino fundamental, com foco quase exclusivo na alfabetização formal?

Ao propor o tema "Quando a infância cria o mundo", não negamos a importância de conteúdos ou de intencionalidade pedagógica. Ao contrário, perguntamos que intenções assumimos quando abrimos espaço real para o processo criativo das crianças. Que processos de letramentos defendemos quando reconhecemos o desenho, o gesto, o corpo e o faz de conta como linguagens? Que matemática se torna possível quando o currículo dialoga com as engenhocas inventadas nos cantos da sala ou com as construções feitas na areia, na água, no quintal da escola?

Este capítulo, portanto, tem como objetivo discutir a contribuição do processo criativo da criança na Educação Infantil, concebendo-o como experiência estética e formativa que atravessa o currículo, a organização dos espaços, a formação de professores e a própria compreensão de infância. Ao reunir autores que pensam arte, experiência, culturas infantis e currículo, buscamos tensionar práticas que ainda tratam a criação como atividade acessória e afirmar que, quando a infância cria o mundo, o próprio modo de fazer Educação Infantil precisa ser reorganizado.

Ao longo do texto, perguntaremos que condições materiais e simbólicas são necessárias para que as crianças possam criar suas próprias obras, reinterpretar as imagens que circulam em suas vidas, elaborar críticas e afetos por meio da arte. Também interpelaremos a formação docente: como os cursos de Pedagogia e as formações continuadas têm tratado a arte e as experiências estéticas? Professores que nunca viveram processos criativos significativos conseguem sustentar propostas desse tipo com as crianças?

Por fim, a introdução se fecha com um convite e um desafio. O convite é a olhar para os cotidianos da Educação Infantil como campos férteis de produção de mundos, atravessados por cores, sons, movimentos e narrativas que as crianças inventam ao interagir entre si e com os adultos. O desafio é perguntar, em cada contexto: que mundo estamos ajudando as crianças a criar? Um

mundo de repetição e obediência ou um mundo em que experiências estéticas, arte e formação caminham juntas na construção de uma Educação Infantil democrática, sensível e comprometida com os direitos das infâncias?

QUANDO A EXPERIÊNCIA VIRA CRIAÇÃO: MODOS DE VIVER ARTE NA INFÂNCIA

Pensar o processo criativo das crianças como experiência significa deslocá-lo da ideia de "atividade" para entendê-lo como acontecimento que atravessa quem cria e deixa marcas. John Dewey compreende a arte como uma forma específica de relação com o mundo, na qual fazer, sentir e pensar se articulam numa unidade de sentido, inseparável da vida concreta de quem a produz (Dewey, 1985). Jorge Larrosa, ao discutir o saber da experiência, lembra que nem tudo o que nos acontece se torna experiência, pois só ganha essa condição aquilo que interrompe o automatismo, exige envolvimento e nos transforma (Larrosa, 2002). Se tomarmos essas duas chaves, precisamos perguntar: o que chamamos de "trabalho criativo" na Educação Infantil tem potência para desinstalar as crianças e produzir sentidos, ou se reduz a mais um item da rotina, feito rapidamente para cumprir o planejamento?

Possibilitar que o processo criativo seja vivido como experiência na Educação Infantil implica desacelerar tempos, ampliar escutas e relativizar modelos rígidos do que seria um "desenho bonito" ou uma "pintura bem feita". A experiência exige paixão, envolvimento, abertura para o desconhecido, não se confunde com a simples execução de uma tarefa. Em termos de imaginação, Dewey distingue movimentos reprodutores, que apenas reorganizam o real tal como é, de movimentos criadores, que o transformam a partir de novas percepções (Dewey, 1985). Nas propostas com crianças pequenas, insistimos em repertórios que favorecem a imaginação criadora ou nos mantemos presos a

exercícios que treinam a repetição, a colagem dentro do molde, o preenchimento de contornos previamente estabelecidos?

Quando olhamos para o modo como as professoras e professores são formados, percebemos que a fragilidade das experiências com arte na formação inicial repercute diretamente na maneira como o "trabalho criativo" é concebido na Educação Infantil. Anjos, Cordeiro e Araújo mostram que, em muitos cursos de Pedagogia, a arte aparece em poucas disciplinas, com cargas horárias reduzidas, frequentemente dividida com outros conteúdos e com escasso espaço para vivências poéticas, apreciação de obras e experimentações corporais e sensoriais (Anjos; Cordeiro; Araújo, 2021).

Se entendemos a arte como conhecimento construído historicamente, como defendem Martins, Picosque e Guerra, então o processo criativo das crianças não pode ser tratado como algo acessório ou espontâneo por natureza, mas como campo que exige estudo, intencionalidade e compromisso ético-estético por parte dos adultos (Martins; Picosque; Guerra, 1998). Benjamin lembra que os primeiros medos e alegrias inauguram hábitos e modos de estar no mundo, o que indica a força formativa das experiências sensíveis desde a pequena infância (Benjamin, 1984). Malaguzzi, ao afirmar que a criança tem "cem linguagens", denuncia justamente a tendência da escola de reduzir essas possibilidades expressivas, separando corpo e pensamento, razão e sonho, realidade e fantasia (Malaguzzi, 2016). Diante dessas contribuições, torna-se inevitável perguntar: como preservar e nutrir as "cem linguagens" quando o cotidiano da Educação Infantil ainda é atravessado por práticas que roubam das crianças a chance de experimentar a arte como experiência que articula memória, imaginação e crítica?

Ao relacionar o processo criativo com a experiência, também precisamos considerar o cenário mais amplo em que as práticas de Educação Infantil vêm sendo produzidas. Anjos e Pereira mostram que, especialmente no contexto da pandemia de covid-19, as instituições foram pressionadas a substituir encontros presenciais por propostas remotas, muitas vezes apoiadas em plataformas

digitais e materiais padronizados, o que acentuou processos de mercantilização da educação e descaracterizou a especificidade da Educação Infantil (Anjos; Pereira, 2021). Quando o trabalho pedagógico passa a ser medido prioritariamente por registros, tarefas enviadas às famílias e "cumprimento de conteúdos", abre-se pouco espaço para experiências que envolvam corpo, encontro, tempo partilhado, uso criativo dos espaços e dos materiais. A questão que se impõe, então, é incisiva: como garantir que o "trabalho criativo" das crianças seja vivido como experiência estética e formativa se o próprio desenho das políticas e das respostas à crise sanitária tende a transformar a Educação Infantil em prestação de serviços e entrega de atividades, esvaziando as condições para que fazer, sentir e pensar se articulem de modo significativo?

Nesse mesmo movimento, os autores lembram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil seguem afirmando o desenvolvimento integral, as interações e a brincadeira como eixos do currículo, o que inclui garantir experiências culturais, artísticas e estéticas desde bebês (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Anjos; Pereira, 2021). Acompanhando documentos produzidos por pesquisadoras e movimentos em defesa dos direitos das crianças, como as orientações para o retorno às creches e escolas e o Caderno de Direitos, Anjos e Pereira reforçam que não se trata apenas de "oferecer atividades", mas de assegurar condições concretas para que as crianças vivam experiências com espaços qualificados, materiais diversos, tempo de exploração e presença de adultos que escutem e acolham suas iniciativas (Campos et al., 2020; Mello; Negreiros; Anjos, 2020). Quando pensamos o processo criativo à luz dessas discussões, fica evidente que defender o direito das crianças à arte e às experiências estéticas implica disputar políticas, tempos e modos de organização da Educação Infantil que não as reduzam a usuárias de serviços remotos ou cumpridoras de tarefas, mas as reconheçam como sujeitos de direitos que precisam estar em relação com outras crianças, com o território e com as materialidades que alimentam sua imaginação criadora.

Se ampliamos ainda mais o olhar, percebemos que o que acontece na sala de referência está atravessado por disputas mais amplas sobre o lugar das crianças numa ordem social neoliberal. Ao discutir "crianças e neoliberalismo", Anjos, Pito, Neiman, Gobbi e Leite argumentam que vivemos um "capitalismo canibal", em que crises políticas, econômicas e ambientais atingem com particular violência as infâncias, devorando cuidados, direitos e possibilidades de futuro (Anjos et al., 2024). Gallo e Flores Meneses, ao analisarem o neoliberalismo como colonização da infância pelo capital, mostram como se produz a figura da "criança do capital", chamada a ser empreendedora de si, permanentemente adaptável, autogerida e responsável individualmente pelo próprio sucesso ou fracasso (Gallo; Flores Meneses, 2024). Quando o discurso educacional se deixa capturar por essa lógica, a criatividade das crianças corre o risco de ser convocada apenas como competência para inovar no mercado, para ser resiliente em contextos precarizados, e não como potência para imaginar e produzir outros mundos. Até que ponto o "trabalho criativo" que propomos na Educação Infantil escapa dessa colonização ou acaba por reforçar, ainda que involuntariamente, a ideia de que toda experiência deve resultar em performance, produtividade e capital humano?

As análises de Pessanha e Tavares sobre a "vida nervosa" de crianças de classes populares em São Gonçalo ajudam a concretizar essas discussões, ao recolocar o território como dimensão central do direito à Educação Infantil (Pessanha; Tavares, 2024). As autoras descrevem uma cidade marcada por reformas urbanísticas espetaculares, grandes investimentos viários e, ao mesmo tempo, por bairros pauperizados, atravessados pela violência, pelo abandono estatal e por profundas desigualdades no acesso a políticas públicas. Nesses contextos, a infância é vivida com os "nervos à flor da pele", em meio a incertezas cotidianas, medos e inseguranças que atravessam as famílias e as escolas. Quando olhamos para o processo criativo das crianças que vivem essa "vida nervosa", precisamos perguntar: nossas propostas estéticas acolhem as experiências de quem atravessa territórios marcados

por racismo, pobreza e violência, permitindo que elas sejam narradas, elaboradas e ressignificadas, ou tentam apenas "proteger" as crianças com atividades neutras, descoladas das tensões do lugar onde vivem? Que tipo de Educação Infantil produzimos quando ignoramos a tríade infância–cidade–escola e tratamos o currículo como se todas as crianças vivessem em territórios homogéneos, pacificados e abundantes?

Bianca Correa, ao discutir os embates entre o direito e a lógica do mercado na educação e cuidado da pequena infância, alerta para o modo como, em tempos de aguçamento do neoliberalismo e fortalecimento de projetos de extrema direita, a educação das crianças bem pequenas vem sendo cada vez mais tratada como mercadoria, e não como direito (Correa, 2024). Ao mesmo tempo em que marcos legais reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, multiplicam-se discursos que as apresentam como "investimento", "capital humano" a ser gerido, o que abre espaço para soluções privatizantes, parcerias empresariais e modelos de atendimento de baixo custo, especialmente nas periferias urbanas. Quando essa lógica entra na Educação Infantil, as experiências estéticas e o processo criativo correm o risco de ser comprimidos em pacotes de serviços padronizados, em "projetos de arte" vendáveis e replicáveis, esvaziados de vínculo com a vida concreta das crianças. Diante disso, torna-se urgente perguntar: nossas escolhas curriculares e organizacionais têm afirmado a Educação Infantil como direito a viver experiências artísticas densas, situadas e coletivas, ou como serviço que precisa ser "otimizado", "barateado" e "escalável", ainda que isso empobreça o encontro entre infância, arte e mundo?

João Augusto Pompéia entende o processo de criação como produto de experiências singulares, momento em que cada sujeito explora suas potencialidades perceptivas, imaginativas e fantasiosas, ampliando a maneira como vê o mundo (Pompéia, 2004). Quando crianças se deparam com tintas, argila, sucatas, imagens, sons e histórias, não estão apenas "brincando de arte", mas reelaborando vivências, afetos e memórias. Cada escolha de

cor, cada figura que aparece e desaparece no papel, cada gesto interrompido, é um modo de dizer algo sobre si, sobre os outros, sobre o lugar onde vivem. O que fazemos com essa densidade quando avaliamos o resultado apenas como "caprichado" ou "desleixado" e não nos perguntamos que experiências estão em jogo ali?

Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari lembram que, na formação do conhecimento em arte, o papel do educador é decisivo, pois precisa compreender o mundo expressivo da criança, o porquê e o como das formas que ela cria para representar o que vive (Ferraz; Fusari, 1993). As autoras mostram que diferentes concepções de arte na educação – mais tradicionais, centradas na cópia e no adultocentrismo; escolanovistas, focadas na livre expressão; tecnicistas, voltadas à profissionalização; contemporâneas e críticas, apoiadas em processos poéticos e contextos históricos – produzem práticas bem distintas. Quando situamos essas concepções no campo das disputas curriculares, percebemos que não se trata apenas de "gosto" metodológico: está em jogo que infâncias legitimamos e que processos criativos autorizamos. Anjos e Carvalho lembram que a Educação Infantil e o currículo constituem um campo de disputas marcado por políticas universalizantes, como a BNCC, que tende a padronizar modos de ser criança e de ser docente, frequentemente por meio de manuais que pedagogizam a prática e reduzem a potência das experiências com arte (Anjos; Carvalho, 2021).

Anjos, Cordeiro e Araújo reforçam essa ideia ao mostrar que, quando a arte ocupa posição marginal no currículo da Pedagogia, as oportunidades de ampliação de repertório cultural, de fruição estética e de experimentação com materiais, técnicas e linguagens tornam-se escassas (Anjos; Cordeiro; Araújo, 2021). Em consequência, muitas professoras chegam à Educação Infantil com pouco apoio teórico e vivencial para acolher o gesto experimental das crianças, interpretar suas produções e planejar situações que tensionem estereótipos visuais, sonoros e corporais. Vale, então, inverter a pergunta: que processos criativos podemos esperar nas

salas de referência se a própria formação docente quase não convoca as futuras pedagogas e os futuros pedagogos a viver experiências estéticas que as desloquem, emocionem e desafiem a imaginar outros modos de ser e estar com as crianças?

Se o mundo é constantemente descoberto pelas crianças, num movimento em que realidade e fantasia se entrelaçam, os meios artísticos tornam-se recursos privilegiados para despertar habilidades, sensibilidades e formas de pensamento que não emergem em atividades mais convencionais. Por meio da dança, da pintura, do desenho, da modelagem, do teatro e da música, as crianças reorganizam experiências difíceis, celebram alegrias, experimentam papéis sociais, produzem narrativas sobre si e sobre o lugar em que vivem. Inserido de forma lúdica e ética nas vivências sociais, o processo criativo favorece a expressão de emoções, a construção de convivências marcadas por respeito e empatia e o exercício do direito de imaginar outros mundos. A pergunta que se impõe, então, é direta: nossas escolhas curriculares têm sustentado esse tipo de experiência ou continuam a limitar a criação infantil a momentos pontuais, controlados e pouco significativos, que pouco dialogam com as histórias, culturas e desejos das crianças com quem trabalhamos?

QUANDO A EXPERIÊNCIA VIRA CRIAÇÃO: MODOS DE VIVER ARTE NA INFÂNCIA

Pensar o processo criativo das crianças como experiência implica romper com a ideia de que se trata apenas de uma "atividade" colocada na rotina. Em vez disso, aproxima-se de um acontecimento que atravessa quem cria, reorganiza percepções e deixa marcas. Dewey nos ajuda a compreender arte como um modo particular de relação com o mundo, em que fazer, sentir e pensar formam uma unidade inseparável da vida concreta de quem produz a obra (Dewey, 1985). Larrosa, por sua vez, lembra que só se torna experiência aquilo que interrompe o automatismo, exige implicação subjetiva e nos transforma de algum modo (Larrosa,

2002). Diante disso, a pergunta volta a incomodar: aquilo que chamamos de "trabalho criativo" na Educação Infantil está a serviço de experiências que desinstalam as crianças ou funciona apenas como mais um item a ser cumprido no planejamento?

Se levamos a sério essa concepção de experiência, não podemos tratar o processo criativo como tarefa rápida, encaixada entre o lanche e o momento do parque. Viver uma experiência estética supõe desacelerar tempos, abrir escutas, flexibilizar modelos rígidos do que seria um "desenho bonito" ou uma "pintura bem feita". Dewey distingue movimentos imaginativos reprodutores, que apenas reorganizam o real tal como já se apresenta, de movimentos criadores, que o transformam ao produzir outros modos de ver e de sentir (Dewey, 1985). Nas propostas destinadas às crianças pequenas, o que predomina? Repertórios que convidam a arriscar, imaginar e inventar ou exercícios que treinam a repetição, a colagem dentro do molde, o preenchimento de contornos previamente definidos pelo adulto?

Essa discussão ganha densidade quando olhamos para a formação docente. Anjos, Cordeiro e Araujo mostram que, em muitos cursos de Pedagogia, a arte aparece em poucas disciplinas, com cargas horárias reduzidas, diluída entre outros conteúdos e com pouco espaço para vivências poéticas, apreciação de obras e experimentações sensoriais (Anjos; Cordeiro; Araujo, 2021). Não surpreende, então, que muitas práticas consideradas "criativas" resumam-se a fichas, dobraduras e enfeites, enquanto a experiência estética permanece em segundo plano.

Martins, Picosque e Guerra lembram que a arte é conhecimento historicamente produzido, e não mero "dom natural", o que implica reconhecer o trabalho com arte como campo que exige estudo, pesquisa de repertórios, aproximação com artistas e com a produção contemporânea (Martins; Picosque; Guerra, 1998). Se exigimos das crianças processos criativos, não deveríamos exigir de nós, adultos, uma formação igualmente aberta ao risco, à dúvida e à invenção?

Benjamin sugere que os primeiros medos, alegrias e impressões sensíveis inauguram hábitos e modos de estar no mundo, indicando a força formativa das experiências estéticas desde a pequena infância (Benjamin, 1984). Ao falar das "cem linguagens", Malaguzzi denuncia justamente a tendência escolar de reduzir essas possibilidades expressivas, separando corpo e pensamento, razão e sonho, realidade e fantasia (Malaguzzi, 2016). Se tomamos esses autores como interlocutores, torna-se inevitável perguntar: que marcas sensíveis, que hábitos de olhar e de sentir estamos ajudando a produzir nas crianças quando insistimos em atividades que pouco dialogam com suas histórias, seus territórios e suas culturas?

O cenário se torna ainda mais complexo quando colocamos em cena as políticas curriculares recentes. A BNCC para a Educação Infantil, produzida em contexto de instabilidade política, é alvo de críticas que apontam seu caráter desenvolvimentista, a inspiração colonial em modelos estrangeiros, o acento nos "direitos de aprendizagem" descritos por faixas etárias e o risco de padronização de infâncias e docências (Anjos; Santos, 2016; Anjos; Carvalho, 2021). Ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem o currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes infantis aos conhecimentos culturalmente produzidos (Brasil, 2009), a BNCC passa a operar como referência normativa forte, frequentemente mediada por manuais e materiais didáticos que disciplinam o cotidiano das creches e pré-escolas. Em meio a esse jogo, o processo criativo corre o risco de ser traduzido em listas de objetivos, habilidades e produtos mensuráveis.

Os dossiês organizados por Anjos e Santos e, mais recentemente, por Anjos e Carvalho, mostram como o debate sobre a BNCC expõe disputas em torno do que se considera "básico" para todas as crianças brasileiras, quais culturas são legitimadas e quais diferenças são silenciadas (Anjos; Santos, 2016; Anjos; Carvalho, 2021). Autores e autoras problematizam a marca neoliberal da Base, a produção de uma criança idealizada, abstrata, pouco marcada por

gênero, raça, classe ou território, e a crescente mercantilização do currículo, que converte campos de experiências em pacotes pedagógicos vendáveis. Quando o trabalho criativo passa a ser guiado por esses roteiros, o que acontece com as experiências singulares que escapam às descrições previstas, com as linguagens que não cabem nos objetivos de aprendizagem?

O contexto da pandemia de covid-19 explicitou de forma dramática essas tensões. Anjos e Pereira analisam como, em muitas redes, as propostas presenciais foram substituídas por atividades remotas, baseadas em plataformas digitais e materiais padronizados, reforçando a mercantilização da educação e a compreensão da Educação Infantil como serviço a ser "prestado" à distância (Anjos; Pereira, 2021). Campos e colaboradoras, bem como Mello, Negreiros e Anjos, insistem que, mesmo em contextos de crise, a educação das crianças pequenas precisa garantir experiências com espaços qualificados, tempo de exploração e presença de adultos que escutem e acolham suas iniciativas, e não apenas enviar tarefas para serem executadas em casa (Campos et al., 2020; Mello; Negreiros; Anjos, 2020). Como falar em processo criativo como experiência estética se o cotidiano da Educação Infantil é reconfigurado para caber em telas, apostilas e devolutivas fotográficas?

Se ampliamos ainda mais o olhar, percebemos que essas disputas curriculares se articulam a um cenário mais amplo de colonização da infância pelo capital. Anjos, Pito, Neiman, Gobbi e Leite argumentam que vivemos um "capitalismo canibal", em que crises políticas, econômicas e ambientais atingem com particular violência as infâncias, devorando direitos e possibilidades de futuro (Anjos et al., 2024). Gallo e Flores Meneses mostram como o neoliberalismo produz a figura da "criança do capital", chamada a ser empreendedora de si, permanentemente adaptável, autogerida e responsabilizada individualmente por seu êxito ou fracasso (Gallo; Flores Menezes, 2024). Quando a criatividade infantil é capturada por esse discurso, converte-se em competência para inovar no mercado, para ser resiliente em contextos precarizados,

e não em força para imaginar outros mundos. Até que ponto as experiências estéticas que propomos escapam dessa lógica?

Nesse quadro, o território emerge como dimensão incontornável. Pessanha e Tavares falam da "vida nervosa" de crianças de classes populares em São Gonçalo, atravessadas por reformas urbanas espetaculares, projetos viários e, ao mesmo tempo, por bairros pauperizados, violência, medo e ausência de políticas públicas (Pessanha; Tavares, 2024). Correa, ao discutir os embates entre o direito e a lógica de mercado na educação e cuidado da pequena infância, demonstra como, em tempos de acirramento neoliberal, creches e pré-escolas são muitas vezes tratadas como mercadorias, especialmente nas periferias urbanas, sob a forma de modelos de atendimento de baixo custo e parcerias empresariais (Correa, 2024). Em territórios assim, o que significa propor experiências estéticas? Nossas escolhas acolhem as marcas de racismo, pobreza e violência que atravessam as vidas das crianças ou tentam neutralizá-las em atividades "neutras", descoladas do lugar?

Ao deslocarmos o foco para o cotidiano das instituições, as contribuições de Pompéia e Gobbi ajudam a olhar com mais atenção para o que as crianças criam. Pompéia compreende o processo de criação como produto de experiências singulares, momento em que cada sujeito explora suas potencialidades perceptivas, imaginativas e fantasiosas, ampliando as maneiras de ver o mundo (Pompéia, 2004). Gobbi, ao discutir as culturas infantis, destaca desenhos, brincadeiras, engenhocas, gestos e narrativas como documentos históricos que revelam formas de memória, de autoimagem e de relação com a cidade (Gobbi, 2010). Se tomamos a sério essa chave, não podemos reduzir produções infantis a critérios como "capricho" ou "boa coordenação motora", ignorando as experiências, afetos e críticas que elas condensam.

Nesse cenário, a sala de referência deixa de ser vista apenas como espaço de controle de corpos e rotinas e passa a ser pensada como ateliê vivo, em que materiais, cores, sons, movimentos e rastros de experiências convivem com as necessidades de cuidado.

A literatura recente sobre currículo na Educação Infantil insiste na importância de criar condições para a participação das crianças na construção das propostas, desde a escolha de materiais até as formas de organização dos espaços. Anjos e Carvalho lembram que discutir currículo hoje é, ao mesmo tempo, enfrentar a pedagogização da docência promovida por manuais e programas de implementação da BNCC e defender práticas que se construam com as crianças, e não apenas para elas (Anjos; Carvalho, 2021). Que sala de referência emerge quando deixamos que o processo criativo das crianças interfira de fato nas decisões pedagógicas?

Por fim, retomar o processo criativo como experiência na Educação Infantil significa recusar tanto sua captura pela lógica mercantil e performativa quanto sua trivialização como passatempo. Significa engajar-se em disputas curriculares, lutar por condições materiais e políticas que garantam tempos, espaços e relações capazes de sustentar experiências estéticas densas, e investir numa formação docente que integre corpo, pensamento, memória e imaginação. Ao escutar o que crianças dizem com suas linguagens expressivas, somos chamados a rever o que entendemos por currículo, qualidade e aprendizagem. A questão permanece em aberto e merece ser recolocada em cada contexto: quando dizemos que defendemos o direito das crianças à arte, estamos falando de que tipo de experiência? Uma experiência que reforça a adaptação a um mundo já dado ou uma experiência que abre brechas para que a infância crie, de fato, outros mundos possíveis?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o percurso construído neste texto, afirmamos que o objetivo central foi refletir a respeito de como os processos criativos vividos por crianças pequenas, em diálogo com diferentes linguagens artísticas, podem deslocar modos hegemônicos de pensar currículo, infância e formação docente na Educação Infantil. Em vez de reduzir a arte a atividade ilustrativa ou a recurso para "ensinar conteúdos", procuramos tratá-la como experiência que

envolve corpo, pensamento, memória e afetos, aquilo que Dewey (1985) e Larrosa (2002) ajudam a nomear como experiência estética e experiência de si, sempre situada em contextos históricos e políticos específicos.

Ao longo da reflexão, defendemos que a arte, na Educação Infantil, não é adorno, mas direito e dimensão constitutiva do currículo. Quando tomamos as múltiplas linguagens como forma de as crianças dizerem o mundo, aproximamo-nos da perspectiva de Faria e Angotti (2015), para quem linguagens, infância e currículo se entrelaçam numa formação encarnada, que passa pelos gestos, pelos materiais, pelos encontros e pelos espaços em que se vive a educação.

Nessa direção, os apontamentos de Richter, Silva e Faria (2017) reforçam a compreensão de que o acesso à arte, às culturas e à beleza é parte do conjunto de direitos das crianças pequenas, o que exige pensar políticas, tempos e ambientes que não empobreçam as experiências estéticas nem as submetam apenas a lógicas de avaliação e controle.

Não analisamos experiências específicas de crianças, mas problematizamos os sentidos atribuídos à arte e às linguagens no campo educacional. Em diálogo com Benjamin (1984), que reconhece a força formadora das primeiras experiências, argumentamos que gestos como desenhar, brincar, pintar, colar, dançar, fotografar ou narrar não podem ser reduzidos a tarefas ilustrativas ou a recursos para "ensinar conteúdos". Esses gestos configuram modos de pensar e sentir o mundo, articulando corpo, memória, pensamento e afeto.

Nesse horizonte, a referência às "cem linguagens" deixa de ser um simples enunciado pedagógico e passa a nomear a capacidade das crianças de inventarem formas próprias de existência, tensionando imagens abstratas e idealizadas de infância presentes em muitos documentos normativos. Ao dialogar com pesquisas sobre formação inicial, especialmente o estudo de Anjos, Cordeiro e Araújo (2021), evidencia-se que a arte permanece fragilizada nos currículos de Pedagogia, frequentemente tratada como disciplina

isolada, episódica ou tecnicista, distante das discussões sobre infância, currículo e direitos. Essa fragilidade reverbera no cotidiano da Educação Infantil, onde professoras e professores são convocados a "trabalhar com arte" sem terem vivenciado processos formativos que articulem criação, fruição, estudo teórico e análise crítica das condições concretas em que vivem as crianças.

As análises reunidas em "Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais" aprofundam esse debate ao explicitar como as infâncias vêm sendo capturadas por uma racionalidade neoliberal que transforma crianças em "crianças do capital", alvo de dispositivos de gestão de risco, empreendedorismo precoce e responsabilização individual pelo sucesso escolar (Gallo; Flores Menezes, 2024; Anjos et al., 2024). Aproximando esse debate da discussão sobre processos criativos, torna-se evidente o risco de converter produções infantis em evidências de competências e habilidades alinhadas à pedagogia das competências e à cultura da avaliação, como já problematizado por Moimás, Araújo e Anjos (2022) em suas análises sobre BNCC e agenda empresarial.

A dimensão territorial acrescenta densidade a essa reflexão. Pessanha e Tavares (2024) discutem a "vida nervosa" de crianças de classes populares em São Gonçalo, mostrando como o direito à Educação Infantil se articula a dinâmicas urbanas marcadas por violência, precarização e desigualdades. Correa (2020), ao analisar políticas para a pequena infância atravessadas por discursos de empreendedorismo e "negócios de impacto social", evidencia como esses programas podem transformar direitos em mercadorias, sobretudo em territórios periféricos. Ao articular tais estudos ao debate sobre arte, compreendemos que não basta garantir materiais ou oficinas: é preciso construir práticas estético-políticas que reconheçam crianças de periferias empobrecidas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de ocupações urbanas como protagonistas de lutas por cidade, moradia, escola e vida digna.

Essas reflexões sustentam três deslocamentos centrais. Primeiro, colocar a arte no centro do currículo da Educação Infantil

significa disputar sentidos de infância, escola e formação docente, aproximando-nos de projetos comprometidos com direitos e justiça social. Segundo, reconhecer a força política das linguagens infantis exige enfrentar as tensões com políticas padronizadoras, com a cultura da avaliação e com o avanço de lógicas de mercado sobre as instituições educativas. Terceiro, articular criação, território e documentação pedagógica amplia a compreensão de que as experiências das crianças são atravessadas por classe, raça, gênero, território e pelas marcas históricas da colonialidade.

O texto se encerra abrindo novas perguntas. Como as crianças, em diferentes contextos urbanos e rurais, vêm reescrevendo, por meio de produções artísticas, discursos neoliberais sobre mérito, empreendedorismo de si e responsabilização individual? Que formas de documentação pedagógica fortalecem análises críticas desses contextos sem expor ou estigmatizar as crianças? Como os cursos de Pedagogia podem reorganizar seus currículos para que a arte deixe de ocupar um lugar periférico e se torne eixo estruturante de uma formação estética, política e decolonial? Que pesquisas ainda precisamos desenvolver para acompanhar, com as crianças, as formas pelas quais elas recusam ser "crianças do capital" e inventam outros modos de ser, conviver e lutar? Que essas perguntas possam seguir provocando debates, inspirando mobilizações e alimentando práticas comprometidas com a dignidade das infâncias e com a criação de outros possíveis para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

ANJOS, Cleriston Izidro dos Anjos; CORDEIRO, Ana Paula; ARAUJO, Luciana Aparecida de. Arte na formação inicial docente para a pequena infância: uma análise a partir dos cursos de

Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 109 –138, mai./ago. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1983734865562. Acesso em: 12 jun. 2025.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Apresentação – Dossiê "Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate" (primeira parte): Educação infantil e currículos: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. **Debates em Educação,** Maceió, v. 13, n. 33, p. i-xv, 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamente; NEIMAN, Lilith; GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Cristina Stello. Crianças e neoliberalismo: um assunto polêmico, ou nem tanto? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches (org.). **Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 67-92.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação,** Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi, jul./dez. 2016.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 156-165, jul./dez. 2017.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. 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, DF, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta (coord.). **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores.** Brasil: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.

CORREA, Bianca Cristina. Direito ou mercadoria? Educação e cuidado da pequena infância em tempos neoliberais. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, 2020.

CORREA, Bianca Cristina. Educação e cuidado da pequena infância: embates entre o direito e a lógica do mercado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches

(org.). **Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 117-129.

DEWEY, John. A arte como experiência. *In*: Dewey. Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 89-105.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI. Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio; FLORES MENESES, Francisco Alberto Guillermo. Neoliberalismo: a colonização da infância pelo capital. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches (org.). **Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 19-28.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Unicamp, n. 19, p. 20-29, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Ana Maria de Araujo; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Caderno de direitos: retorno à creche e à escola com qualidade e equidade no contexto da pandemia da**

Covid-19: crianças, famílias e suas/seus educadoras/es – gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os. Piauí: Frente Nordeste Criança; EDUFPI, 2020.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação,** Maceió, v. 14, n. esp., p. 44-63, 2022.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; TAVARES, Maria Tereza Goudard. A "vida nervosa" de crianças de classes populares em São Gonçalo: investigando componentes territoriais que possibilitam e/ou constrangem o direito à Educação Infantil na cidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches (org.). **Na colisão do neoliberalismo: infâncias, políticas e relações sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 95-116.

POMPÉIA, João Augusto. Arte e existência. *In:* SAPIENZA, Bile Tati; POMPÉIA, João Augusto. **Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas.** São Paulo: Educ, 2004. p. 17-29.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; SILVA, Adriana Alves da; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 235-251, jul./dez. 2017.

SANTOS, Solange Estanislau; MACEDO, Elina Elias de. O/a pesquisador/a como adulto/a atípico e os desafios das pesquisas com crianças. **Humanidades & Inovação,** v. 7, p. 249-259, 2020.

POSFÁCIO

DA ESCUTA DAS CRIANÇAS À VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: NOTAS FINAIS

Luciana Aparecida de Araujo

> Organizar a vida do grupo, a rotina das crianças, é um dos modos de inverter uma pedagogia para as crianças em uma pedagogia com as crianças. Como é o ambiente em que vivemos e que compartilhamos? O que poderíamos fazer com ele para ficar mais habitável? Quem são as pessoas que convivem conosco na escola? Como se chamam nossos colegas? Que qualidades eu reconheço nos meus amigos/as. As crianças aprendem a conviver e a se conhecer estando junto com as outras crianças. Dar visibilidade aos relacionamentos, as suas alegrias e as suas dificuldades é uma tarefa importante da Educação Infantil (Barbosa, 2018, p. 26).

É a partir desse excerto que gostaria de iniciar a escrita deste posfácio, entendendo que a função docente na Educação infantil está centrada na intencionalidade pedagógica de planejar tempos, espaços e recursos que favoreçam às crianças a se sentirem desafiadas à criação, exploração, expressão de suas ideias, sentimentos e à construção de ações, sejam elas individuais ou em grupos, seja na produção dos conhecimentos ou em suas experiências de aprendizagem.

É nesse sentido que a coletânea "*Educação Infantil em diálogo: docências, infâncias e possibilidades*" apresenta sua riqueza e beleza que não pode ser desconsiderada. Entre as muitas características que a obra possui, apresenta-nos uma pedagogia com crianças, comprometida com suas vozes e ações, com a escuta dos pequenos e com a valorização do fazer docente.

Nesse contexto, diversos olhares se misturaram na construção dos capítulos, no intuito de desvelar o universo infantil e compreender as crianças, seus mundos, o que fazem, criam e recriam. Nesse movimento construído a várias mãos, os autores e autoras descrevem suas experiências docentes, relatam o que viram e ouviram, trazendo suas ações, emoções e preocupações sempre com o cuidado para não perder a riqueza das informações e os detalhes importantes para a compreensão das culturas infantis, bem como, revelam o cuidado em assegurar a discrição e cumplicidade necessárias ao trabalho com as crianças.

Uma outra característica marcante presente nos capítulos, reside na amostra das experiências docentes, escritas e narradas, a partir dos olhares dos professores e professoras no que tange aos tempos e espaços em que tudo aconteceu, com os registros de alguns relatos de crianças produzidos durante o fazer pedagógico, destacando suas vivências e algumas questões significativas sobre as manifestações infantis. Tais vivências só foram possíveis pela disponibilidade que os professores e professoras tiveram em mergulhar no universo da criança, se envolverem com o mundo do outro, direcionando seus olhares, atenção, observação e escuta para a compreensão do universo infantil e na construção dos conhecimentos das crianças.

Esse universo infantil que traz uma diversidade de movimentos e gestos compartilhados por crianças e adultos, contribuem para a construção social dos espaços das instituições de Educação Infantil e para a "[...] construção cultural de sentidos e significados do mundo infantil e do mundo adulto" (Prado, 2005, p. 95).

Além disso, a escuta das crianças e as experiências docentes estão pautadas em literaturas pertinentes que valorizam a infância e as questões da criança, compreendendo-a como sujeito ativo, participativo e centro do planejamento curricular. Essas literaturas se articulam com alguns documentos oficiais importantes ao campo da Educação Infantil, defendendo uma educação que possibilite o acesso das crianças à cultura mais elaborada e às ricas

experiências, de modo a alcançar o seu desenvolvimento integral e uma formação mais humanizadora.

Reconhecem e estabelecem direitos, políticas e diretrizes destinadas às crianças, garantindo proteção, cuidado e respeito a elas, visando a sua integridade física, emocional e intelectual. Essa articulação da literatura com os documentos oficiais, nos permite uma visibilidade do contexto educacional, da trajetória de aprendizagem das crianças e do trabalho docente.

Uma outra característica interessante expressa no material é que também dialoga com a importância dos registros, tão necessários a construção da memória pedagógica e para a prática docente. Segundo Ribeiro e Oliveira (2017), o passado se torna vivo por meio da documentação e registro. Desse modo, resgata-se o vivido e, com isso, se produz novos rumos na sistematização do trabalho, o que possibilita novas condições de se projetar o futuro, a criação e a produção do conhecimento.

É possível observar a partir dos registros do vivido e das narrativas, uma certa ampliação da compreensão dos professores e professoras sobre a sua prática docente, em muitos casos, com significativas reflexões sobre aquilo que ainda é necessário para atender as necessidades das crianças. Como diria Ostetto (2011): resgata-se o que foi vivido e o crescimento que foi provocado em todos os envolvidos – outro traço característico.

Os aspectos éticos também se configuram enquanto característica da obra, reforçam o respeito com as crianças, a construção de um vínculo saudável com elas, a valorização de suas concepções e produções e a sensibilidade dos professores e professoras em adequar as diferentes estratégias às especificidades das infâncias, valorizando os seus interesses e sua cultura.

Por fim, gostaria de encerrar este posfácio, parafraseando Emília Cipriano Sanches (2019), quando diz:

> Cada pesquisa um diálogo, um engajamento com a transformação do cotidiano da Educação da Infância. Como diz o mestre Paulo Freire (1996), a alegria do processo da busca. O ensinar e aprender na boniteza e na alegria.

> "Achados de pesquisa na educação da infância" é um ato de ousadia, de alegria, boniteza e posicionamento em defesa das crianças na contemporaneidade. É resultado da alegria em saber que ideias comuns tendem a se encontrar, somar e frutificar. É a perspectiva do encorajamento a quem, apesar das inúmeras adversidades, crê na educação de qualidade como o mínimo que se pode oferecer as nossas crianças" e eu acrescento, aos nossos professores.

Parabenizo aos organizadores e organizadoras do livro "Educação Infantil em diálogo: docências, infâncias e possibilidades" e estendo os cumprimentos as autores e autoras pelas importantes reflexões teóricas e práticas tecidas no decorrer deste material, bem como a valorização da escuta das crianças e das experiências docentes.

Que possamos ter mais diálogos como este! Que esta coletânea possa constituir-se como ponto de partida para discussões no âmbito das produções acadêmicas, assim como no desenvolvimento de propostas educacionais que considerem as nossas crianças, suas vozes e ações, bem como a prática e experiências docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Algumas especificidades da docência na Educação Infantil. *In*: HAETINGER, Max Günter (org.). **O Programa A União Faz a Vida na Educação Infantil** *(PUFV EI)*: Contribuições teóricas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Sicred, 2018. p. 25-45.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

PRADO, Patrícia. Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In*: PRADO, Patrícia Dias;

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 93-111.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro. Prefácio. *In*: SANCHES, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; OLIVEIRA, Fernanda Souza de (org.). **Achados de pesquisa na Educação da Infância**. Campinas, Pontes Editora, 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ALYSSANDRA FABRÍCIA FERREIRA BARROS
Docente da rede básica de educação nos sistemas municipal e estadual de Alagoas. Graduada em Serviço Social pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco "Doutor Raimundo Marinho" e em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Seus estudos abordam educação infantil e formação de professores. E-mail: alyssandra.barros@cedu.ufal.br / Lattes: http://lattes.cnpq.br/7586553991800950 / ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8841-9137

ANA PAULA SOLINO BASTOS
Graduada em Pedagogia pela UESC (2011), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UESB (2013) e Doutora em Educação pela FE-USP (2017), com pós-doutorado na UESC. Professora efetiva da UFAL/Sertão, atua na área de Didática e Práticas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL-Arapiraca). Coordena o grupo de pesquisa GEAFAE/UFAL, pesquisando currículo crítico e ensino investigativo de Ciências baseado em Paulo Freire. Integra a Rede Nordeste de Pesquisa sobre Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências (REALBA), que integra as universidades UESC, UFAL e UFRB. E-mail: ana.solino@delmiro.ufal.br / Lattes: http://lattes.cnpq.br/3715942503605367 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4232-4516

CHARLLANE SYNARA ASSIS DOS SANTOS
É mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de pesquisa Currículos e Culturas Infantis, e membro do GEPPECI. Graduada em Pedagogia pela UFAL, atua

como técnica na Coordenação Técnica de Educação Infantil da SEMED- Maceió e como professora da rede municipal e do Estado de Alagoas. Seus interesses de pesquisa e projetos incluem infância, linguagem, arte, participação infantil e cidades educadoras. É autora de publicações sobre memória, infância e práticas pedagógicas. E-mail: charllane.santos@cedu.ufal.br / Lattes: http://lattes.cnpq.br/2277005142205096 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4282-6244

CLAUDIA DENISE SACUR MARQUES
Professora de Língua Inglesa do Centro Integral de Ensino Fundamental I Bilíngue de Pilar Professora Maria Euda de Melo Omena. Possui Mestrado em Educação, Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em TGD e Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. É membro do GPEIDH da UFAL. E-mail: claudia.marques@cedu.ufal.br / Lattes: https://lattes.cnpq.br/1313344782351126 / ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5596-4948

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
Professor Associado no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Mestrado e Doutorado em Educação, além de Pós-Doutorados na USP e na Universidade do Minho. Coordena o GEPPECI e é membro do CIEC/UMinho. Seus estudos abordam Educação Infantil, Formação de Professores e Culturas das Infâncias. Integrante da Frente Nordeste Criança e da ANPED. E-mail: cianjos@yahoo.com.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/7481303031221773 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1040-4909

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS SILVA VENTURA FERREIRA
Estudante de Psicologia (CESMAC). Graduada em Pedagogia (UNOPAR); Graduada em Turismo (IFAL); MBA em Gestão de

Pessoas (CESAMA); Especialista em Psicopedagogia (FIP). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Maceió - SEMED Maceió/AL. Tem experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e em Acompanhamento Psicopedagógico em crianças com dificuldades de aprendizagem. Email: elainecristina108@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/0153035362175722 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3793-1362

ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO
Doutora em Educação (2019) pelo PPGE/UFAL, na linha de pesquisa Processos Educativos. Mestre em Educação (2012) pelo mesmo programa e graduada em Pedagogia pela UFAL (2009). Especialista em os bebês na Educação Infantil pela Faculdade UNINA (2021). Atualmente, é professora da Educação Infantil na rede pública municipal de Maceió-AL (SEMED), exercendo a função de Técnica Pedagógica na Coordenação Técnica de Educação Infantil (CTEI) da Secretaria Municipal de Educação. Desenvolveu estudos a respeito dos seguintes temas: Atividade docente, IDEB, Clínica da Atividade, Psicologia Sócio-Histórica e Educação Infantil. Email: elainerosarioholanda@yahoo.com.br / ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9732-2622 / Lattes: http://lattes.cnpq.br/7114392806083044

ELAINE MARIA DA SILVA
Doutoranda em Educação (PPGEd/UFSCar - Sorocaba), mestra em Educação (PPGE/UFAL), especialista em Educação Musical (FPA/SP) e licenciada em Música (UFAL). Pesquisa Educação Musical, Educação Infantil, formação de profissionais da Educação Infantil, cuidados de bebês e crianças em espaços coletivos, práticas educativas, cotidianos, contação de histórias, teatro infantil e culturas populares. E-mail: elaine.maria@cedu.ufal.br / Lattes: https://lattes.cnpq.br/3701708059453954 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1290-3808

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA
Graduada em Pedagogia pela UFAL/Sertão, mestre em Ensino e Formação de Professores pela UFAL/Arapiraca. Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNINASSAU), Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (UNIVASF) e Gestão Educacional (UFAL/Sertão). Professora efetiva da rede municipal de Educação de Delmiro Gouveia/AL. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Abordagens Freireanas em Ambientes Escolares GEAFAE/UFAL/Sertão. Participa da Rede Nordeste de Pesquisa sobre a Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências (REALBA), que reúne UESC, UFAL e UFRB.E-mail: layysfernandess@gmail.com / Lattes: http://lattes.cnpq.br/0418253938427004 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8919-8775

LETÍCIA CAMPOS DE LIMA
Graduada em Pedagogia pela UFAL (2018), especialista em Educação Infantil pela UCAM (2019) e mestra em Ensino e Formação de Professores pela UFAL (2024). Desde 2022 é servidora efetiva no município de Mata Grande/AL como professora de Educação Infantil. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Abordagens Freireanas em Ambientes Escolares - GEAFAE da UFAL/Campus do Sertão e da Rede Nordeste de Pesquisa sobre a Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências (REALBA). Tem pesquisado sobre Formação de Professores; Práticas Pedagógicas e Educação Infantil; Crianças, Infâncias e Culturas; Educação Freireana. Email: leticia.lima@delmiro.ufal.br / Lattes: http://lattes.cnpq.br/0219886138296128 / Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9926-5591

MANASSÉIS SILVÉRIO DA SILVA OLIVEIRA
Servidor Público Estadual na área de Gestão Administrativa, Planejamento, Orçamento, Financeira e Contábil. Professor formador pelo PROFAP-UNEAL, Supervisor de Análises do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais. Mestre em Educação (2025), licenciado em Pedagogia (2019) e bacharel e licenciado em

Ciências Sociais (2013). Pesquisador vinculado ao– GEPPECI, Pesquisador do Com-Fabulações e Membro do FADEDI-AL. Possui como área de interesse de pesquisa e investigação as Relações de Gênero e a Educação Infantil, Sociologia da Infância, Estudos Culturais e Formação Docente. E-mail: manasearh@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4862866380938568 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2788-8241

MAYRIANNE SOUZA DE ALCANTARA URTIGA
Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Servidora Pública, como Auxiliar de sala e Professora de referência da Educação Infantil desde 2022. Possui experiência de atuação como Coordenadora Pedagógica. Pós-graduada em Educação especial e inclusiva com ênfase em gestão, foi membro do Fórum Alagoano de Educação infantil de Alagoas e também atuou como Conselheira escolar no CMEI em que é lotada. Professora formadora pelo PROFAP-UNEAL, tendo ênfase nas pesquisas que abordam Educação infantil, Formação Docente, Culturas Infantis e Pedagogias Participativas. E-mail: mayriannesouza1981@gmal.com / Lattes: https://lattes.cnpq.br/7303744418540125 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3312-2579

NOÉLIA RODRIGUES DOS SANTOS
Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/*campus* sertão), atuando na área de estudo Desenvolvimento e Aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Geografia. É graduada em Psicologia (UFAL), mestra em Educação (UFAL) e doutoranda em Educação (PPGE/UFAL), com pesquisa vinculada à Linha de Políticas, Culturas e Currículos. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH/UFAL). E-mail: noelia.santos@delmiro.ufal.br / Lattes: http://lattes.cnpq.br/5674284994338873 ORCID https://orcid.org/0000-0001-7745-7824

ROSE MÍSTICA DA SILVA FERREIRA
Pedagoga. Atuando como coordenadora da Pré-Escola na Secretária de Educação de Pilar. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Possui Mestrado em Educação. coordenação pedagógica, educação infantil, e Relações entre professores(as) e crianças. E-mail: misticarose7@gmail.com / Lattes: https://lattes.cnpq.br/7848771574973984 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0766-5553

SIVALDO JOAQUIM DE SANTANA
Doutor em Educação e Mestre em Informática pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Bacharel em Informática/Análise de Sistemas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Penedo – Fundação Raimundo Marinho (FRM) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit). Integra a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Sebastião, Alagoas, na função de Coordenador de Tecnologia Educacional. É pesquisador do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) e membro do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Ufal. Desenvolve pesquisas nas áreas de Cultura Digital, Equidade Educacional, Pensamento Computacional, Gamificação e Tecnologias Digitais Adaptativas na Educação. E-mail: sivaldojoaquim@gmail.com / Lattes: http://lattes.cnpq.br/3398873415869349 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0928-560X

THAINY KLÉIA LIRA CAVALCANTE
Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFAL, na linha Educação, Culturas e Currículos. Mestre em Educação (2016) pelo mesmo programa e graduada em Pedagogia pela UFAL (2010). Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Infantil (2021). Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH/UFAL) e professora da Educação Infantil na rede municipal de Maceió-AL (SEMED), exercendo a função de Coordenadora Técnica de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Desenvolve estudos e

práticas voltadas, principalmente, para os seguintes temas: educação infantil, currículo, abordagem High/Scope, brincadeira, formação de professores, documentação pedagógica, estágio supervisionado e a relação entre universidade e escola.
E-mail: thainylira@gmail.com / Lattes: http://lattes.cnpq.br/6525333032836108 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1058-4647

VIVIANE DOS REIS SILVA

Professora da Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação, Maceió/AL). Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância. Mestra em Educação pelo PPGED/UFS e graduada em Pedagogia pela UFS. Especialista em Educação Infantil. Integra o Grupo de Pesquisa OLH@RES: Infâncias, Linguagens, Educação de bebês e crianças bem pequenas. Seus estudos abordam os seguintes temas: modos de participação social das crianças na creche; análise de estratégias de comunicação de bebês; saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas com crianças de zero a três anos; organização dos espaços na creche; documentação pedagógica e produção de registros na Educação Infantil. E-mail: viviannereys@hotmail.com / Lattes: http://lattes.cnpq.br/5663438666296365 / ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6064-501X

Uma Educação Infantil viva nasce do encontro entre escuta, cuidado e criação. Nesta obra, pesquisas e narrativas colocam as crianças no centro e iluminam o trabalho docente. Da creche à pré-escola, atravessa o brincar, as questões de gênero, a pandemia, as tecnologias, a música e as artes. Com os pés no cotidiano e no direito às infâncias, abre perguntas que não se encerram em respostas prontas, um convite para ler, dialogar e reinventar práticas com afeto, rigor e compromisso social.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2742-9