

# EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO ENCONTROS



Orgs:  
**Danielle Oliveira**  
**Lorraine Andrade Gonçalves**  
**Priscila Basílio**

Ilustração: Graça Lima



**Pedro & João**  
editores

# **Educação Infantil: promovendo encontros**



**Danielle Oliveira  
Lorraine Andrade Gonçalves  
Priscila Basílio  
(Organizadoras)**

**Educação Infantil:  
promovendo encontros**

**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.

---

**Danielle Oliveira; Lorraine Andrade Gonçalves; Priscila Basílio [Orgs.]**

**Educação Infantil: promovendo encontros.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 229p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-898-2 [Impresso]**  
**978-65-5869-899-9 [Digital]**

1. Educação Infantil. 2. Infâncias. 3. Currículos. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ilustração:** Graça Lima

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Cristiane Suzart

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente a cada companheira e companheiro que topou participar desses encontros, sejam os virtuais (*lives*) ou os escritos (livro), através do projeto “Educação Infantil: promovendo encontros” (realizado em 2020 e 2021), em especial agradecemos às professoras: **Rita Ribes**, pelo prefácio; **Deise Arenhart**, pela orelha do livro; **Vera Vasconcellos**, pela contracapa e **Graça Lima**, pela ilustração da capa. Achamos importante, aqui, também, agradecer a todo segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ por todo apoio, incentivo e parceria, em especial ao coletivo de professoras e técnicas que participaram da elaboração de todo o evento de extensão, que teve como desdobramento este livro. Nosso agradecimento especial às professoras do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI da sede Fundão, pelas audiodescrições e às intérpretes de Libras durante as *lives*: **Karla Fortes** e **Mariana Sampaio**. Agradecemos também a companheira **Débora Nunes**, que foi uma grande incentivadora para que o evento de extensão se tornasse um livro e esteve conosco durante parte deste processo de organização. Agradecemos a **Cristiane Suzart**, que foi muito além do que se espera de uma revisora, incentivou a concretude deste projeto e ficou conosco até o final deste processo, foi indispensável. Agradecemos à direção do CAP-UFRJ e às professoras de Práticas da Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRJ pelo apoio e parceria. Agradecemos às crianças, famílias e licenciandas/os do segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ que estiveram presentes nas *lives*, e que compõem nosso dia-a-dia fomentando diálogos, pensamentos e investigações tão fundamentais presentes neste livro. Por último, mas não menos importante, agradecemos as nossas famílias: mães, pais, irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos, com quem dividimos mais essa conquista, em especial, aos nossos

companheiros (Rubinei, Alan e Willian), que acompanharam de pertinho a loucura que é organizar um livro.

**Danielle Oliveira**  
**Lorraine Andrade Gonçalves**  
**Priscila Basílio**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
Cristiane Suzart	
<b>PREFÁCIO</b>	<b>13</b>
Rita Ribes	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>SOBRE OS ENCONTROS</b>	
Danielle Oliveira	
Lorraine Andrade Gonçalves	
Priscila Basílio	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>25</b>
<b>DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, ENCONTROS REMOTOS E MEMÓRIA: O FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP-UFRJ EM TEMPOS PANDÊMICOS</b>	
Carla Maria Dias Ramos Vidal	
Danielle Oliveira	
Marina Osorio Perez	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>43</b>
<b>AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
Alba Asín Gázquez	
Michele Morgane de Melo Mattos	
Nely Monteiro dos Santos de Carvalho	
Thayná Marracho Marques	

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>61</b>
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA</b>	
Danielle Oliveira	
Lorraine Andrade Gonçalves	
Lygia de Oliveira Fernandes	
Núbia de Oliveira Santos	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>83</b>
<b>EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATOS DE LEITURA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ</b>	
Amanda Honório	
Caroline Cavalcanti	
Cristiane Suzart	
Patrícia Corsino	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>107</b>
<b>PRINCÍPIOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS EM AÇÃO: NA FORMAÇÃO E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Daniela Guimarães	
Débora Rafaela Nunes	
Greice Duarte de Brito Silva	
Priscila Basilio	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>123</b>
<b>ARTE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Maria Madeira	
Ana Valéria de Figueiredo	
Patrícia Gomes Pereira	
Marília Nogueira	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>147</b>
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO</b>	
Arina Costa Martins Cardoso	
Michele Morgane de Melo Mattos	
Mônica Pereira dos Santos	
Thayná Marques Marracho	

<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>165</b>
<b>ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: 30 ANOS DE PROTEÇÃO ÀS INFÂNCIAS</b>	
Edson Cordeiro dos Santos	
Maria Carolina Lopes	
Marta Maia	
Priscila Basilio	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>185</b>
<b>A BRINCADEIRA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Ana Angélica Carvalho Ferreira	
Carolina Maria de Sales	
Maria Vitória Campos Mamede Maia	
Natasha Maria Fernandes de Lima	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>197</b>
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Débora Rafaela Nunes	
Filipe Carvalho	
Juliana Xagas	
Priscila Basílio	
<b>AS AUTORAS E AUTORES</b>	<b>217</b>



## APRESENTAÇÃO

“Será que tem peixinho nesse rio?” foi a resposta que uma criança de uma turma de quatro anos deu para uma professora, amiga minha, diante de sua pergunta sobre o que teria dito D. Pedro no dia 07 de setembro de 1822 às margens do rio Ipiranga. Vale ressaltar que a pergunta não foi feita por ela de forma descontextualizada, foram realizadas várias conversas com as crianças a respeito do processo histórico de Independência do Brasil, o que nos leva a refletir que lidar com crianças é deixar sempre a porta aberta para o inusitado que nos visita e pede de nós uma resposta.

Pensar no processo de organização de um livro idealizado em um período inusitado na história da humanidade, tempos de pandemia de Covid-19, é apostar na partilha, não só de saberes e experiências; mas também significa partilhar e mobilizar a esperança, tão necessária no momento em que este livro começou a ser gestado.

Tive a oportunidade ímpar de viver inúmeros momentos inusitados com as organizadoras deste livro. Dani, Lô e Pri; ao me convidarem para o trabalho de revisão; também descortinaram para mim os bastidores do trabalho árduo que é organizar um livro. A cada leitura conjunta, mais crescia a consciência do nosso inacabamento, mais assumíamos, como pontua mestre Paulo Freire, a nossa inconclusão que nos insere num permanente movimento de busca.

Foram tantos os encontros que já compreendíamos até os nossos silêncios e, em muitos momentos, era eu quem silenciava e só observava o modo como essas três mulheres tão fortes e comprometidas lidavam com cada uma das situações inusitadas que surgiram pelo meio do caminho, assim como o poeta Manoel de Barros nos ensina, *respeitando às coisas desimportantes, apanhando desperdícios*, transformando seus planos/*quintais* em projetos *maiores que o mundo*.

**Cristiane Suzart**



## PREFÁCIO

*O inferno são os outros. O paraíso são os outros.* Talvez nunca tenhamos sido tão desafiados a enfrentar e a nos posicionarmos em relação a estas radicais sentenças assertivas. Um contexto político de exceção e uma crise sanitária sem precedentes que, juntos, tornaram superlativo o lugar do outro na nossa vida. Por um lado, o isolamento e a interdição do outro; por outro, as políticas qualificando e polarizando a sua nomeação. Quem é o outro? Em que medida ele se oferece como inferno ou paraíso? Em que medida esse binarismo inspirado na tradição cristã se oferece como chave para uma leitura da alteridade?

O filósofo Jean-Paul Sartre (1977) e o escritor Valter Hugo Mãe (2017; 2018) ajudam-nos a esmiuçar a questão. É Sartre quem discorre sobre a ideia de que *o inferno são os outros*. A frase originariamente é proferida por Garcin, personagem da Peça “Entre Quatro Paredes”, escrita, publicada e encenada no ano de 1944, numa França ocupada pelos nazistas. Três personagens são postos frente a frente num minúsculo cômodo, sem portas ou janelas, uma espécie de antessala do inferno. São desconhecidos entre si, mas passaram a ter o dom de saberem por inteiro as histórias uns dos outros, o que inviabiliza qualquer tentativa de uma narrativa de autorreconhecimento. Impossível falar de si sem o crivo do olhar e do julgamento do outro. E os personagens não demoram a entender que, embora aquele minúsculo recinto não exale o calor, o cheiro de enxofre ou qualquer outro elemento imaginário do que seja o inferno, não se trata de uma antessala, mas, sim, do próprio inferno. Não a sala. Os outros. É Garcin quem sentencia: “O inferno, o inferno são os outros.”.

“Entre Quatro paredes” compõe o conjunto de obras basilares da filosofia existencialista de Sartre, que coloca os quiproquós da existência como sendo o *locus* da humanização. Não há como existir

livre do olhar e do julgamento do outro. Justamente por isso a liberdade é uma espécie de condenação. O outro não é álibi para o nosso agir, posto que nosso agir é fruto da nossa liberdade. Mas a liberdade do agir não nos libera do outro – do seu olhar e do seu julgamento – a não ser pelo embrutecimento e pela desumanização. Repare que o filósofo ambienta a peça no contexto da Segunda Guerra Mundial e de uma massiva propagação subjetiva do fascismo. O apagamento do outro legitimado como desejo. Importante lembrar para não repetir. Importante estarmos atentos a esses sinais. Quem é “outro” em contextos de exceção? Sob que termos se desenha a liberdade? O que significa alteridade em tempos de embrutecimento?

Valter Hugo Mãe apresenta dois caminhos, contraditórios e/ou complementares, para tratar da mesma questão. Uma primeira abordagem encontra-se no livro “A desumanização”, onde a pequena Halla, aos onze anos, numa aldeia islandesa em proporções semelhantes às da antessala sartreana, traz para o campo da infância as durezas que atravessam a percepção da existência sob o crivo do outro. Uma vida de desalento, violência, luto e solidão. Um inferno! Não bastasse a vida, ainda os outros. Mas é o próprio Valter Hugo Mãe que extrai as consequências éticas dessa experiência onde o outro se configura inferno: a negação do outro não garante o paraíso. Ao contrário, ao negar o outro nos apequenamos, nos embrutecemos. Em sua radicalidade, o outro é uma chave para o Ser. Só se aceita e pode saber de si aquele que tem coragem de ir ao outro, sentencia o escritor. Tarefa nada fácil, mas que na sua obra “O paraíso são os outros” é tratada como um gesto de amor, uma predisposição personificada numa personagem-criança que olha o mundo desejando organizá-lo em pares.

Tanto Sartre, quanto Valter Hugo Mãe colocam em pauta a temática da alteridade. E nisso fazem par com as organizadoras, autoras e autores deste livro. O contexto em que “**Educação Infantil: Promovendo Encontros**” é escrito não se difere muito das agruras vividas pelas personagens Garcin ou a menina Halla. Somamos

mortos numa guerra de outra ordem e sabemos o que as políticas estão a nomear como “outros”. As organizadoras e autores deste livro querem, deliberadamente, disputar sentidos políticos à questão: para eles, o outro é necessidade. É com o outro que se pode narrar o vivido buscando extrair uma compreensão mais plural. Que é a alteridade num contexto de crise política e sanitária, de isolamento, de lutos irreparáveis, de embrutecimentos radicais ou sutis? Que é a alteridade para o campo da educação em tempos de pandemia? Que é a infância em isolamento social? Que é a Educação Infantil em modalidade remota?

As redes são o paraíso. O inferno são as redes. No contexto do isolamento, as redes se ofereceram paradisíacas – mas para quem? Quanto dura o prazer da flor de lotus? Se as tecnologias se tornaram um fértil ponto de encontro entre eu e o outro nesta pandemia, mostraram também o quanto desenham linhas abissais de desigualdade nas condições de acesso. Câmeras fechadas, sem câmeras, cadeiras vazias, prédios escolares depauperados. Se a escola se reconstruiu nas redes numa alteridade de telas e janelas, talvez tenha que ser reconstruída mais uma vez para que (re)exista, presencial e pública. Nem inferno, nem paraíso, mas uma escola pública, que deveria ser laica e alteritária por natureza, mas só o é na luta e na resistência.

**“Educação Infantil: Promovendo Encontros”** é um gesto de amor, na perspectiva que Valter Hugo Mãe propõe. Um dirigir-se ao outro como forma de resistir aos lutos e aos embrutecimentos da vida cotidiana. Um dirigir-se ao outro para chamar para a luta. Danielle Oliveira, Lorraine Andrade e Priscila Basílio, as organizadoras, sabem que é preciso o esforço por organizar um registro destes tempos para que tenhamos uma história do tempo presente, que nos sirva de bússola, de alento e, também, de aviso certo: o fascismo é uma sedução quando o outro se torna um inferno.

Uma educação contra a barbárie que precisa ser repactuada a cada dia. As políticas, os princípios antirracistas, as propostas inclusivas, as normas, as leis, a documentação pedagógica, as artes,

as leituras, a ludicidade, a formação. Os adultos, as crianças. A Educação Infantil é, por natureza, um achadouro de outros. Um lugar para tornar-se outro. Uma promessa de encontros. Lugar de aprender com as crianças que é em presença do outro que acontece o fazimento da vida cotidiana. Entre as suas quatro paredes, dá trabalho, muito trabalho. Mas o mundo que se abre, como cada página deste livro, se abre em nós.

**Rita Ribes**

### **Referências**

SARTRE, Jean-Paul. Entre quatro paredes. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

MÃE, Valter Hugo. A desumanização. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2017.

MÃE, Valter Hugo. O paraíso são os outros. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

## INTRODUÇÃO

### SOBRE OS ENCONTROS

É imensa nossa satisfação em apresentar este livro às leitoras e aos leitores. Uma obra construída em um processo coletivo do segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), a partir de muitos diálogos estabelecidos com outras unidades públicas de Educação Básica do estado do Rio de Janeiro, bem como com docentes universitários dedicados a pesquisas voltadas para a infância. Este livro é parte de uma aposta que teve como seu cerne pensar em caminhos de enfrentamento ao distanciamento social e sanitário imposto pela pandemia de Covid-19, por meio de oportunidades de reflexão, manutenção e fortalecimento de vínculos com as crianças, as famílias e toda comunidade escolar, através de muitas partilhas, trocas de experiências, escuta atenta e olhar sensível, mesmo que, naquele momento, mediadas pela tela.

Em meio a todo esse processo de aproximação com as famílias e crianças, vimos a possibilidade de afirmar o lugar da infância em nossas práticas diárias e a presença fundamental da escola na vida de todas e todos. A partir de diálogos entre a teoria e a prática da docência na infância, formulamos o evento de extensão intitulado "Educação Infantil: promovendo encontros". O projeto de extensão consistia em um processo formativo tanto para as/os docentes quanto para famílias e licenciandas/os. Com o intuito de promover o diálogo com diferentes realidades educacionais sobre temas diversos que atravessam e compõem as ações na primeira etapa da Educação Básica, compartilhamos com o público que assistia e interagia com as transmissões ao vivo as pressuposições teóricas que embasam as práticas do segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ. Tais participações mobilizaram perguntas e fomentaram os diálogos propostos nas *lives*, nos fazendo pensar e construir

coletivamente uma força política que busca elucidar a importância dos espaços de Educação Infantil.

As conversas propostas para cada encontro foram transmitidas pelo canal do *Cap na Quarentena* no Youtube, proporcionando o diálogo com professoras/es, licenciandas/os, famílias e interessados de todo Brasil. Como um evento *online* e aberto, realizamos debates sobre temáticas pertinentes à Educação Infantil com o público interno e externo à UFRJ. Pensando na acessibilidade, todos os nossos encontros contaram com audiodescrição dos participantes e alguns deles com tradução em Libras. Durante o ano de 2020 e 2021, foram realizados oito encontros virtuais que tratavam, desde as relações étnico-raciais na Educação Infantil até o trabalho com as artes visuais e a dança, passando pela comemoração dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir das conversas/planejamentos que coletivamente realizamos com todas/os professoras/es do segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ para pensar estratégias de grupo, surgiu a ideia de construirmos um livro para divulgarmos nossas ações. Esse livro é a composição de muitas cenas, histórias e investigações de pesquisadoras/es e docentes que, de algum modo, fazem parte da história da Escola de Educação Infantil, hoje segmento do Colégio de Aplicação, seja como docente, ou como parceiro de ações formativas e de extensão realizadas por nós.

O *encontro*, palavra que compõe o título deste livro, mas também um modo de ação política da infância, reifica a potência daquilo que se (re)faz a cada dia, a cada espaço, a cada relação vivida na Educação Infantil. Pautados pelas interações, pela brincadeira e pelas relações de cuidado que nos educam, os encontros na Educação Infantil marcam não só o trabalho, mas as histórias e os modos de combate à exclusão no espaço escolar. Nos capítulos que apresentaremos brevemente a seguir, sentiremos as possibilidades que os encontros produzem, ao atravessar tanto o trabalho presencial quanto o trabalho remoto, e a política como prática

cotidiana que nos diz que o essencial na escola é a imperativa necessidade de estar junto, de viver com e na diferença.

O **capítulo 1** deste livro, intitulado como *Documentação pedagógica, encontros remotos e memória: o fazer pedagógico da Educação Infantil do CAP-UFRJ em tempos pandêmicos* de autoria das companheiras **Carla Maria Dias Ramos Vidal, Danielle Oliveira e Marina Osorio Perez**; traz a memória da escola, que fora guardada pelos seus 40 anos, como protagonista desta história que estávamos contando, até aquele momento de forma remota. Nos ensinando que “o fim de uma viagem é apenas o começo de outra” (SARAMAGO, 1998), logo, o texto detalha as respostas-ação que se deram através das postagens de registros – fotos e vídeos – de experiências vivenciadas pelas crianças durante o período presencial, inicialmente, como forma de fortalecer os vínculos neste período pandêmico. O texto nos mostra que o registro de práticas configura-se como elemento essencial ao trabalho pedagógico e precisa ser, cada vez mais, incorporado à cultura escolar, sobretudo, da Educação Infantil.

Já o **capítulo 2**, *Audiodescrição como ferramenta de acessibilidade e inclusão: um relato de experiência*, de autoria das companheiras **Alba Asín Gázquez, Michele Morgane de Melo Mattos, Nely Monteiro dos Santos de Carvalho e Thayná Marracho Marques**; traz a audiodescrição como uma das ferramentas de acessibilidade e inclusão que, através das políticas públicas, voltadas para a inclusão escolar, contribuem de forma significativa para a construção de uma sociedade mais inclusiva, pois a convivência com as diferenças, desde a mais tenra idade, quando estimuladas, possibilita relações mais solidárias e justas, experiência que pode extrapolar os muros escolares. O texto nos provoca a refletir diariamente sobre o nosso cotidiano e avaliar as nossas práticas, sobretudo as pedagógicas, para a diminuição das barreiras da comunicação, do acesso, permanência, participação e sucesso de crianças público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

O **capítulo 3**, intitulado com o mesmo nome da primeira *live*, *Educação Infantil Antirracista*, de autoria das companheiras **Danielle Oliveira, Lorraine Andrade Gonçalves, Lygia de Oliveira Fernandes** e **Núbia de Oliveira Santos**; traz possibilidades para pensarmos nos efeitos do racismo desde a primeira infância e nos modo que as histórias e os elementos das mais diversas expressões culturais negras seguem ocupando lugar de inferioridade nos currículos escolares. O texto nos convoca a debater o tema das relações étnico-raciais e do racismo a partir de concepções de uma educação antirracista na Educação Infantil, olhando atentamente para os diferentes lugares, historicamente, ocupados pelas crianças negras: antes, durante e depois do seu nascimento e convida a todas e todos para pensar "alguns suspiros possíveis" a partir do que oferecemos como referencial ético, estético e político para as crianças nos espaços dedicados ao trabalho com as infâncias.

Já o **capítulo 4**, *Experiências literárias na primeira infância: relatos de leitura literária no CAp-UFRJ*, de autoria das companheiras **Amanda Honório, Caroline Cavalcanti, Cristiane Suzart** e **Patrícia Corsino**; traz a discussão da literatura na primeira infância com situações vivenciadas por crianças da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), no ano de 2018 e 2019. Os relatos que serviram de base para as análises deste texto foram realizados pela professora da Sala de Leitura e por professoras de referência de turmas de creche e pré-escola. Os registros de observações das crianças - em relatos no caderno de campo, em áudio, vídeo e fotografias-, de diferentes situações do cotidiano, têm sido uma prática cada vez mais frequente dos/as professores/as da escola. Por via dos registros se organiza a documentação pedagógica da escola, as reflexões na equipe e as articulações teoria-prática-teoria. Neste artigo, selecionamos registros de relatos dos anos de 2018 e 2019. O texto está organizado em três partes: na primeira trazemos alguns pontos de partida que sustentam teoricamente o trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil; na segunda parte apresentamos propostas com a literatura desenvolvidas junto às crianças da

Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ; na parte final apontamos possibilidades da literatura na Educação Infantil.

O **capítulo 5**, intitulado de *Princípios éticos, estéticos e políticos em ação: na formação e no cotidiano da Educação Infantil*, de autoria das companheiras **Daniela Guimarães, Débora Rafaela Nunes, Greice Duarte e Priscila Basílio**; o texto nos convida a pensar o contraponto a uma Educação Infantil conteudista, pautada nos modelos, no mercado, a partir de reflexões sobre como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009) e seus princípios políticos, éticos e estéticos disponibilizam-nos alternativas para a responsabilização na relação com as crianças, para a experiência de uma autoridade responsiva, para a atenção à participação das crianças, à alteridade, ao diálogo, à diversidade, ao respeito ao outro. Também refletem com Arendt (2016), num trabalho que versa sobre totalitarismo, autoridade e liberdade em tempos de opressão, convoca os adultos a pensarem na medida da sua responsabilidade ao apresentarem o mundo às crianças. No que diz respeito à escola, a autora afirma que esta instituição faz a ponte entre a família e o mundo, entre a experiência no mundo privado e no mundo público.

Já o **capítulo 6**, *Arte e Movimento na Educação Infantil*, de autoria das companheiras **Ana Valéria de Figueiredo, Maria Madeira, Patrícia Gomes Pereira e Marília Nogueira**; traz relatos sobre experiências vividas no âmbito do CAp-UFRJ com propostas que articulam artes plásticas, dança e movimento, pautadas numa ideia da arte como potência e afirmando a relação entre crianças e arte como pulsação do universo. As autoras elucidam a importância de estarmos atentas/os ao tempo e à qualidade das experimentações vividas com as crianças no espaço da Educação Infantil elaboradas de forma cuidadosa e lúdica "no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética". As autoras relembram a Lei nº 13.278/2016 como modo de afirmar o espaço da arte nos currículos escolares e evidenciam os diferentes modos como elas compõem os cotidianos das escolas, estabelecendo uma importante crítica que fomenta a discussão do

espaço que o corpo ocupa e as concepções de criança e infância que estão engendradas em tais práticas.

O **capítulo 7**, intitulado *Educação Especial na perspectiva da Inclusão: a Educação Infantil em foco*, de autoria das companheiras **Arina Costa Martins Cardoso, Michele Morgane de Melo Mattos, Mônica Pereira dos Santos e Thayná Marques Marracho**; traz, uma contextualização histórica do processo de construção do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI do CAP-UFRJ e a igualdade como um princípio, não como um objetivo a ser alcançado, mas como um ponto de partida na educação. O texto mostra que, ainda que se perceba que na Educação Infantil, em diferentes contextos, os processos de promoção de inclusão vêm se desenvolvendo de forma mais orgânica, nem por isso deixam de apresentar desafios ou demandam menos atenção das políticas públicas. Tais desafios, como em outros níveis de ensino, estão associados a questões de ordem mais estrutural (cultural, política e prática) da educação brasileira, que foram problematizadas neste capítulo.

Já o **capítulo 8**, *Estatuto da Criança e do Adolescente: 30 anos de proteção às infâncias*, de autoria do companheiro e das companheiras **Edson Cordeiro dos Santos, Maria Carolina Lopes, Marta Maia e Priscila Basilio**; traz o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) como legislação fundamental na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Apresentam a necessidade de se pensar uma dimensão curricular que exija uma efetiva formação das/os educadoras/es na compreensão dos direitos garantidos pelo ECA, o tornando um forte aliado contra a violência a que crianças e adolescentes são submetidos. O texto também situa o importante papel do Conselho Tutelar e o quanto é imprescindível uma relação cooperativa entre esse órgão e a instituição escolar. Por fim, afirma a necessidade de que algumas vozes se ergam denunciando retrocessos e ataques a projetos democráticos na garantia dos direitos desse público. Pois, se é verdade que existe no Brasil de hoje uma enorme distância entre a lei e a realidade, o melhor caminho para diminuir esse hiato entre o país-legal e o país-real não é piorar

a lei, mas melhorar a realidade, para que ela se aproxime cada vez mais do que dispõe a legislação.

O **capítulo 9**, *A brincadeira e a ludicidade na Educação Infantil*, de autoria das companheiras **Ana Angélica Carvalho Ferreira, Carolina Maria de Sales, Natasha Maria Fernandes de Lima e Maria Vitória Campos Mamede Maia**; traz o ser humano enquanto um sujeito lúdico. Ao longo da vida a criança brinca consigo e com seus pares. Até mesmo depois de adultos não deixamos de ser sujeitos lúdicos. O brincar é compreendido como um potencializador para as práticas e manutenção de vínculos. Mesmo separados pelas telas dos computadores e dos celulares, as crianças brincam e interagem umas com as outras, assim como aprendem e se desenvolvem. As autoras reafirmam que a Educação Infantil precisa garantir o brincar e a brincadeira no seu dia a dia. Nos relatos citados durante o texto, somos convidados a pensar o quanto é importante para as crianças garantir esse brincar. Brincando, elas criam e recriam, constroem significados e fortalecem os vínculos.

Já o **capítulo 10** e último, intitulado de *Políticas públicas na Educação Infantil*, de autoria das companheiras e companheiro **Débora Rafaela Nunes, Filipe Carvalho, Juliana Xagas e Priscila Basílio**; relatam as circunstâncias socioeconômicas e as agendas neoliberais postas para o continente latino americano e brasileiro que refletem diretamente no destaque que o campo das políticas públicas tem obtido nas discussões acadêmicas e políticas nos últimos anos. Cada vez mais os grupos e povos sub-representados e os movimentos sociais vinculados a estes têm identificado e recorrido às políticas públicas como forma de garantir e afirmar seus direitos, a partir de um aprofundamento histórico e da elaboração do conceito de políticas públicas. As experiências que inspiram as discussões apresentadas neste capítulo se situam no município de Nova Iguaçu, localizado no estado do Rio de Janeiro, mas também dizem sobre a realidade de muitas outras redes, sobretudo durante o período atravessado pela pandemia em decorrência do *Coronavírus* (Covid-19).

Este projeto é um grande *encontro* de saberes, fazeres, práticas, culturas, histórias. Muitas histórias! E, como a roda que fazemos com as crianças, ele não tem fim. Como acreditamos que fazer pesquisa na área da Educação é “encontrar-se com o outro” (PASSOS, 2014), convidamos a você, leitora e leitor, para fazer parte desta roda, encontrar-se com cada um dos dez capítulos apresentados anteriormente, e de forma ética, estética e política se permitir ser “cuidada/o” e “educada/o” por cada autora. Aproveite cada encontro!

**Danielle Oliveira**  
**Lorraine Andrade Gonçalves**  
**Priscila Basílio**

# CAPÍTULO 1

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, ENCONTROS REMOTOS E MEMÓRIA: O FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP-UFRJ EM TEMPOS PANDÊMICOS<sup>1</sup>

Carla Maria Dias Ramos Vidal<sup>2</sup>

Danielle Oliveira<sup>3</sup>

Marina Osorio Perez<sup>4</sup>

### Resumo

Neste artigo, apresentaremos memórias de experiências e vivências de momentos presenciais e remotos do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ) como registro realizado pelo núcleo de documentação pedagógica, mas não só. Enfatizamos ao longo de nosso trabalho a importância de considerarmos as crianças como sujeitos ativos no mundo, que possuem suas particularidades e suas culturas próprias. As memórias e experiências tecidas ao longo deste período da pandemia não estão restritas a este espaço-tempo, mas se fizeram especialmente fundamental neste período por ressaltarem a importância que temos dado ao que as crianças nos trazem, ao que elas confeccionam, ao seu fazer cultural e social. Assim, entendemos que a valorização da criança está para além do nosso trabalho cotidiano, mas também, e com grande importância, nos registros que

---

<sup>1</sup> Esse texto compõe parte das indagações feitas na elaboração do evento de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* – do qual este livro é um desdobramento – realizado pela equipe de professoras do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP- UFRJ). A transmissão das *lives* podem ser acessadas na íntegra através do link: <<https://www.youtube.com/channel/UCwIUjhgg-MDF3cqK01PrOQ>>.

<sup>2</sup> Carla Maria Dias Ramos Vidal, mestre em Educação pela UERJ, [carlavidal@eei.ufrj.br](mailto:carlavidal@eei.ufrj.br);

<sup>3</sup> Danielle Christina do Nascimento Oliveira, mestre em Educação pela UERJ, [danielle.danichris@hotmail.com](mailto:danielle.danichris@hotmail.com);

<sup>4</sup> Marina Osorio Perez, graduada em Pedagogia pela UFF, [15marina.perez@gmail.com](mailto:15marina.perez@gmail.com).

realizamos a partir dele, pois assim materializamos, damos existência e importância aos sujeitos com os quais trabalhamos, as crianças.

**Palavras-chave:** Documentação Pedagógica; Registro; Pandemia; Memórias; Culturas das Infâncias.

A viagem não acaba nunca.  
Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se  
em memória, em lembrança, em narrativa.  
Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:  
“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.  
O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.  
É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já,  
ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se  
viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a  
seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar,  
a sombra que aqui não estava.  
É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e  
para traçar caminhos novos ao lado deles.  
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.  
(José Saramago, 1998, p. 413)

O segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em virtude dos desafios pandêmicos da COVID-19, se viu diante de diversas questões: como nos manter em movimento como escola, apesar do isolamento sanitário? Como realizar a manutenção dos vínculos construídos com a comunidade escolar, uma vez que, neste momento, cada um tem estado em sua casa, sem nos encontrarmos mais presencialmente? Como nos fazer presentes de maneira coerente com a nossa concepção de Educação Infantil?

Em um primeiro momento, as respostas-ação deram-se a partir de uma série de postagens veiculadas no site “CAp na Quarentena”<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Site institucional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), criado no início de 2020, para conectar a comunidade escolar durante o período de distanciamento sanitário causado pela COVID-19. Disponível em: <<https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

onde postamos registros de experiências vivenciadas pelas crianças durante o período presencial. Foi através desses registros – fotos e vídeos – que inicialmente, fortalecemos os vínculos neste período pandêmico. A memória da escola, que fora guardada pelos seus 40 anos, tornou-se protagonista desta história com a qual ainda estamos em contato, contando, agora, de forma remota. Em seguida, o coletivo de professoras e técnicas em assuntos educacionais<sup>6</sup> do segmento da Educação Infantil iniciou dois projetos: o projeto didático-pedagógico *Minha casa é maior do que o mundo* e o evento de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros*.

O projeto didático-pedagógico *Minha casa é maior do que o mundo* foi pensado para realizar a manutenção e a ampliação do vínculo com as crianças através do site “CAP na Quarentena”. Ele foi desenvolvido a partir de quatro questões mobilizadas neste site: mudanças, tempo, espaço e eu e as/os outras/os. O principal foco das práticas pedagógicas, através dos projetos implantados, foi o de transformar e conscientizar toda comunidade escolar sobre as relações possíveis no período pandêmico, visando maior democratização, abarcando todas e todos neste processo.

Os debates sobre as relações de ensino-aprendizagem na pandemia nos fez pensar em metodologias que estimulassem a autonomia das crianças e as aprendizagens através do lúdico e da criatividade no contexto remoto. Através do olhar da/na tela e de um trabalho colaborativo e coletivo, tentamos colocar em prática uma interação virtual que se aproximasse do tripé escola-crianças-famílias, em que o foco é o compartilhamento de experiências e a complementação da educação e do cuidado com as famílias, respeitando as propostas pedagógicas da Educação Infantil que

---

<sup>6</sup> Os projetos foram desenvolvidos de forma colaborativa e coletiva com grande parte das profissionais do segmento da Educação Infantil, as professoras: Danielle Oliveira, Nely Carvalho (NEEI), Juliana D’Elia, Priscila Basílio, Elisabeth Aparecida, Lorraine Andrade, Renata Wanderley, Leonardo Moreira, Alba Asín (NEEI), Amanda Honório, Natasha Fernandes, Thayná Marracho (NEEI), Caroline Cavalcanti, Débora Nunes, Marília Nogueira, Maria Madeira e as técnicas em assuntos educacionais: Michele Morgane (NEEI), Carla Vidal e Cristiane Suzart.

constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), em cujo artigo 4º afirmam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97).

E também no artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 98).

O projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* – do qual este livro trata mais especificamente – foi criado para manter e fortalecer os vínculos e estabelecer diálogos entre professoras/es, famílias e licenciandas/os através de transmissões ao vivo<sup>7</sup>, em torno de questões que envolvem as infâncias. Para este projeto, como forma de registrar o passo a passo, elaboramos um manual interno o qual chamamos de “Manual pedagógico para apoio técnico”. Este manual contém a pré-produção, a produção e a pós-produção de todo o projeto, que teve como desdobramento este livro, nos mostrando a importância do registro das práticas de docentes e técnicos como documentação pedagógica. Para cada temática escolhida, foram utilizados, para confecção do banner de divulgação das *lives*, registros fotográficos de experiências vivenciadas pelas crianças durante o período presencial na escola.

---

<sup>7</sup> No início do projeto as *lives* foram transmitidas pelo canal do *youtube* “CAp na Quarentena”, mas no decorrer do projeto foi criado um canal próprio chamado *Educação Infantil: promovendo encontros*.

Com o passar do tempo, demos início aos encontros síncronos de caráter não-obrigatório, uma vez na semana e, posteriormente, duas vezes, tendo como inspiração as propostas do site. Para este momento, os registros também foram de suma importância. Todos os encontros foram gravados e acompanhados pelo núcleo de documentação pedagógica da escola e disponibilizado quinzenalmente através do informativo “Aconteceu no CAp EI”<sup>8</sup>, como forma de dar mais visibilidade às práticas pedagógicas, construir memórias escolares e valorizar os encontros das crianças com seus pares e com toda a equipe pedagógica.

### **Valorização do registro e da memória escolar como documentação pedagógica**

Todas nós, educadoras, ao longo de nossa trajetória, nos deparamos com o momento em que precisamos registrar nossa prática. O registro de práticas configura-se como elemento essencial ao trabalho pedagógico e precisa ser, cada vez mais, incorporado à cultura escolar, sobretudo, da Educação Infantil.

A importância do registro como documentação pedagógica vem sendo apontada em documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009) indicam, por sua vez, a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças” e a “documentação específica” como “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças”, como consta no Artigo 10<sup>o</sup>; assim como a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC (2018) aponta que,

---

<sup>8</sup> O informativo quinzenal foi criado em 2019 como parte da documentação pedagógica para registrar e divulgar as práticas pedagógicas do segmento de Educação Infantil do CAp-UFRJ. Atualmente, o trabalho é realizado por três técnicas em assuntos educacionais da escola, as professoras Carla Vidal, Cristiane Suzart e Flávia Bullé. Disponível em: <<http://eei.ufrj.br/index.php/comunicacao/ eventos/aconteceu-na-eei-informativo-semanal>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) (BRASIL, 2018, p. 39).

A expressão “registro de práticas” é utilizada por Madalena Freire<sup>9</sup> em seus escritos. No livro *Observação, registro e reflexão* (1996) a autora supracitada apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho pedagógico ao lado de outros como o planejamento, a observação e a reflexão. A observação e a reflexão sobre a prática, apoiadas no registro, fornecem subsídios para o planejamento e este orienta a observação. Para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação. O termo registro, nesta concepção, tem como foco o professor como produtor de relatos reflexivos sobre sua prática e aproxima-se à proposta dos diários de aula (ZABALZA, 1994), a centralidade recai sobre a professora que, individualmente, produz narrativas que combinam descrição e análise, pautadas na reflexão sobre a prática.

Os escritos de Madalena Freire dialogam diretamente com o conceito de documentação pedagógica utilizada pelas escolas italianas de Reggio Emilia<sup>10</sup>. "Documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação" (RINALDI, 2016, p. 238). No processo de documentação, a observação e a interpretação estão intrinsecamente interligadas, só existe uma se houver as outras.

Observação, documentação e interpretação são entrelaçados naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações pode ser separada das outras. É impossível, de fato, documentar sem observação e

---

<sup>9</sup> Autora brasileira e também filha de Paulo Freire – patrono da educação brasileira e, em set./2021, festejamos o seu centenário.

<sup>10</sup>Escolas idealizadas pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi construídas na Itália após o término da Segunda Guerra Mundial.

interpretação. As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam os fragmentos de uma memória. Cada fragmento é imbuído com a subjetividade do documentador, mas também fica sujeito à interpretação dos outros, como parte de um processo coletivo de construção do conhecimento. Nesses fragmentos estão presentes o passado e o futuro (RINALDI, *In*: EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 239).

Dentro dessas perspectivas apresentadas, registrar/documentar se faz importante como processo de autoavaliação da educadora e como forma de dar visibilidade ao desenvolvimento/aprendizagem das crianças, além de colaborar com a formação docente. Ao se autoavaliar, através de conversas entre pares, escrita de suas práticas e observação de fotografias e gravações, a educadora tem a possibilidade de replanejar o caminho traçado, possibilitando um olhar e uma escuta mais aguçada para os desejos/necessidades expressados pelas crianças. Este período pandêmico tem nos oportunizado revisitar os registros que já havíamos produzido de forma presencial e criar novos, de forma remota. Parte do trabalho que desenvolvemos hoje só tem sido possível porque já vínhamos trabalhando nesta perspectiva de “registro de práticas”.

Para isso, é necessário, como nos diz Madalena Freire (1996), “um sensível olhar-pensante”, um “olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia”, e ainda, segundo Rinaldi (2012), uma escuta que legitima e dá visibilidade, enriquecendo tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem. “A escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias ou nos introduzem em seus caminhos emocionais [...] é uma condição *sine qua non* para não destruir a cultura infantil, e sim respeitá-la.” (HOYUELOS, 2019).

Ao nos debruçarmos sobre os conceitos de “escuta sensível” e “sensível olhar-pensante”, conseguimos compreender melhor o que é registrar/documentar. Se temos uma escuta, uma observação atenta e aberta ao inesperado, as crianças nos apresentam possibilidades diversas. E dessa forma, registramos/documentamos o processo e não apenas o resultado do que foi planejado. O que documentamos tem relação com o que avaliamos, é o que damos

valor. Quando escolhemos documentar algo é porque damos valor àquele contexto de ensino-aprendizagens e àquelas experiências e interações dentro daquele contexto.

A partir da sua documentação, as crianças podem compreender não apenas os seus processos, mas o que você valoriza como significativo para os seus processos de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação torna-se democrática. Assim, as crianças podem ver o significado que o professor interpretou do seu trabalho. Quando você compartilha a sua documentação com as crianças demonstra que o que elas fazem tem valor e significado. As crianças descobrem que existem e podem emergir do anonimato e da invisibilidade, vendo que o que elas dizem e fazem é importante, pode ser ouvido, valorizado, compartilhado, apreciado e compreendido (RINALDI, *In*: EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 243).

A dimensão democrática é um viés fundamental que também contribui para a importância da prática da documentação pedagógica e que precisamos destacar em nossos cotidianos. Ao darmos visibilidade aos processos de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, possibilitamos a toda comunidade escolar a revisitação/revisão das experiências e eventos anteriores. Tudo que é documentado ganha voz pública e identidade visível e passa a ser visto como uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para a nossa sociedade.

A documentação pode oferecer, tanto às crianças quanto aos adultos, momentos reais de democracia - democracia que tem suas origens no reconhecimento e na visualização das diferenças trazidas pelo diálogo. Isso é uma questão de valores e ética. (RINALDI, *In*: EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 233).

Uma escuta que legitima e dá visibilidade demanda entrega ao outro, à criança. O registro vai para além do que se vê, pois envolve uma sensibilidade em abrir o olhar e a si mesma para o que não se vê, o desconhecido. Quando observamos a criança é inevitável que seja a partir de uma visão adulta, mas precisamos ir além e nos perguntarmos o que não sabemos, pois a observação precisa sair da

nossa interpretação, e nos colocarmos no lugar desse outro – criança, a partir de suas perspectivas.

Quando nos questionamos, damos espaço para outras respostas. Ao invés de levarmos o que está dentro de nós para fora, o movimento está na direção em que levamos o que está fora para dentro de nós e assim estabelecermos relações de semelhanças e diferenças, interrogar-nos. “O olhar do indivíduo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade, está profundamente colado à sua história, à sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida” (MARTINS *In*: FREIRE, 1996, p. 12). Esse olhar se refere tanto a nós, educadoras, como também às crianças, pois se por um viés nossa visão engloba todas essas nuances, por outro lado, o mesmo ocorre com as crianças.

### **Valorização das práticas docentes como materialização da existência da criança**

Ao longo deste texto, temos enfatizado não apenas a importância em considerar a criança para o nosso fazer pedagógico, mas partir dela, como sujeito ativo no mundo, que possui suas particularidades, sua cultura e seu modo de ser na vida social. Entretanto, este caminho que optamos por trilhar, de valorização da criança e da infância, possui uma trajetória extensa. Por muitos anos, as crianças foram consideradas como sujeitos que não são, mas viriam a ser e isso muitas vezes ainda se reflete nos dias atuais, apesar de atualmente já termos documentos legais que trazem uma concepção de criança que respeita essa condição da infância, como por exemplo o artigo 4º das DCNEIs (conforme citado na introdução), que é, inclusive, reforçado na BNCC.

Ainda assim, as inúmeras imagens produzidas sobre as crianças e as infâncias, seja anterior ao desenvolvimento do sistema capitalista ou posterior a ele, têm reforçado uma imagem de criança criada a partir de uma interpretação adultocêntrica e uma infância única, o que acaba por invisibilizar este sujeito que integra um grupo

social e que, para além disso, possui inúmeras especificidades a depender de sua realidade social.

Sobre isso, o autor português Manuel Jacinto Sarmiento (2007), em seus estudos sobre a visibilidade social e os estudos das infâncias destaca que,

A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores [...], quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, na complexidade da sua existência social (SARMENTO, 2007, p. 25).

Ao trabalharmos dentro da perspectiva da documentação pedagógica tentamos, justamente, diminuir esse processo de ocultação da infância que Sarmiento (2007) denuncia. Quando registramos/documentamos, materializamos essa existência, damos legitimidade às especificidades das infâncias em um movimento que se inicia de fora (registro materializado) para dentro (processos de subjetivação das crianças a partir dos registros) e que não tem a pretensão de ter um ponto final, pois não são existências que se concluem em palavras, mas que nos transformam e geram movimentos que chamam atenção para reflexão e geram caminhos possíveis comprometidos com a pluralidade de experiências existentes no mundo. Nesse sentido, dialogamos também com as concepções de experiência, memória e narrativa presentes na filosofia de Benjamin trazidas por Rita Ribes (2012):

[...] É certo que a experiência será sempre singular para aquele que a viveu e somente este poderá falar dela “de dentro” [...]. Entretanto, pondera Benjamin (1987), esse sentido se torna pleno na medida em que a experiência se torna comunicável, uma vez que é no outro – aquele para quem se narra o vivido – que floresce a narrativa. O “vivido” se ressignifica à medida que é narrado, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência. (RIBES, 2012, p. 44).

Já a autora Mailsa Passos (2014), através de seus estudos sobre “encontros cotidianos e a pesquisa em educação” nos chama atenção

para algo que ocorre antes-durante o registro, o encontro/ o ato/ a ação, também chamado pelo autor espanhol, Jorge Larrosa (2002), de “experiência”. É relevante trazermos aqui que a educadora que registra e/ou protagoniza este encontro com a criança é tão afetada quanto a criança e/ou aquela que revisita o registro tempos depois do ocorrido. Ou como, por exemplo, também, aquela que revisita as *lives* ou até mesmo este livro sobre o projeto *Educação Infantil: promovendo encontros*, tudo isso são registros que nos formam, principalmente se acreditamos que fazer pesquisa na área da educação é “encontrar-se com o outro”, em outras palavras, é “trocar-se com o outro”. E o trabalho da documentação pedagógica é registrar/documentar estes encontros, a prática/ação para que, a qualquer momento, quando for revisitada, seja possível estabelecer novas trocas de forma atemporal.

Dialogando também com o autor martinicano Frantz Fanon (2008), que nos ensina que “[...] falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33), deste modo, pensando no papel da documentação pedagógica, podemos dizer que “registrar é existir absolutamente para o outro e para sempre”, uma vez que os registros realizados pela equipe que documenta nos oportuniza eternizar as experiências vivenciadas pelas crianças com as professoras e demais profissionais que atuam na escola. Como nos informa Passos (2014), essas experiências - encontros - nem sempre são harmônicos, são repletos de tensões e negociações, mas também podem ser afetuosos. Por isso, seja o “sensível olhar-pensante” de Madalena Freire (1996), através do “olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia”, ou a escuta legítima, ativa, sensível (RINALDI, 2012; HOYUELOS, 2019), todos esses sentidos se fazem necessários para que o registro seja respeitoso ao sujeito mais importante, a criança, como bem nos lembra Ribes (2015) em *Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com criança*.

A autora supracitada nos chama atenção para o fato da ética ser parte constitutiva da questão de pesquisa, mesmo que não haja um único modo de fazer ciência. Em diálogo com o filósofo Mikhail

Bakhtin, ela nos informa sobre “[...] a indissociabilidade entre *responder* e *responsabilizar-se* por essa resposta” (RIBES, 2015, p. 56) na pesquisa, possibilidades outras oferecidas pelo conceito de responsividade cunhado por Bakhtin (2003, 2010) para pensar a ética no âmbito das relações entre o sujeito e a norma<sup>11</sup>. Deste modo, interessa-nos a ética que preocupa-se mais em respeitar o sujeito em diálogo do que a norma, ainda que as reivindicações por outras normativas específicas às diferentes áreas da ciência sejam formuladas, ela continuará exigindo das pesquisadoras um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se pelo que se pesquisa (teorias, crianças, instituições e também por ela mesma). “Por essa razão, pensar uma ética da responsividade no campo da pesquisa científica implica abrir mão de uma postura mecânica ou apriorística em relação ao conhecimento e implica também uma recusa ao agir inconsequente”. (RIBES, 2015, p. 57).

Ainda sobre os encontros, Passos (2014) nos ensina que é o contexto que dá sentido às relações, ou seja, é o contexto de uma experiência compartilhada que lhe atribui sentido, passando, assim, a existir para o outro (FANON, 2008), estabelecendo laços e alianças de emancipação.

Essa experiência não é somente o vivido convertido em **narrativa [visual e escrita]**. Não se trata de dois fenômenos distintos, mas sim, de uma única coisa: **a experiência só faz sentido quando narrada [registrada]**; narrar é viver, na medida em que narrar é dar-se conta do vivido (PASSOS, 2014, p. 237, grifo nosso).

Interpretamos o registro e a documentação como uma das formas de garantir a construção da identidade do atendimento na Educação Infantil - previsto nas DCNEIs -, através de uma memória educativa da

---

<sup>11</sup> Os termos *norma* e *normativa* serão aqui utilizados tais como referidos pelo texto de Ribes (2015) que explica o modo como as pesquisas são orientadas pelos campos que; historicamente, reconhecidos como campos de produção de saberes científicos, por exemplo ciências biológicas e físicas que, em certa medida; orientam um modo determinado de realizar pesquisa.

escola, a qual sempre se poderá alimentar e de alguma forma dialogar com os que vieram antes, mas também preocupando-se com as crianças que virão depois, mas não só. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica é capaz de orientar o planejamento, propiciando reflexões e valorização nos cursos de formação docente, desmistificando a ideia de que o registro só serve para “prestação de contas” para as famílias. Afinal, nos importamos tanto com o processo educativo individual e coletivo das crianças quanto com o resultado. A documentação pedagógica funciona como uma ligação e comunicação entre todas as agentes envolvidas no processo educacional.

A autora Azoilda Loretto da Trindade (2010), ativista na luta a favor de uma educação antirracista, nos ensina, de diversas formas, sobre a importância do processo, de cada etapa, como metodologia que “abrange momentos - presenciais ou à distância - de aprendizagens contínuas, semi estruturadas, de modo de interagir” (TRINDADE, 2010, p. 18). A autora aponta como uma das contribuições afro-brasileiras que mais nos potencializa, a memória, também chamada por ela de *Valores civilizatórios afro-brasileiros*<sup>12</sup>, e como tal, precisa fazer parte da Educação Infantil. A autora propõe:

[...] um diálogo em aberto, que precisa ter continuidade no trabalho de cada professor, propondo um compartilhar ideias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar. Cotidiano este entendido como vibrante, como lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimento e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas buscentes, pesquisadoras da sua própria prática (TRINDADE, 2010, p. 30).

---

<sup>12</sup> A professora Azoilda Loretto da Trindade nos deixou como legado seus estudos sobre os valores afro-brasileiros, acreditando que “num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, e que também se fazem presentes” (TRINDADE, 2010, p.13), sobretudo na Educação Infantil, os quais são: energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperativismo/comunitarismo, oralidades, musicalidade e ludicidade.

A partir da perspectiva de Trindade (2010) reafirmamos a memória como parte integrante de nossos fazeres e práticas. E, assim como preveem as DCNEIs, reiteramos a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, que se preocupa com espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Este documento também propõe a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa, possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças. (BRASIL, 2009).

### **Considerações continuíntes...**

O ano de 2020 nos obrigou a nos reinventarmos em todas as áreas de nossas vidas. O trabalho com crianças pequenas possui peculiaridades que ficaram mais evidenciadas durante o período pandêmico, período no qual o distanciamento social era primordial para a diminuição do contágio da COVID-19. E, dentro desse contexto, como ficou a Educação Infantil, etapa de ensino na qual a socialização, o contato físico e a construção de vínculos são partes importantes do currículo? Pensar sobre essas questões e encontrar possíveis soluções para elas foi favorecido pelo resgate e revisitação de nossas memórias enquanto escola com o aporte de uma documentação pedagógica para a construção e manutenção de vínculos entre a escola e as crianças/suas famílias.

A utilização dos registros realizados durante os momentos presenciais foi de suma importância para o período de organização dos encontros remotos com as crianças, nos fazendo perceber ainda

mais a importância de um arquivo de memória - uma das funções da documentação pedagógica. Isso nos possibilitou a ampliação da nossa formação docente e nos motivou a investir ainda mais em momentos coletivos de planejamento, avaliação e registros do nosso fazer pedagógico - como Rinaldi (2016) nos explica, o movimento espiral em que observação, documentação e interpretação estão entrelaçados foi possível experienciar durante esses momentos - nos levando a um melhor entendimento acerca da prática da documentação pedagógica e do conceito de ética do encontro:

Inspirando-se nos serviços de educação infantil em Reggio Emilia, muitos professores ao redor do mundo começaram a usar a documentação pedagógica com um importante recurso para a construção de uma relação ética com o "Outro" e o mundo que poderia ser cunhado como ética do encontro. Para que uma escola se torne o local para a ética do encontro e para a democracia, é necessário que os professores estejam abertos a experiências com as crianças. Os professores têm coragem de ser abertos ao inesperado e ao imprevisível? (DAHLBERG, *In*: EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p. 230).

Se teve algo inesperado e imprevisível foi o distanciamento sanitário que a pandemia da COVID-19 nos obrigou a experienciar, nos levando a encontrar meios de nos relacionarmos e nos encontrarmos com as crianças da faixa etária da creche e da pré-escola, e com toda comunidade escolar também, através das telas, seja inicialmente utilizando o site "CAp na Quarentena", ou posteriormente com as *lives*, assistidas pelas famílias dessas crianças, até que se iniciassem os encontros síncronos remotos, estratégia possível para este momento de isolamento sanitário.

Podemos dizer que, para o segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ, foi um momento de reafirmação da nossa proposta pedagógica - que possui algumas premissas importantes, dentre elas, o conceito de criança como um sujeito histórico e de direitos que constrói sentidos e produz cultura; e os eixos orientadores do currículo da Educação Infantil - as interações e a brincadeira (DCNEIs, 2009; BNCC, 2018) - pois, em todo encontro remoto

planejado, esses eixos eram resgatados (e registrados), assim como o respeito à singularidades das crianças.

Neste período, inédito para todas nós, foi possível construir novos registros a partir de experiências, antes vivenciadas presencialmente, porém nunca de forma remota. Criamos e recriamos estratégias, metodologias e formas outras de produzir conhecimento, estabelecer vínculos, sem abrir mão de encontrar com os sujeitos envolvidos nesses processos. Este artigo é parte da documentação pedagógica deste período pandêmico, que ainda não terminou, mas já produziu em nós muitas memórias e nos oportunizou, de forma responsiva, a registrar/documentar como temos nos mantido em movimento, como escola, apesar do isolamento sanitário. Ainda que de forma remota, cada um em sua casa, a partir da ampliação e manutenção de vínculos com as crianças e a comunidade escolar, buscamos resguardar as nossas respostas-ação coerentes com a concepção de Educação Infantil em que acreditamos.

## Referências

- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL, MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1996.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_ (coord). **Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como processo da comunidade: A experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan./Fev./Mar./Abr. 2002, n. 19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARIOTTI, Ana Teresa; BENEVENUTO, Aparecida; DODI, Fernanda; ADAMI, Guilherme. **Documentação Pedagógica: caminhos para continuidade e identidade da escola**. Jundiaí, SP: In House, 2019.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *In: Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 51, jan./mar. 2014, p. 227-242. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/33398/22082>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.25- 49.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (orgs.). Modos de brincar: caderno saberes, fazeres e atividades*. Rio de Janeiro: Fundação Marinho, 2010, p. 11-15. ISBN 978-85-7484-491-6.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

Zero, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** Coleção Reggio Emilia. São Paulo: Phorte, 2014.

## CAPÍTULO 2

### AUDIODESCRIÇÃO COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

Alba Asín Gázquez<sup>2</sup>

Michele Morgane de Melo Mattos<sup>3</sup>

Nely Monteiro dos Santos de Carvalho<sup>4</sup>

Thayná Marracho Marques<sup>5</sup>

#### **Resumo**

Uma escola que se orienta pela inclusão busca refletir cotidianamente sobre promoção de acessibilidade e participação de todas/os os sujeitos que habitam o seu espaço, dentre elas, as pessoas com deficiência. Nossa intenção, neste texto, é relatar a experiência do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com a audiodescrição, enquanto uma ferramenta de acessibilidade e inclusão. Assim, buscamos trazer os desafios e perspectivas presentes nessa experiência e destacar nossas inquietações com questões que atravessam o uso dessa ferramenta.

**Palavras-chave:** Audiodescrição; Acessibilidade; Inclusão; Participação.

---

<sup>1</sup> Esse texto compõe parte das indagações feitas na elaboração do evento de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* – do qual este livro é um desdobramento – realizado pela equipe de professoras do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). A transmissão das *lives* podem ser acessadas na íntegra através do link: <<https://www.youtube.com/channel/UCwIUjhghg-MDF3cqK01PrOQ>>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Especial pela Universidade de Londres, albitasin@gmail.com;

<sup>3</sup> Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, michele.morgane45@gmail.com;

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nely.carvalho@gmail.com;

<sup>5</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, thaynamarrcho@gmail.com;

## Introdução

As pessoas com deficiência, bem como outros grupos de indivíduos, foram, historicamente, marginalizadas da sociedade, vivendo formas perversas de exclusão social. A participação dessas pessoas nas arenas sociais somente era possível a quem conseguia se adaptar às condições impostas pela sociedade, ou seja, os que não se adequassem a tais condições permaneciam excluídos dela. O movimento pela inclusão caminha no sentido contrário, pois pressupõe que a sociedade é que deve se adaptar à diversidade humana possibilitando o acesso e a participação de todos/as. Por isso, inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (SANTOS, 2009).

No âmbito da educação, as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar contribuem com a construção de uma sociedade menos excludente, pois a convivência com as diferenças, desde a mais tenra idade, quando motivadas, possibilita relações mais solidárias e justas, experiência que pode extrapolar os muros escolares. Nesse sentido, cabe à escola refletir continuamente sobre o seu cotidiano e avaliar se suas práticas possibilitam a participação de todos/as os/as educandos/as ou se existem barreiras que precisam ser retiradas.

A nossa experiência tem como campo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAp-UFRJ, mais especificamente, o segmento de Educação Infantil. Enquanto Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) da referida instituição, a nossa função é promover a participação e a acessibilidade, portanto, temos buscado refletir coletivamente sobre o que seria uma escola acessível para todos/as os sujeitos que habitam esse espaço, dentre elas, as pessoas com deficiência, para assim promover seus direitos à participação plena.

Como parte da construção do processo de inclusão no CAp-UFRJ, temos vivenciado o desafio de pensar em estratégias para promover a participação e acessibilidade de uma criança com

deficiência visual. Dentre as estratégias, destacamos a audiodescrição enquanto ferramenta de acessibilidade.

Partimos dessa experiência com a audiodescrição para pensar a acessibilidade e inclusão em outros âmbitos da instituição. Um deles é o projeto de extensão do CAP-UFRJ - *Educação Infantil: promovendo encontros* - por meio de *lives* que trazem importantes discussões sobre temáticas que atravessam a educação das infâncias. Enquanto um Núcleo que busca dialogar com os processos que contemplem estratégias de inclusão, propomos a audiodescrição dos *banners* de divulgação e dos participantes das *lives* como uma ferramenta importante de acessibilidade às pessoas com deficiência visual e a outras que se beneficiam dessa ferramenta.

Neste texto, nosso objetivo é tecer reflexões sobre a audiodescrição enquanto um instrumento que torna a comunicação acessível. Nosso relato de experiência com as *lives* do CAP-UFRJ destaca a importância da construção coletiva de uma escola plural e que acolhe as diferenças. Para tanto, iniciamos trazendo como primeira seção a nossa aproximação com a audiodescrição a partir do processo de inclusão de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil do CAP-UFRJ. Em seguida, na segunda seção, discutimos sobre o direito à acessibilidade e inclusão. Como terceira seção, relatamos a experiência com a audiodescrição no projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* e finalizamos trazendo para o debate uma questão que atravessa a audiodescrição e que é pouco discutida: as relações étnico-raciais.

### **Reflexões sobre inclusão de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil: aproximações com a audiodescrição**

As estratégias de promoção da participação e da acessibilidade na nossa instituição constituem um desafio, pois é necessário propor novos olhares sobre as especificidades que habitam em cada um de nós, enquanto sujeitos. Diante disso, trazemos nesta seção, o relato de nossa experiência ao nos depararmos com essas especificidades

na nossa instituição destacando o desafio de observar a inclusão de uma criança com deficiência visual.

Estamos tão acostumados com o que nos é familiar ou igual que, quando nos deparamos com pessoas que rompem com a nossa percepção usual do nosso cotidiano, ficamos impactados e podemos reagir de diversas formas: desde uma aceitação exagerada ou uma rejeição (CROCHÍK, 2011). Perceber que somos todas/os diferentes uns dos outros é um primeiro passo para evitar preconceitos, discriminações e hierarquizações, mas não é o único. É preciso também valorizar a diversidade e vivenciar a experiência da reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, principalmente, quando falamos do campo da Educação Infantil, pela faixa etária das crianças que estão nessa etapa. Em meio à diversidade humana, é possibilitado “o convívio necessário para que a estranheza inicial, gerada pela diferença, possa ser incorporada pelos alunos ao conceito de humanidade, mesmo porque, segundo Adorno (2015), a essência está na diferença” (COSTA; CRICHÍK; FARIA, 2020).

É importante ressaltar que a presença de um/a professor/a especialista na área da Educação Especial torna-se fundamental para dialogar com as questões relacionadas à acessibilidade e participação das crianças que formam o público-alvo da Educação Especial. Porém, garantir a inclusão desse público é uma ação a ser construída coletivamente, ou seja, por todos que fazem parte da instituição.

Nesse sentido, foi criado o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAp-UFRJ, formado, atualmente, por docentes e técnicos em assuntos educacionais da área da Educação Especial. No Segmento de Educação Infantil do CAp-UFRJ, o núcleo existe desde 2019. Apesar da recente organização, é importante ressaltar que a experiência com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial acontece, principalmente, em 2012, a partir da adesão da instituição ao acesso universal, ou seja, o ingresso de crianças de forma aberta à comunidade em geral.

A atuação dos docentes do NEEI apoia-se na perspectiva do Ensino Colaborativo ou da Codocência, a partir dos estudos de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016). Os/as professores/as regentes e da Educação Especial desenvolvem estratégias pedagógicas em conjunto. Já era uma prática do segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ a codocência, ou seja, a docência compartilhada entre professores/as regentes na mesma turma.

Com a chegada de professores/as especialistas na instituição, experimentamos a convivência entre as docências de áreas diferentes em turma e entendemos que ela proporciona olhares múltiplos, não somente sobre a criança público-alvo da Educação Especial, como também para as demais. A parceria entre docentes do ensino comum e especialistas se dá também nos planejamentos, na elaboração de novas estratégias e nas avaliações do trabalho realizado.

A presença de uma criança com deficiência visual na instituição mobilizou toda a escola a rever suas propostas, seus espaços, mobílias, materiais, e, sobretudo, as dinâmicas de afeto do grupo onde a criança está inserida. Foram realizadas adaptações para atender às necessidades da criança, possibilitar sua livre movimentação pela escola e participação plena nas propostas pedagógicas. Vale lembrar a importância do diálogo constante da escola com as famílias.

Procuramos, através de nossa prática pedagógica, implementar a audiodescrição no segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ como uma ferramenta de acessibilidade e inclusão. Algumas das nossas experiências com a audiodescrição perpassam os projetos realizados na escola, como o projeto CINEAD<sup>6</sup>, cujo objetivo foi promover encontros e experiências das crianças com o cinema por meio de vídeos com curta duração. Além de assisti-los, o projeto

---

<sup>6</sup> CINEAD/LECAV Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro projeto de cinema da Faculdade de Educação da UFRJ que teve o segmento da Educação Infantil como um campo de extensão. Disponível em: <<https://cinead.org/>>.

também propiciou momentos de diálogo sobre as temáticas trazidas pelos vídeos.

Entretanto, ao acompanharmos as crianças para o local de exibição do filme, um auditório localizado no prédio anexo ao CAP-UFRJ, sede Fundão, já nos despertava uma série de inquietações e, conseqüentemente, surgiram questões importantes sobre a promoção de um espaço acessível à criança com necessidades específicas. Dentre essas questões, destacamos as seguintes: Como inserir uma criança de 3 anos que não enxerga em uma proposta de cinema? Foi pensada alguma ação para crianças com deficiência visual?

Diante disso, o nosso movimento, enquanto docentes e técnicos integrantes do NEEL, foi o de levar a escola a refletir coletivamente sobre os desafios e as possibilidades do acesso dessa criança ao mundo imagético. Uma das reuniões pedagógicas da escola sobre o tema da Deficiência Visual foi realizada com o apoio e participação do Instituto Benjamin Constant<sup>7</sup>. Nesse sentido, inserimos, então, a prática da audiodescrição através da nossa oralidade, apresentando espaços, literatura, brinquedos, amigos e um mundo repleto de significados ainda desconhecidos para a criança. Também nos debruçamos em pesquisar sobre a audiodescrição na intenção de buscar uma escola mais plural. As crianças na Educação infantil apresentam uma riqueza no olhar sobre o outro que transpõe o preconceito.

De acordo com Motta (2016), é importante que os/as docentes sejam capazes de fazer a leitura do mundo preponderantemente imagético e de incentivar o uso da audiodescrição na escola. A imagem prevalece no meio escolar e faz parte da rotina pedagógica. Se o uso de imagens serve para complementar o processo de ensino-

---

<sup>7</sup> O Instituto Benjamin Constant, também conhecido como IBC, é uma instituição federal localizada no Rio de Janeiro desde 1854, especializada na educação e atendimento de pessoas cegas e com baixa visão. Além da educação formal, o IBC também promove a reinserção social das pessoas que perderam ou estão em processo irreversível de perda da visão — acompanhando-as e orientando-as para que reconquistem a autonomia na condição de pessoas com deficiência visual na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibc/pt-br>>.

aprendizagem, é necessário que elas sejam traduzidas em palavras para crianças com deficiência visual.

Motta ainda nos diz que a audiodescrição é "a arte de transformar imagens em palavras, o que abre uma janela para o mundo para as pessoas com deficiência visual. É o visual transformado em verbal. [...] Promove o acesso à participação e à cultura" (2012, p. 7). Em diálogo com as nossas práticas, iniciamos o movimento de apresentar a audiodescrição para além da escola.

Em função da pandemia causada pela Covid-19, que nos impôs o distanciamento social/sanitário, foi criado o site *CAP-UFRJ na Quarentena*<sup>8</sup> para a manutenção de vínculos entre toda a comunidade escolar. Nos mobilizamos, enquanto NEEI do CAP-UFRJ, em promover acessibilidade nas postagens e nas propostas pedagógicas. Assim, oferecemos a audiodescrição de imagens e da documentação pedagógica compartilhada no site, além de criarmos postagens relacionadas a pessoas com deficiência na intenção de impulsionar a construção de culturas, políticas e práticas mais humanas, com participação e inclusão.

### **Audiodescrição: direito à acessibilidade e inclusão**

As políticas públicas, voltadas para a inclusão dos grupos, historicamente, marginalizados da sociedade, dentre eles, as pessoas com deficiência, são resultado da luta pelos direitos sociais e dignidade humana que foram materializados como direitos humanos. Posteriormente, esses direitos foram ratificados em tratados e compromissos assinados pelos seus Estados-membros, do qual o Brasil também é signatário, principalmente, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990; 1994).

Quando nos debruçamos sobre a legislação brasileira a respeito da garantia dos direitos fundamentais à pessoa com deficiência, dentre eles, a acessibilidade e participação, percebemos a

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>>.

necessidade de avançar tanto na formulação de políticas, como na sua implementação e na garantia de sua materialização no cotidiano das pessoas.

A lei da acessibilidade, nº 10.098/00, estabelece normas e critérios básicos para a promoção do acesso às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, na intenção de remover as barreiras e obstáculos em vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. A mesma lei entende como barreiras nas comunicações “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massas” (BRASIL, 2000).

Em 2004, o decreto nº 5.296 regulamenta a lei anterior definindo critérios, principalmente, para a promoção da acessibilidade nos diversos espaços da sociedade, dentre eles, a escola. Em seu artigo 24º, diz que todos os ambientes ou compartimentos da escola devem ser acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Entretanto, percebemos que o avanço dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil se deu, principalmente, quando foi assinado, em Nova Iorque, o Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2007. Tal protocolo foi aprovado também no Brasil, em 2008, pelo Decreto Legislativo nº 186 e promulgado pelo Decreto nº 6.949, em 2009, com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2009).

Sobre o direito à acessibilidade, o decreto nº 6.949/09, em seu artigo 9º, nos diz que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e

instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: [...] g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet; h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo. (BRASIL, 2009).

A partir do decreto acima, sobre o direito à autonomia e participação, retomamos a discussão trazendo a seguinte questão: como pretendemos levar o cinema para as crianças se ele não acolhe todas as especificidades?

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146 de 2015, foi criada na intenção de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Assim, são tratados, neste estatuto, os direitos, sobretudo, o da igualdade na diferença.

As políticas públicas de acessibilidade têm como objetivo a promoção da participação na sociedade de forma autônoma da pessoa com deficiência. E para isso, se faz necessário avançarmos no entendimento do acesso de acordo com as singularidades de cada sujeito. Entendemos que assegurar condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência envolve muitos aspectos, mas, neste texto, o nosso foco é abordar a importância da audiodescrição como uma ferramenta de acessibilidade.

Embora a sensibilidade para audiodescrição de imagens no mundo já tivesse um caminhar, foi somente a partir dos anos 1980, nos Estados Unidos e Inglaterra, que as relações com as artes visuais e com o entretenimento começaram a ser sistematizadas. No Brasil, somente no final dos anos 1990, iniciou-se o movimento da audiodescrição, mas a produção sistematizada no país ocorreu, pela primeira vez, em 2003, no *Festival Assim Vivemos*, festival de filmes sobre deficiência (MOTTA, 2012).

Sobre o conceito de audiodescrição, Motta (2012) diz que: “A audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal” (p. 11). Para a autora, a audiodescrição amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, esportivos, turísticos e pedagógicos por meio de informação sonora. Ressaltamos que outras pessoas também se beneficiam do recurso da audiodescrição, como pessoas com deficiência intelectual, com dislexia e idosos.

Pelo exposto, podemos dizer que o segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ vem implementando propostas pedagógicas, despertando, na comunidade escolar, outros sentidos além da visão e o direito à relação com o imagético.

### **Audiodescrição no projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros***

Em meio à pandemia, a impossibilidade do contato físico entre as pessoas, para evitar a disseminação do vírus causador da Covid-19, nos conduziu aos encontros virtuais, permitindo que pessoas, em diferentes lugares, possam estar juntas, ainda que sejam mediadas por uma tela. Esse momento favoreceu o debate com a comunidade interna e externa ao segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ sobre diversas temáticas que atravessaram e ainda atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, foi criado o projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros*, coordenado pelo segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ. A ação extensionista foi organizada envolvendo docentes e técnicos que realizavam tarefas que vão desde o envio de convite para os palestrantes, passando pela divulgação, organização e realização das *lives*, até a emissão dos certificados.

Com relação a este projeto, o NEEI se envolveu na realização da descrição das imagens nos *banners* informativos sobre o evento e a audiodescrição das pessoas durante as *lives*. Nesse sentido,

procuramos, inicialmente, dialogar com os organizadores do evento sobre a utilização de dispositivos e equipamentos tecnológicos necessários para a participação de todos/as.

Uma de nossas inquietações estava relacionada à importância de que as transmissões ao vivo não fossem excludentes e que provocassem reflexões sobre a diversidade humana. Para tanto, trouxemos a perspectiva da audiodescrição no projeto de extensão, como um complemento no processo de inclusão para que as pessoas com deficiência visual (cegas ou com baixa visão) compreendessem a mensagem.

Enquanto NEEL, tendo em vista a importância desse projeto de extensão, entendemos a audiodescrição como um recurso de acessibilidade que auxilia na ampliação e entendimento das pessoas com deficiência visual em encontros ao vivo. Dessa maneira, os encontros, quando pensados de forma acessível, representam a pluralidade de sujeitos participantes. As pessoas com deficiência visual também foram contempladas em suas especificidades nos debates *online* através das *lives*, apresentando a todos/as temáticas importantes que envolvem o cotidiano da Educação Infantil.

Como parte da divulgação da ação extensionista, nossa equipe se empenhou em realizar a descrição de imagens do *banner*. Nele continham: fotos de convidados, logos das instituições, fotos do cotidiano da Educação Infantil relacionadas às temáticas das *lives*, além de informações importantes que, por estarem em um formato de imagem, não são acessíveis aos aplicativos leitores de tela, eles apenas indicarão que se trata de uma imagem. Nisso reside a importância da audiodescrição do *banner* com uma legenda acessível.

Para realizarmos a audiodescrição, nos debruçamos em criar um formato de descrição que serviria para os próximos *banners* já que seriam preservados o seu *layout*, informações etc. Em seguida, pensamos em um padrão para a descrição das fotos de pessoas, como os/as convidados/as, mediadores, intérpretes, crianças etc. Abaixo, segue um dos *banners* do projeto e a sua audiodescrição:



Fonte: Arquivos pessoais

### Live Educação Infantil: Promovendo encontros

- ▶ Data: 08/04/2021
- ▶ Horário: 19:00 H
- ▶ Tema: Políticas públicas para a Educação Infantil
- ▶ Acompanhe pelo canal: YouTube/cap ufrj na quarentena
- ▶ Descrição da imagem: Card quadrado de fundo rosa goiaba. Na parte superior, à esquerda, duas fotos juntas em formato de um círculo com cartazes escritos: "Creche não é favor, é direito!" "Creche não é depósito!" Do lado direito, em um círculo amarelo, com letras brancas tem o nome do evento e tema da *live*. Abaixo, 3 fotos das participantes na horizontal, em formato circular. Na primeira foto, lado esquerdo, tem o rosto de uma mulher com pele de cor branca, olhos e cabelos castanhos, lisos, na altura dos ombros, ao fundo, aparece parte de um quadro colorido numa parede branca e abaixo da foto, tem a legenda: Juliana Xagas, SEMED Nova Iguaçu; na foto do meio, o rosto de uma mulher branca, cabelos castanhos, lisos, na altura dos ombros, olhos castanhos escuros, ao fundo, tem parte de uma porta cor madeira, seguida da legenda: Suellen Moraes, CAP-UFRJ; a terceira foto é de uma mulher, com cabelos cacheados e curtos, usando brinco e colar de cor vermelha, sorrindo, seguida da legenda: Vera Vasconcellos, Faculdade de

Educação, UERJ. Na parte inferior do card, informações sobre data e horário de realização, site [capnaquarentena.wixsite.com/Cap-UFRJ](http://capnaquarentena.wixsite.com/Cap-UFRJ) e o e-mail para contato: [lives.ei.cap.ufrj@gmail.com](mailto:lives.ei.cap.ufrj@gmail.com). Do lado direito, tem a foto do rosto de uma mulher de pele clara, cabelo ondulado comprido, olhos castanhos escuros, usando batom vermelho, sorrindo, seguida da legenda Mariana Sampaio, intérprete de Libras. Abaixo, os logos da Escola de Educação Infantil, CAP e da UFRJ. #PraCegoVer #CAPNaQuarentena

O NEEI também participava dos encontros nas *lives* realizando a audiodescrição dos participantes. Inicialmente, perguntávamos se o participante gostaria de se autodescrever e, caso não se sentisse à vontade, fazíamos a sua audiodescrição. Com isso, solicitamos que os participantes que quisessem ser audiodescritos pelos integrantes do NEEI, enviasse para a nossa equipe informações para a composição da audiodescrição. Destacamos, como pontos fundamentais na audiodescrição dos participantes durante os encontros, informações sobre gênero, etnia, cor da pele, cabelo, características da face, vestuário e o que havia ao fundo de onde a pessoa se localizava.

Nossas reflexões foram atravessadas por várias questões, por exemplo: Qual é a cor/raça/etnia da pessoa para a audiodescrição? Como dizer sobre o seu tom de pele, seu cabelo ou outra característica pessoal? Então, buscamos aprofundar essas e outras questões pesquisando sobre a temática que discutiremos no item a seguir.

## **Reflexões sobre audiodescrição e as relações étnico-raciais**

Durante a realização da audiodescrição nos encontros das *lives* e na descrição das imagens dos *banners*, nos deparamos com a necessidade de informar características pessoais, como cor ou etnia, informações sobre cabelo, tom de pele ou cor dos olhos. Entendemos que nós não poderíamos dizer qual é a identificação étnico-racial e nem a cor ou tom da pele do outro, mas sim, que esse era um exercício a ser realizado pela própria pessoa.

Diante disso, uma alternativa que encontramos foi a de solicitar informações pessoais, previamente, aos convidados para que a

audiodescrição fosse feita de acordo com a sua percepção. Abaixo segue nossa solicitação que era enviada aos convidados junto à carta-convite de participação na *live*:

Tendo por premissa promover a inclusão em educação, nossas *lives* buscam promover o maior acesso e participação possível, para tanto, além da interpretação em Libras, também buscamos realizar a audiodescrição para proporcionar o máximo de informações possíveis.

Por isso, gostaríamos de solicitar as informações abaixo para a audiodescrição dos participantes das *lives*:

 Como se autodeclara (identificação étnico-racial)

 Características físicas (cor da pele, dos olhos, cabelo etc.)

Também fazem parte da audiodescrição informações sobre roupas e o fundo do local em que a pessoa está que aparecerá na tela.

Mesmo nos surpreendendo com o uso de termos como *moreno/a claro/a*, por exemplo, não deixamos de considerar e respeitar a autoidentificação de cada pessoa. Entretanto, essa discussão merece destaque porque é atravessada por questões étnico-raciais, mais especificamente, pelo reconhecimento e pela representatividade. No entanto, também consideramos que o exercício do autorreconhecimento e identificação não é algo automatizado, mas que se constitui gradativamente, como um processo. Historicamente, temos a construção de um modelo eurocêntrico que predomina em nossa sociedade. Portanto, percebemos que, de alguma forma, a audiodescrição sofreu influências no autorreconhecimento e no reconhecimento do outro.

Gomes (2003), ao discutir em um de seus artigos, as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, ressalta que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos

processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 5).

Para Áchille Mbembe (2019):

Quer se trate de literatura, filosofia, artes ou política, o discurso negro foi dominado por três acontecimentos: a escravidão, a colonização e o *apartheid*. Eles constituem uma espécie de prisão na qual, até hoje, esse discurso ainda se debate. Uma certa inteligência se esforçou em atribuir a esses acontecimentos significados canônicos, dos quais três, em particular, merecem ser evocados. Em primeiro lugar, [...] o da *separação de si mesmo*. Essa separação teria acarretado uma tal perda de familiaridade consigo mesmo que o sujeito, tornado estranho para si mesmo, teria sido relegado a uma identidade alienada e quase inerte (MBEMBE, 2019, p. 143).

Como trabalhadoras do segmento da Educação Infantil de uma escola pública e de acesso universal, percebemos a necessidade, desde a primeira infância, da presença constante e efetiva da cultura, conhecimento e da corporeidade negra no currículo e cotidiano escolar para a positividade e valorização da sua identidade e construção de uma escola antirracista:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p.171-172).

Os avanços empreendidos pela ação, produção de saberes e articulação de movimentos sociais e de intelectuais negros e negras contribuíram com a difusão da história, dos conhecimentos e da cultura do povo negro. Eles caminham na contramão do que é difundido por uma sociedade hegemônica, baseada em padrões eurocêntricos, machistas, homofóbicos, racistas que privilegiam determinadas classes sociais, raças, etnias, gênero, em detrimento de outros/as. Como ressalta Gomes (2017, p. 95):

No Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da

democracia racial. Esta visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro (GOMES, 2017, p. 95).

Com base nisso, queremos enunciar a importância de culturas, políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil que visem promover e garantir a diversidade. O NEEI se propõe a promover acessibilidade nos diversos espaços, tecendo reflexões sobre uma escola plural com diálogos propositivos sobre o respeito às diferenças e à dignidade humana. Podemos dizer que estamos caminhando ao mesmo tempo que construímos caminhos acessíveis.

### **Considerações finais**

O diálogo com as ferramentas de inclusão trouxeram questões fundamentais que norteiam o nosso trabalho que vai além da instituição escolar: Que sentimentos e afetos provocamos no outro quando realizamos a descrição de imagens? A proposta de cinema na escola atende a quem?

Este texto não tem a pretensão de esgotar a temática da inclusão e da acessibilidade, mas de relatar os desafios e as perspectivas presentes na nossa experiência com a audiodescrição, bem como, nossas inquietações com questões que atravessam o uso dessa ferramenta.

Essa experiência, mais do que promover acessibilidade às pessoas com deficiência visual, nos provocou reflexões sobre o cotidiano escolar e os direitos, muitas vezes, negligenciados. Além disso, nos levou a refletir que, quando a escola se orienta pela inclusão, ela se movimenta para repensar os seus espaços, materiais e propostas pedagógicas visando à participação e inclusão de todos/as no espaço escolar.

O resultado do que é apresentado imageticamente, os videntes percebem rapidamente, de maneira positiva ou não. Mas o que é percebido através dos olhos não atinge outros sentidos na mesma proporção. As pessoas cegas e com baixa visão precisam de

intermediários que auxiliem na compreensão do tangível e do virtual em função dos estímulos visuais que se apresentam no cotidiano.

A audiodescrição é um direito das pessoas com deficiência visual que também têm direito à informação. Portanto, é necessário trazer essa prática para o cotidiano escolar, incentivar o corpo docente, as crianças e demais estudantes à descrição do que vêem. Criar o hábito de audiodescrever imagens possibilita mais informações e acessibilidades a quem não enxerga.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 12 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 13 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 20 mai. 2021).

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F. **Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil**.

**Educação: Teoria e Prática**/Rio Claro, SP/v. 30, n. 63/2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MBEMBE, A. Crítica da razão negra. (trad. Sebastião Nascimento). 1ª ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOTTA, L. M. V. de M. **A audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. 1ª ed. Curitiba: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, L. M. V. de M. **O uso da audiodescrição na escola**. Secretaria Municipal de São Paulo/DOT-Educação Especial. 2012. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/download/O-USO-DA-AUDIODESCRICAO-NA-ESCOLA1.pdf>. Acesso em 24 jun. 2021.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre princípios, política práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 18 out. 2020.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf1994>> Acesso em: 18 jun. 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfases/article/view/1029/953> Acesso em: 13 mai. 2021.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA<sup>1</sup>

Danielle Oliveira<sup>2</sup>  
Lorraine Andrade Gonçalves<sup>3</sup>  
Lygia de Oliveira Fernandes<sup>4</sup>  
Núbia de Oliveira Santos<sup>5</sup>

#### Resumo

Este artigo retoma parte da trajetória de institucionalização da Educação Infantil brasileira, trazendo os marcos produzidos pelo racismo e seus efeitos no trabalho com as crianças. Buscou-se dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam o trabalho realizado no segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Aborda os modos como a formação de professoras, embasada por estes documentos, pode contribuir para o trabalho de produção da autoimagem positiva das crianças negras, bem como para a constituição de um currículo imbuído de relações que favoreçam produções potentes e positivas sobre a história, a cultura e a estética do povo negro e indígena, através da

---

<sup>1</sup>Este capítulo foi elaborado a partir da *live Educação Infantil Antirracista* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjIvB-wWz2w>

<sup>2</sup>Danielle Christina do Nascimento Oliveira, mestre em Educação pela UERJ, [danielle.danichris@hotmail.com](mailto:danielle.danichris@hotmail.com);

<sup>3</sup>Lorraine Andrade Gonçalves, doutoranda em Educação pela UFRJ, [lorraine.cap.ufrj@gmail.com](mailto:lorraine.cap.ufrj@gmail.com);

<sup>4</sup>Lygia de Oliveira Fernandes, doutora em Educação UERJ, [lygiaof@gmail.com](mailto:lygiaof@gmail.com);

<sup>5</sup>Núbia de Oliveira Santos, doutora em Educação UERJ, [nubiasantos.fe.ufrj@gmail.com](mailto:nubiasantos.fe.ufrj@gmail.com).

realização de ações pedagógicas que valorizem e respeitem as diferenças desde a infância. Longe de dar respostas, esse artigo suscita caminhos possíveis para (re)pensar ações docentes com as crianças que possam promover uma *Educação Infantil Antirracista*.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Racismo, Infâncias; Educação Infantil; Formação Docente.

Amanhã, seu cabelo já está pronto.  
Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha.  
Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal.  
Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo.  
Lava o olho, antes de sair.  
– Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.  
– Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu-me ela.  
Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...  
– Mas a Janete é branca – respondeu-me minha mãe, antes que eu completasse a frase.  
(Geni Guimarães - Leite de Peito)

## É preciso falar sobre o racismo

O racismo é um modo de estrutura social que determina o funcionamento das instituições e das relações entre os sujeitos<sup>6</sup>, como nos ensinam nossas próprias vivências e os estudos do filósofo Silvio Almeida (2020) e, por mais difícil e doloroso que seja, é preciso falar sobre o quanto ele nos afeta desde a primeira infância. A despeito de muitos avanços e das legislações brasileiras elaboradas

---

<sup>6</sup> Almeida (2020) afirma que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e da formação do sujeito, visto que “a reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (p. 50). Isso significa dizer que os sujeitos são somente parte de um sistema produtor de desigualdade racial, não sendo o racismo, portanto, apenas um ato isolado de um indivíduo ou grupo. Nesse sentido, a efetividade da luta contra a desigualdade racial que promova uma real transformação da sociedade “não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e adoção de práticas antirracistas” (p. 52).

em prol da superação do racismo e das desigualdades raciais<sup>7</sup>, as histórias e os elementos das mais diversas expressões culturais negras seguem ocupando lugar de inferioridade nos currículos escolares. Historicamente as crianças negras são silenciadas, invisibilizadas e mortas violentamente<sup>8</sup>. Geralmente são as famílias dessas crianças, igualmente negras, que não terão direito ao luto e/ou terão seu sofrimento identificado como menor. A filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler (2015), nos chama a atenção para o fato de que certos enquadramentos epistemológicos têm a função de qualificar quais são as vidas que podem ser consideradas vidas e quais não são, ou seja, quais serão vividas e quais serão perdidas, no sentido pleno dessas palavras.

Nós não nascemos primeiro e em seguida nos tornamos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento (o nascimento é, por definição, precário), o que quer dizer que o fato de uma criança sobreviver ou não é importante, e que sua sobrevivência depende do que poderíamos chamar de uma “rede social de ajuda”. É exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver. Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente (BUTLER, 2015, p. 32).

Colocar em debate o tema das relações étnico-raciais e do racismo a partir de concepções de uma educação antirracista na Educação Infantil, nos obriga olhar para os diferentes lugares ocupados pela criança negra: antes, durante e depois do seu nascimento. A condição precária da vida nos impõe tal obrigação,

---

<sup>7</sup>Como por exemplo, as leis nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

<sup>8</sup>Pensando na naturalização do genocídio da população negra no Brasil, marcada pela violência do Estado e também por sua ausência, ressaltamos que só em 2020 mais de seis mil crianças e adolescentes morreram de forma violenta no Brasil, e as crianças negras configuram a maior parte desse grupo, conforme matéria da Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/07/mais-de-6000-criancas-e-adolescentes-morreram-de-forma-violenta-no-pais-em-2020.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

devido ao nosso corpo estar exposto a forças articuladas social e politicamente. No processo de atendimento às infâncias no Brasil, destacamos a invisibilidade do recorte de raça nos estudos que tratam dessas ações, colocando a criança negra no bojo dos debates acerca da precariedade dessas vidas.

Essa precariedade, que é coincidente com o próprio nascimento da criança negra, desde cedo potencializa a violência, sobretudo para as mulheres negras, mães dessas crianças. O racismo torna essa vida um corpo público ainda na infância. As vidas que conseguem sobreviver lutam para permanecerem vivas e terem dignidade (OLIVEIRA, 2020).

Durante muito tempo, os estudos sobre as crianças negras, tal como os estudos sobre a Educação Infantil, ocuparam um lugar subalterno nas pesquisas acadêmicas. O impacto dessa escassa abordagem teórica pode ser evidenciado também nos currículos escolares quando não reconhecem o racismo presente nestas instituições e tampouco atendem às especificidades das dimensões raciais que envolvem o cotidiano das crianças pequenas nas escolas que atuam com esta faixa etária.

A Educação Infantil, tal como é concebida hoje, é resultado de grandes lutas sociais, dentre as quais podemos citar a educação como direito das crianças e a defesa do caráter educacional dessas instituições de atendimento. Todo esse processo que culminou na ampliação e democratização deste segmento colocou no mesmo espaço institucional crianças pertencentes a grupos sociais diversos e historicamente tratados como desiguais. Nesse sentido, no que se refere ao lugar das crianças negras na Educação Infantil, não podemos perder de vista que o seu direito à educação faz parte de um histórico de lutas sociais fomentadas pelos coletivos negros, associados à luta das mulheres, em especial das mulheres negras, pobres e periféricas.

Desde o período escravocrata, os atendimentos a crianças negras e brancas eram, evidentemente, diferentes e desiguais. Os filhos de sujeitos escravizados seguiam ainda pequenos para o

trabalho, para aprender algum ofício, enquanto os filhos dos senhores eram cuidados por amas de leite — mulheres negras — e recebiam instruções jesuíticas enquanto aprendiam as primeiras letras com professoras particulares, o que demonstra aspectos representativos da divisão de classe social, racial e econômica do atendimento a essas crianças (SANTOS; GOMES, 2021).

No ano de 1871, a Lei do Ventre Livre, uma das leis abolicionistas, promulgada, “permite compreender a situação de exclusão educacional à qual os negros foram submetidos” (SANTOS; SODRÉ, 2018, p. 372). Tendo em vista que a mesma determinava que os filhos das pessoas escravizadas nascidos a partir da data de promulgação seriam livres, mas “quem se responsabilizaria pela educação das crianças nascidas livres?” (SANTOS; SODRÉ, 2018, p. 371). O racismo educacional segue marcando a nossa história.

A educação que os negros recebiam não tinha preocupação com sua inserção na sociedade, pois a educação nos moldes escolares estava destinada às crianças das elites brancas. Estas, educadas nos chamados “Jardins de Infância” e escolas maternas, que representavam a concretude das discussões pedagógicas que circulavam na Europa aliadas à visão de progresso da época. Um discurso que se diferenciava daquele que acompanhou o surgimento das creches populares, este marcado por um assistencialismo excludente. O que se proferia na época, em relação às crianças filhas de mães negras trabalhadoras, era a necessidade de uma educação moralizadora, no sentido de domesticar e integrar. O caráter dessas instituições era higienista e assistencialista (SANTOS; SODRÉ, 2018, p. 372-373).

Durante muito tempo, esses moldes foram (e em alguns espaços ainda são) produzidos e reproduzidos, mantendo a desigualdade racial e social, por haver distinção no trato entre a criança negra e a criança não-negra (CAVALLEIRO, 2020). A criança negra e/ou pobre e de periferia recebia o cuidado (precário) e a criança da elite branca recebia o cuidado (privilegiado) e a educação escolar, reforçando o racismo e a exclusão e, mais tarde, até a evasão escolar desta população (OLIVEIRA, 2020).

Desde a aprovação da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, a educação de crianças de 0 a 5 anos perde seu caráter assistencialista e passa a ter financiamento público, profissionalização da área e diretrizes nacionais orientadoras para o trabalho com crianças desta faixa etária. O cuidar deixa de ser uma ação destinada meramente ao trato corporal direcionado às crianças pobres e o educar deixa de ser entendido como ação de promoção intelectual dirigido às crianças de classes mais privilegiadas, passando a compor ações integradas que "[...] caracterizam [os] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos" (BRASIL, 2009).

### **Alguns passos para a mudança**

Até aqui notamos os modos como o racismo estrutural impregna as relações e, por consequência, os corpos marcados pela cor e pelos espaços que ocupam socialmente e economicamente desde a infância, no entanto, temos de reconhecer que os passos da luta por uma educação antirracista vêm de muito longe. Talvez não com o mesmo nome, mas com ações e lutas políticas que reverberam em ações legais que atuam diretamente nas escolas. Compreendemos, conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), que muitas lutas realizadas pelos diversos movimentos sociais e pelo movimento negro, principalmente, em diálogo com as mais diversas expressões e manifestações religiosas, culturais, intelectuais etc., foram responsáveis por instaurar uma mobilização epistemológica acerca da interpretação da história e da construção da nossa identidade racial, nos provocando no sentido de construir e pensar práticas que refutam os marcos eurocêntricos que sempre foram entendidos como perspectiva única.

Tais lutas são atualmente reveladas na trajetória histórica de conquistas de políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (2004), advindas da Lei nº 10.639/03 que altera a n.º 9.394/96 que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e depois, a n.º 11.645/08 que acrescenta a Cultura Indígena. Ao legislarem sobre a importância de compor os currículos escolares com as histórias das culturas negras e indígenas de forma indissociável da “[...] formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008), ficam evidentes as dimensões de cuidado e respeito às diferenças, ampliando os repertórios e referenciais potentes e positivos das imagens de povos negros e indígenas.

Fundamentada nos princípios de “Consciência política e histórica da diversidade”, “Fortalecimento de identidades e direitos” e “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, descritos na Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as já citadas, as DCNERER nos ajudam a pensar uma prática filosoficamente embasada e preocupada com a desconstrução de preconceitos pautados na “ideologia do branqueamento [e] pelo mito da democracia racial” (BRASIL, 2004, p. 19).

Para a realização da ação docente, principalmente na Educação Infantil, as práticas de cuidado são fundamentais. Se anteriormente cuidar e educar se distinguiam, desde as DCNEIs (2009), tais práticas são concebidas como indissociáveis nesta etapa da Educação Básica, uma vez que a compreensão do cuidado extrapola a dimensão de tratos do campo da fisiologia e envolve as dimensões social e emocional. Ao retomarmos as DCNERER (2004), o cuidado aparece como parte do processo que reitera a importância de criar “[...] um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais” (BRASIL, 2004, p. 20).

No contexto da Educação Infantil, as DCNEIs (2009) já trazem como proposta pedagógica para o trabalho coletivo “o

reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009, p. 21) e também a necessidade dessas propostas “proporcionar[em] uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2009, p. 91). Para além do valor educativo das brincadeiras e interações, o que inclui imagens e histórias, ainda na observância do documento, há os princípios que devem ser respeitados:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...] **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...] **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 87-88, grifo nosso).

Esses princípios devem atravessar toda a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, obedecendo ao artigo 8º que diz respeito à garantia do acesso de crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

A autora, Eliane Cavalleiro (2020), em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e discriminação na Educação Infantil*, nos ajuda a pensar em propostas antirracistas que favorecem o aprendizado das crianças, mas não só. Ela nos chama atenção para a importância de assumirmos “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 98) — como previsto também nas DCNEIs (2009). Afinal,

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos

problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade (CAVALLEIRO, 2020, p. 13).

De acordo com autora Nilma Lino Gomes (2017), a educação brasileira tem sido apontada pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais, e em especial o movimento negro, como um espaço-tempo onde persistem desigualdades sociais e raciais. A presença do racismo na escola atua na produção e reprodução de violências presentes para além dos muros da instituição escolar.

A violência produzida pelo racismo não é pontual, sua manifestação é percebida diariamente, sobretudo porque está nas relações entre os sujeitos. Assim, as discussões e as reflexões acerca da superação do racismo e das desigualdades raciais também precisam ter caráter cotidiano, uma vez que o silêncio acerca do tema transforma as singularidades que nos constitui como diferentes, em desigualdades. As abstenções que porventura sejam produzidas, permitem que determinados estereótipos ganhem força e se tornem verdade, caracterizando alguns grupos como superiores e produzindo outros como inferiores pelo racismo, fixando-os nestes lugares, conforme abordamos anteriormente em diálogo com Butler (2015).

As DCNERER (2004) afirmam que o racismo e toda forma de discriminação não tem o nascedouro na escola, mas todas perpassam pela escola, por isso é de suma importância a parceria entre escola e família. E, pensando assim, é possível compreender que o racismo além de atravessar o chão da escola e das paredes da casa, também está nas relações entre os sujeitos e perpassa pelos corpos. Ao estar no corpo das crianças negras, o racismo contribui para que as mesmas se sintam feias, incapazes, inseguras e percebam como desimportantes as histórias de suas famílias, bem como os saberes dos povos que compõem toda a diversidade de expressões culturais negras existentes na nossa sociedade.

A pesquisa de Cavalleiro (2020), já mencionada, aponta que “a relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu identificar que, nesta faixa de idade, as crianças negras apresentam uma

identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (p.10). Reside nesse processo a importância de trazer referências negras para contribuir positivamente, ajudar na orientação e na construção da autoestima das crianças e na revitalização da autoimagem do povo afro-brasileiro.

Pensando assim, é importante que possamos reconhecer quão negro são os modos de fazer da Educação Infantil e o quanto os olhos de crianças e adultos são educados a não enxergar isso. A roda, por exemplo, uma ação que está absolutamente presente nas práticas deste segmento, é um elemento que pode ser identificado nas mais diversas expressões culturais negras. A roda está na capoeira, no samba, no jongo, no candomblé e no trabalho com as infâncias. Este espaço que possibilita que todos se vejam, de compartilhamento de fala e escuta, é pertencente às populações negras, conforme aponta a professora Azoilda Trindade (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006) ao fazer um mapeamento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e destacar que entre eles está a circularidade. Outros desses valores identificados pela professora podem ser encontrados nas mais diversas expressões culturais afro-brasileiras e também na Educação Infantil.

Assim como no jongo, no candomblé, na capoeira e no samba, podemos dizer que também não existe Educação Infantil sem musicalidade, expressão oral ou trabalho coletivo. Não é possível fazer uma roda de jongo sozinho, assim como não é possível dar conta das interações e da brincadeira, preceitos básicos do trabalho com as infâncias conforme preconizado pelas DCNEIs (2009), sem um grupo de crianças. Na Educação Infantil há a preocupação com a memória, por meio da valorização das narrativas das crianças em suas vidas dentro e fora da escola, bem como as histórias do lugar em que a escola está inserida também compõem o repertório dos valores civilizatórios que organizam os modos de ser e estar no mundo das populações negras.

A oralidade, a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo e comunitarismo, o território e a

territorialidade, a ancestralidade, a memória, a energia vital, a ludicidade são valores civilizatórios afro-brasileiros cuja identificação nas ações e práticas propostas na Educação Infantil podem promover mudanças na ação e na autoimagem dos sujeitos. A mudança de postura em relação às práticas escolares com as crianças pode ser um primeiro passo para a elaboração de propostas pedagógicas alicerçadas no combate às desigualdades e à superação do racismo.

Reivindicamos aqui o importante lugar da compreensão da história para orientar os currículos e as práticas na Educação Infantil. Destacamos que um dos importantes aspectos da luta para promoção da igualdade nas instituições escolares que atuam com esta faixa etária é a construção de uma política específica de formação para as profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas.

Instaurar um currículo emancipatório na Educação Infantil requer, entre outras coisas, a compreensão de como o silêncio historiográfico vivido durante anos e a naturalização do colonialismo contribuem para a perpetuação de práticas racistas e discriminatórias na escola. Se compreendermos que o currículo é composto, fundamentalmente, pelas relações que são estabelecidas no espaço escolar entre os sujeitos, os espaços, os materiais pedagógicos, as imagens e as ações, torna-se então fundamental reivindicar também um olhar para as questões étnico-raciais como um dos eixos epistemológicos, e a articulação entre raça, classe e gênero como princípios interseccionais.

### **Práticas pedagógicas e formação de professoras e professores**

Visto que a dimensão do cuidado é algo indissociável ao processo educativo, uma das questões muito importantes ligadas ao ato de cuidar é o debate das relações étnico-raciais que, na Educação Infantil, acontece quando os tempos, os espaços, as interações e os movimentos se tornam favoráveis para que também as crianças negras se sintam queridas, amadas e acolhidas. Nas sutilezas do

cotidiano escolar estão algumas violências que tornam vítimas as crianças negras. Nestas instituições, as imagens expostas nos murais e paredes da escola, nos livros de histórias contadas pelas professoras, quase sempre referenciam pessoas brancas e culturas eurocêntricas, considerando a sua história como única, inferiorizando outras ontologias.

Essas referências, uma vez pedagógicas, ensinam e são capazes inclusive de produzir inúmeros estereótipos que formarão a subjetividade das crianças negras. Nesse sentido, é necessário revisitar os livros utilizados e materiais que compõem os espaços da Educação Infantil com a intenção de potencializar o lugar ocupado pelas pessoas negras. Assim, nossas ações devem ter como propósito a exaltação da imagem e referenciais de pessoas negras, bem como a estética do corpo negro, como, por exemplo, bonecas, livros, tecidos, lápis de cor e giz de cera que contemplem os diferentes tons de pele, entre outros; tudo isso produz efeitos na construção da autoimagem das crianças.

A autora Guacira Lopes Louro (2014), em seus estudos de gênero e teoria queer refletindo sobre as desigualdades e as diferenças históricas e socialmente atribuídas a determinados sujeitos frente ao silêncio e a marginalização impostos a determinados corpos, considera que:

[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (LOURO, 2014, p. 65, grifo da autora).

Nossos gostos e preferências não são isentos de manipulação ou imposição do que é bom, belo, seguro, desejável e aceitável, bem como a nossa prática pedagógica e/ou a nossa escrita neste trabalho, ambas são contaminadas e encharcadas pela nossa condição, neste caso, de mulheres negras na sociedade brasileira. Assim, frente às experiências despotencializadoras vividas pelas crianças negras, vale questionar os impactos dessas experiências ao longo de toda a

vida dessas crianças, sobretudo quando elas se tornam pessoas adultas e atuam na profissão docente.

Quais ações e práticas são possíveis quando crianças violentadas pelo racismo se tornam adultas e regressam para a escola como professoras? Como a violência racista que marca a memória de infância das professoras negras vai interferir nas suas práticas pedagógicas e nas suas práticas antirracistas?

Não distante da história que marca nossos corpos, há uma concentração de mulheres negras no contexto da Educação Infantil pública de modo geral. São essas mulheres, marcadas pelo racismo, que educam as crianças de 0 a 5 anos. Diante disso, o debate da promoção de práticas educativas antirracistas na Educação Infantil perpassa fundamentalmente por reflexões acerca do processo de formação da identidade do seu corpo como mulher negra e como docente, que pode carecer de um entendimento acerca das relações étnico-raciais na sociedade e do impacto que o racismo produz na sua vida pessoal. A compreensão destas relações na sociedade e na escola pode ser produzida como efeito de investimentos em formação inicial e continuada de professoras e professores, como previsto desde 1996, na LDBEN. Como quatro professoras negras que atuam ou atuaram na Educação Infantil, sabemos, na carne, o que é vivenciar tais desafios.

É necessário que as professoras invistam em processos e formações para conhecer e (re)pensar os modos como lidam com a estética do corpo negro, a fim de elaborar e dar novos significados às suas histórias, sua condição social e à sua estética. O contínuo processo de elaborar novos significados para a vida de pessoas negras e suas posições sociais, seja por meio de coletivos, de redes de fortalecimento e apoio, seja por meio da busca de leituras e/ou grupos de estudo, faz parte da jornada de tantas professoras, sobretudo negras, que estão comprometidas com uma educação antirracista. O fortalecimento e/ou a afirmação da identidade negra faz parte de um processo, por isso a importância da formação continuada e de espaços de ressignificação, que podem prover meios

para ações docentes que favoreçam o fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade da criança negra. Vale dizer que tornar-se professora implica as nossas questões raciais e das crianças e, nesse sentido, a prática docente se constitui um desafio diário que abriga os problemas sociais e as relações de poder e negociação em torno da educação (OLIVEIRA, 2019).

Sobre isso, a autora Nilma Lino Gomes (2003), nos informa que recentemente, alguns docentes que trabalham com formação de professores, currículo e história da educação têm se aproximado mais dos estudos sobre educação e relações étnico-raciais, “desenvolvendo pesquisas que articulam educação dos negros e memória; currículo e multiculturalismo, formação de professores e diversidade cultural” (GOMES, 2003, p. 172), a fim de compreenderem melhor a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando se leva em consideração a corporeidade e a estética, sendo essa uma das tarefas e desafios colocados para as educadoras. Afinal,

Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (GOMES, 2003, p. 173).

Os corpos não são e nunca serão iguais, mas o que eles têm em comum é que todos trazem marcas e memórias, e em relação às populações negras, especificamente seus corpos trazem singularidades utilizadas para fomento das desigualdades raciais e sociais que os mantêm como alvos do racismo. Faz-se necessário (re)visitarmos a História do Brasil, e a partir disso (re)escrevermos uma nova história para que seja ensinada desde a primeira infância, para que não seja mais contada uma “história única” sobre as populações negras e indígenas, como nos ensina a escritora

nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), a partir de suas próprias vivências.

Pensar em uma *Educação Infantil Antirracista*, como propõe este trabalho, é pensar nas muitas histórias através das quais cada criança se constitui, como sujeito histórico e de direitos. É pensar nas relações, interações e práticas cotidianas que elas vivenciam, enquanto constroem suas identidades pessoais e coletivas, estabelecendo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). É pensar também nas muitas histórias que cada professora carrega, e o quanto as orientações, princípios e fundamentos legais podem nos ajudar no planejamento, execução e avaliação do trabalho educacional. O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2005), sugere, como uma das formas de superar o racismo na escola, o resgate da nossa memória coletiva.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

O autor supracitado acredita que, partindo da tomada de consciência desta memória coletiva, as professoras serão capazes de transformar a realidade da escola. Isso inclui as brincadeiras e interações delas com as crianças, mas também a forma com que elas se relacionam com toda comunidade escolar, suas práticas pedagógicas e até sua vida pessoal.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o

cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Deste modo, reafirmamos mais uma vez a importância da profissionalização da Educação Infantil, através da formação inicial e continuada de professoras e de todos os atores que atuam com esta faixa etária.

### **Alguns suspiros possíveis**

Pensar as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir da dimensão do cuidado trata-se de garantir que as crianças negras tenham direito ao colo, ao afeto e ao respeito, ou seja, à educação como qualquer criança desta faixa etária tem por direito social e constitucional, como consta no artigo 205º da Constituição Federal de 1988 e no artigo 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990. Urge que as crianças negras não sejam violentadas e saibam se defender, e também que as crianças brancas não violentem, mas sim lutem contra qualquer tipo de discriminações, preconceitos, violências e manifestações de racismo.

Uma das ações de uma *Educação Infantil Antirracista* é a ampliação do repertório de pluralidade étnico-racial que é oferecido às crianças, no que diz respeito a representatividade, narrativas positivas sobre a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. É preciso repensar materiais, livros, brinquedos, audiovisuais, música, dança, enfim, cultura e produção de conhecimento que são oferecidos às crianças. A seguir citamos algumas ações que indicam a valorização da representatividade negra no cotidiano escolar. Os livros de literatura infantil que apresentam personagens afro-brasileiros e/ou africanos como protagonistas favorecem os processos de valorização da identidade racial. As imagens escolhidas para compor as propostas e os murais, os brinquedos que valorizam a especificidade da estética negra, a observância dos papéis que as crianças ocupam nas brincadeiras são fundamentais para ajudar no processo de superação do estereótipo negativo sobre

o corpo negro, e até mesmo a criação de ações pedagógicas para o aprofundamento de estudos para o desenvolvimento de projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004).

No CAP-UFRJ, temos realizados algumas ações na direção de pensar e fazer da nossa escola um espaço comprometido com uma educação antirracista. Em 2019, foi criado o Comitê Permanente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER CAP-UFRJ) que tem como finalidade principal: "I - Auxiliar na consolidação de uma política para as relações étnico-raciais no CAP-UFRJ; II - Fomentar o debate para a elaboração de uma política de educação antirracista a ser implementada em todos os níveis de ensino ofertados no CAP-UFRJ" (Resolução nº 1/2019 Condir CAP-UFRJ). A partir deste comitê, diversas ações são realizadas voltadas para o público interno e, algumas delas, abertas ao público externo. Este comitê é composto por professoras e professores, técnicos, estudantes e algumas famílias de estudantes do colégio. Também temos projetos de extensão que visam a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e projetos que discutem o currículo e pensam as relações étnico-raciais. Ainda em 2019, na esfera da parceria entre a Faculdade de Educação e o setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ, foi criado o Projeto de Extensão *Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da cultura Afro-Brasileira e Africana* (GEERREI), que tem por objetivo realizar estudos e pensar sobre práticas pedagógicas antirracista neste segmento.

Desde 2019, o Projeto de Pesquisa e Extensão *Currículo em Movimento na Educação Infantil* (CEIMOV-UFRJ) promove o curso "Currículo na Educação Infantil: (des)caminhos possíveis entre as Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular?" e um dos seus módulos se dedica a discutir especificamente de que maneiras as relações étnico-raciais estão (ou não) presentes nos documentos que dão nome ao curso e regulamentam o trabalho do segmento, pensando coletivamente com docentes de todo Brasil possíveis caminhos para mobilizar o debate racial nos documentos

e nas práticas docentes, entendendo este debate como intrínseco às relações sociais e, conseqüentemente, escolares. Em 2020, o setor de Educação Infantil realizou o evento de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* que trouxe diversos debates em formato de transmissões *on-line* que compõem o corpo deste livro e o primeiro tema, não por acaso, dada a urgência da discussão, foi a *Educação Infantil Antirracista*. Por meio do Edital nº 450/2020, o setor acrescentou o tema: "Inclusão na Educação Infantil: educação especial, relações étnico-raciais ou questões de gênero" ao processo seletivo dos professores substitutos como uma opção política e um modo de marcar nosso compromisso com uma *Educação Infantil Antirracista*. Com a publicação do Edital 475 de 2020, passamos a contemplar as cotas raciais para o sorteio de ingresso das crianças. Estas são algumas das ações que o CAP-UFRJ vem realizando com o intuito de fomentar uma educação antirracista. Além dessas ações macro, também são realizados projetos nos segmentos e nas turmas, dadas as especificidades e demandas de cada grupo, preocupando-se em oferecer referenciais positivos das culturas afro-brasileira, africana e indígena para as nossas crianças.

Nossa intenção aqui é a de contribuir para que possamos conhecer e valorizar os passos já dados no caminho para uma *Educação Infantil Antirracista*, ressaltando os marcos legais que constituem a Educação Infantil, porém, evidenciando que o racismo ainda está presente em nossa sociedade e atravessa a educação das infâncias. Algumas indagações permanecem e vão nos acompanhar ao longo de nossas ações e reflexões futuras. Quais estratégias pedagógicas podem romper com a depreciação dos saberes, das vivências, das estéticas, dos corpos, da religiosidade destes grupos étnicos? Temos investigado e investido em formação docente que elabore possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos e sociais positivos das histórias e das culturas negras? As tentativas de respostas para estas indagações precisam ser construídas coletivamente.

Compreendemos que é através de conquistas dos movimentos negros e sociais, lutas de mulheres e intelectuais do campo da educação, escuta das crianças e valorização da sua participação na construção de uma *Educação Infantil Antirracista* que podemos nos fortalecer no sentido de pensarmos possibilidades, para encontrarmos alguns suspiros que nos ajudem a compor práticas que valorizem e subsidiem a constituição de narrativas positivas e potentes sobre a cultura, a história e a imagem do povo negro para todas as crianças.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. TED Ideas Worth Streading, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acessado: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). (2006). **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e discriminação na Educação Infantil**. -6ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. ISBN 978-85-7244-147-6.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **“Não falo do lugar dos derrotados”: o encontro de saberes e suas potencialidades emancipatórias**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5579-0.

SANTOS, Núbia de Oliveira; GOMES, Talita de Lima. **Entre agentes e professoras de Educação Infantil: Mulheres negras e as dimensões raciais na construção da profissionalização**. In: História oral e educação antirracista: Narrativas, estratégias e potencialidades. Org. CRESPO, Fernanda N.; LIMA, Thayara C. S. de; SILVA, Jéssika R. S. da; PEREIRA, Amilcar A. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

GUIMARÃES, Geni. Tempos escolares. In: **Leite do peito: contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001, p. 39-53

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (org.) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-19. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> . Acesso em: 26 jul. 2021.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. **“Que cabelo é esse, Bela? Meu crespo é de rainha!”: diálogos literários possíveis para uma educação antirracista.** 2019. Monografia (Educação das Relações ÉtnicoRaciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2019.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. **Sobre a tessitura de redes de afetos: diálogos com mulheres negras da Baixada Fluminense.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Núbia de Oliveira; SODRÉ, Patrícia. **'Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!': Educação Infantil e Relações Raciais.** In: Luciano Góes. (Org.). 130 Anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. 1ed.São Paulo: D'Plácido, 2018, v. 1, p. 369-388.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios e a Educação Infantil:** uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). Modos de brincar: caderno saberes, fazeres e atividades. Rio de Janeiro: Fundação Marinho, 2010, p. 11-15. ISBN 978-85-7484-491-6.



## CAPÍTULO 4

# EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATOS DE LEITURA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ<sup>1</sup>

Amanda Honório<sup>2</sup>  
Caroline Cavalcanti<sup>3</sup>  
Cristiane Suzart<sup>4</sup>  
Patrícia Corsino<sup>5</sup>

### **Resumo**

Este texto tem como objetivo discutir a literatura na primeira infância com situações vivenciadas por crianças da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ - CAP-UFRJ, no ano de 2018 e 2019. Os relatos que serviram de base para as análises deste texto foram realizados pela professora da Sala de Leitura e por professoras de referência de turmas de creche e pré-escola. O texto está organizado em três partes: na primeira, trazemos alguns pontos de partida que sustentam teoricamente o trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil; na segunda parte, apresentamos propostas com a literatura desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil do CAP-UFRJ; na parte final, apontamos possibilidades da literatura na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Leitura Literária; Infâncias.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da *live Experiências Literárias na Primeira Infância: Relatos de Leitura Literária no CAP-UFRJ* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: Educação Infantil: promovendo encontros - YouTube.

<sup>2</sup> Amanda Honório, especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, amandahonorio@gmail.com.

<sup>3</sup> Caroline Cavalcanti, mestre em Educação - UFPE, carolines.cavalcanti@gmail.com.

<sup>4</sup> Cristiane Suzart, doutoranda em Educação - UFF, crisuzart29@gmail.com.

<sup>5</sup> Patrícia Corsino, doutora em - PUC-Rio, corsinopat@gmail.com.

Por sermos parte de uma saga escrita com palavras, necessitamos ser nutridos não só de leite, mas também com essas envolturas- histórias, contos e poemas- que reúnem os que estão chegando com os que chegaram há mais tempo e com os que se foram. Ler é assistir a esta conversa entre os que estão aqui e agora, os que vivem distantes ou morreram e os que viverão quando não estaremos. Para evitar que fiquem entregues à própria sorte, entre os monstros que povoam a infância, as crianças pedem um conto e outro e outro... Além do conteúdo da história, os contos e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente sujeitos nessa urdidura de palavras que dá conta da odisseia humana por construir sentido (REYES 2016, p.15- tradução nossa).

Desde o nascimento, o bebê é recebido não apenas com o toque, o afeto, o alimento, mas também com palavras. Como enfatiza Reyes, há uma necessidade humana não apenas de leite, mas de urdiduras de palavras na busca de sentido. Nos primeiros meses, é de corpo inteiro e com todos os sentidos que o bebê experiencia o mundo. No entanto, a relação do adulto com a criança, desde os primeiros momentos, vem revestida de palavras. Palavras de afeto, de surpresa, de angústia por não conseguir aplacar um choro; palavras que embalam cantigas, que fazem parte de brincadeiras corporais, que brincam com outras palavras; palavras que narram, que apresentam o mundo, que definem, que dão a ver e a ler. Muitas são as formas como as palavras recebem os recém-chegados e, entre elas, Reyes (2016, p.15) destaca as “envolturas- histórias, contos e poemas - que reúnem os que estão chegando com os que chegaram há mais tempo e com os que se foram”. Podemos chamar estas envolturas de literatura, que Candido (2011, p.174) define como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Estas envolturas organizam o caos da existência, abrem novas possibilidades de ver - a nós mesmos, o outro e o mundo-, ampliam horizontes e nos conduzem na “odisseia humana por construir sentidos”.

Este texto tem como objetivo discutir a literatura na primeira infância com situações vivenciadas por crianças da Educação

Infantil do CAp - UFRJ, no ano de 2018 e 2019. Os relatos que serviram de base para as análises deste texto foram realizados pela professora da Sala de Leitura e por professoras de referência de turmas de creche e pré-escola. Os registros de observações das crianças - em relatos no caderno de campo, em áudio, vídeo e fotografias-, de diferentes situações do cotidiano, têm sido uma prática cada vez mais frequente dos/as professores/as da escola. Por via dos registros se organiza a documentação pedagógica da escola, as reflexões na equipe e as articulações teoria-prática-teoria. Neste artigo, selecionamos registros de relatos dos anos de 2018 e 2019. O texto está organizado em três partes: na primeira, trazemos alguns pontos de partida que sustentam teoricamente o trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil; na segunda parte, apresentamos propostas com a literatura desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil do CAp - UFRJ; na parte final, apontamos possibilidades da literatura na Educação Infantil.

### **Literatura: direito, experiência e formação**

Candido (2011) expande o campo literário a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” e nesta expansão ultrapassa o verbal e encontra a infância do homem pelo “toque”, ou seja, por aquilo que toca, mexe, desloca e que se encontra no campo perceptivo da estética. Criações que são assim percebidas porque elas próprias são a expressão de um deslocamento, como elucida Otávio Paz (2012, p.28): “palavras, sons, cores e outros materiais sofrem uma transmutação quando ingressam no círculo da poesia. Sem deixar de ser instrumentos de significação e comunicação, transformam-se em outra coisa”. Esta “outra coisa” pode ser entendida como arte e, no campo literário, abarca várias manifestações, tais como: toda literatura oral com os jogos de linguagem como parlendas, trava-línguas, brincos, cantigas de ninar, cantigas de roda, cantos de trabalho, contos orais, trovas, dramatizações, entre outros; a performance da palavra falada e

ouvida simultânea e coletivamente, do corpo que vive a linguagem, que é também instância de simbolização, de relação e afeto (ZUMTHOR, 2010); diferentes gêneros, suportes (corpo, áudio, tela, livro impresso) e multimodalidades. Nesta diversidade do literário, encontra-se o discurso ficcional, fruto da imaginação e criação, um discurso que reinventa o mundo, que extrapola as fronteiras do real, mas que está totalmente implicado com a vida e articula ética à estética. Na literatura, a polifonia da palavra do outro se faz presente e abre-se “uma cratera em que se hibridizam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, que apresentam a sociedade de forma viva, pulsante e contraditória” (GOULART, 2007, p. 74). Com isso, ao apresentar esteticamente, a palavra do outro alarga o viver do leitor.

Como não há povo que não tenha produzido suas histórias, seus contos e cantos, Candido (2011) argumenta que a literatura não é apenas uma importante produção cultural dos grupos humanos, mas um bem incompressível, isto é, de primeira necessidade, um direito humano: pela sua capacidade de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, pelo seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, pela sua natureza formativa que afeta os sujeitos de forma complexa e dialética. Nesta via, entendemos que a presença da literatura na primeira infância é, sobretudo, um direito das crianças de 0 a 6 anos e, portanto, parte indissociável do direito à educação e presença incontornável no cotidiano de creches e pré-escolas.

A literatura abre possibilidades de interação com as crianças, desde os primeiros momentos de vida dos bebês, pelas canções de ninar, pelas brincadeiras de colo, pelas narrativas, pelas palavras poéticas. Na literatura, as palavras ganham novos contornos e ampliam o universo cultural, social e linguístico da criança. Neste sentido, podemos dizer que o acesso da literatura, na primeira infância, se configura como um passo importante para a linguagem expressiva, da arte, da poesia e da nossa própria existência, pois é por meio dos contos, das fábulas, das histórias, dos poemas que

ampliamos nossa visão de mundo e conhecimento de nós mesmos e do outro. Como aponta López:

Por esta razão, trazer para a vida de bebês e crianças pequenas canções de ninar, poemas e jogos de linguagens, histórias e oportunidades para imaginar é uma maneira para o bom desenvolvimento emocional, para a segurança afetiva, que poderíamos traduzir como saúde mental, e é também oferecer um território para a aprendizagem dos ritmos próprios da literatura e da arte em geral, uma brecha para a liberdade (LÓPEZ, 2019 p. 21).

Nesta linha, pensar uma educação que aposta nas crianças e suas potencialidades, implica em pensar em tempos-espacos capazes de despertar curiosidade, interesse, criatividade e que, ao reafirmar nossa humanidade, abre janelas para novas paisagens, ampliando olhares e perspectivas. E para que tal ampliação ocorra por meio da experiência literária no contexto escolar, é necessário escuta, observação, atenção cuidadosa aos movimentos realizados pelas crianças, seguindo suas pistas e seus tempos para que a experiência seja possível.

Vale destacar que a experiência do sujeito está atravessada pela relação com o outro, com os muitos outros que nos constituem. Uma relação alteritária constitutiva e de produção de sentido. Assim, a experiência tem simultaneamente uma dimensão coletiva e uma individual. Uma relação que vai do coletivo ao individual e vice-versa, já que o sujeito não apenas recebe o que vem do outro e do meio, mas cria e transforma segundo suas referências e possibilidades. Nesse sentido, ler literatura exige este trânsito entre o eu e o outro: acolhida e reconhecimento da palavra do outro e liberdade de transformá-la em palavra própria.

Benjamin (1993) relaciona a experiência à narrativa, à possibilidade de narrar para o outro o vivido. Esta dimensão coletiva inclui a escuta, uma coletividade de ouvintes/leitores, que poderão dar continuidade ao narrado, imprimindo cada um a sua marca. A narrativa para Benjamin é aberta às interpretações e se diferencia da informação que vem revestida de explicações e de respostas fechadas. Pensar a literatura como experiência significa

romper com uma visão instrumental e instrucional da literatura e da mera experimentação ou exploração de algo, para entrar no espaço formativo da produção de sentido. A experiência exige olhar mais devagar, ter tempo e espaço para ela acontecer, como alerta Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência, como um dos fundamentos do tecer pedagógico, exige ser pensada na tensão entre o coletivo e o individual. Os diversos processos que envolvem a construção do trabalho pedagógico, do planejamento à organização do espaço, da pesquisa à execução, da seleção de materiais (por exemplo, selecionando livros que não subestimem e nem limitem a capacidade das crianças, especialmente dos bebês) à mediação, tudo isso se põe à disposição no coletivo para que cada um possa produzir os seus sentidos e reelaborar à sua maneira.

### **Literatura na Educação Infantil do CAP-UFRJ**

Entendendo a literatura como direito, procuramos desenvolver no segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ um trabalho com a literatura que envolva toda comunidade escolar. Assim, os livros circulam em diversos lugares da escola e ocupam um lugar fulcral no seu projeto político pedagógico. Cada turma tem um acervo de livros que são renovados frequentemente e que são muito lidos por crianças e professoras/es, em diferentes momentos do cotidiano. Além destas leituras frequentes e do trabalho realizado por cada professora de referência com o seu grupo, a escola tem uma Sala de Leitura que é bastante procurada. O trabalho realizado neste espaço

tem como objetivo a ampliação das experiências culturais e também a criação e recriação de aventuras e fantasias.

Embora as crianças sejam o centro do planejamento, o trabalho tem sido potente em ampliar o acesso à leitura de crianças, famílias, professoras/es, demais funcionárias/os através de projetos dinamizados que envolvem muitas ações, entre elas, citamos:

- Encontros literários semanais com as crianças: de duas a três vezes por semana, cada grupo é recebido no espaço para um momento de encontro com o texto literário, em que, após a leitura do livro, negociamos e produzimos sentidos com as crianças. Cabe ressaltar aqui que, além desses encontros dinamizados pela profissional que atua na Sala de Leitura, as crianças também frequentam o espaço em pequenos grupos ou com o grupo inteiro, acompanhadas de suas professoras/es de referência;

- Projeto “Leva e Traz”: uma vez por semana as crianças escolhem um livro para ser levado para a casa e ser lido com a família. No dia combinado, são realizadas rodas de conversas, nas quais as crianças têm a oportunidade de recontar a história, dialogar sobre a leitura feita em casa por meio de várias formas de expressão: vídeos ou fotos dos momentos de interação com o livro e suas famílias, desenhos ou colagens feitos em casa sobre o livro lido, etc.

- Encontros formativos e de sensibilização literária com as professoras/es: a cada projeto implementado pela Sala de Leitura são oferecidos encontros formativos para o corpo docente, técnicos que atuam no pedagógico, estagiários/as e demais profissionais que atuam na escola. Além disso, a Sala de Leitura realiza um acompanhamento dialógico dos trabalhos realizados nas turmas que envolvam o texto literário;

- Encontros formativos e de sensibilização literária com as famílias: a cada projeto implementado pela Sala de Leitura são organizados encontros com as famílias para dialogar sobre o tema do projeto. Nesses encontros, buscamos oferecer momentos em que os adultos possam participar de leituras e se aproximar do trabalho da Sala de Leitura;

- **Semana Literária:** uma vez por ano realizamos este evento que costuma expor para toda a comunidade escolar o registro de alguns projetos desenvolvidos com os textos literários, sejam eles da Sala de Leitura ou das salas de referência. Neste evento, também convidamos pesquisadoras/es, escritoras/es e ilustradoras/es para conversar com as crianças e toda a comunidade escolar e oferecemos a todos/as os envolvidos momentos de fruição estética;

- **Empréstimo de livros:** considerando o nosso compromisso social com a promoção da leitura, a Sala de Leitura fica aberta à comunidade escolar para o empréstimo de livros.

Estas ações permanentes de promoção da leitura literária se articulam à proposta de Bartolomeu Campos de Queirós (2019) de que se a escola se envolver em um projeto maior de construção de uma sociedade leitora, as ações com as crianças serão muito mais potentes porque encontrarão ecos nos adultos. Assim, como um caleidoscópio, refletirão combinações variadas e únicas de cores e beleza porque “a palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem” (QUEIRÓS, 2019, p.72).

Traremos a seguir relatos de projetos literários desenvolvidos com as diferentes turmas de Educação Infantil do CAp-UFRJ, nos anos de 2018 e 2019, para dar visibilidade à potência da literatura na primeira infância.

### **Projeto (Re)Descobrimdo a poesia**

Muitos bebês já chegam à escola iniciados no universo poético pelas canções de ninar, cantigas de rodas, parlendas, quadrinhas e outros encontros poéticos, próprios da sabedoria popular, que vivenciam com as famílias e demais pessoas que os cercam. Mas entendemos que, ao chegarem na creche, precisam ter tempo e espaço para a (re)descoberta da poesia. Como afirma Reyes na epígrafe, são textos que reúnem em uma *conversa* os *que estão chegando*, os *que chegaram há mais tempo* e os *que já se foram*. Cabe à escola dar continuidade a esta *conversa*, favorecendo as experiências estéticas das

crianças com a poesia. Essas reflexões embasaram o desenvolvimento do projeto de literatura “(RE)Descobrimo a Poesia”, que teve a duração de um trimestre. Neste período, durante os encontros literários com as crianças, apresentávamos uma poesia seguida de uma atividade que buscasse ressignificar os sentidos produzidos pelo texto escolhido: canções de ninar, cantigas de roda, jogos simbólicos, poemas clássicos no universo da literatura infantil. O objetivo foi valorizar e ampliar o repertório poético das crianças e estreitar os laços que unem as crianças à poesia. Entendemos com Reyes (2010, p.33) que “a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida”. O gênero poesia tem a ver com a primeira infância e, assim, elas foram convidadas a participar da aventura poética como relataremos a seguir.

Através da cantiga popular “O Sapo Cururu”, os bebês do Grupo 1 (4 meses a um ano) dançaram e brincaram com figuras de carinhas de sapos (confeccionadas com cartolina) e apreciaram a ilustração de Cláudio Martins no livro: *O tesouro das cantigas para crianças* organizado por Ana Maria Machado. Assim, o signo “sapo” pode ser ressignificado de várias maneiras, de modo que dois bebês não conseguiam parar de olhar para a ilustração, segurando as carinhas de sapo, apontavam-nas e diziam “sapo”, “sapo”, “sapo”... Um dos bebês mostrou tanto interesse na ilustração que, se alguém fechasse o livro, ele o abria procurando a página com a imagem do sapo. O mesmo acontecia quando a professora da Sala de Leitura assim o fazia, seus olhos, fascinados, sorriam para aquela imagem. As crianças do Grupo 2 (1 a 2 anos) ficaram também fascinadas quando cantamos a cantiga “Marcha Soldado”, confeccionamos chapéus de folhas de jornal e um bebê gostou tanto do seu chapéu que mal se mexia para que ele não caísse. Ainda neste mesmo grupo, uma criança que apresentou dificuldades no período de inserção na escola, se mostrou mais tranquila nos momentos em que trazíamos as cantigas e os jogos simbólicos com a linguagem. Seria esta uma maneira de trazer para ela o que lhe era familiar?

Outro momento bastante rico foi quando exploramos, com os bebês, o jogo de palavras e toques (também chamado de "brinco") "Dedo mindinho, seu vizinho...". O percurso dos dedos que percorrem os braços das crianças após as perguntas: "Cadê o queijo que estava aqui?... Vai por aqui, vai por ali, vai por aqui..." com a musicalidade das palavras, despertam nos bebês inúmeras sensações: o prazer antecipado expresso muitas vezes por uma gargalhada que prevê que o "dedo mindinho" é só o começo das etapas que virão a seguir.

O poema "O pato", de Vinícius de Moraes, também chamou a atenção dos bebês. Ao ouvirem a música, eles dançavam e se expressavam por meio de gestos, danças e falas curtas, muito expressivas. Além disso, imitavam o som do pato. Com os grupos das crianças de quatro anos, essa leitura se desdobrou na pintura de uma máscara de pato e as crianças, ao som da música, representaram o pato atrapalhado ao fazerem uma encenação proposta por elas.

A poesia "A Bailarina", de Cecília Meireles, inspirou as crianças a apreciarem uma pequena bailarina que girava em uma caixinha de música e a brincarem com uma boneca de pano que é bailarina e tocava música enquanto mexia, delicadamente, a cabeça, ambas disponibilizadas pela professora da Sala de Leitura. A leitura deste poema foi realizada em todos os grupos. No encontro com o Grupo 4 (3 a 4 anos), em um momento em que disputavam para chegar mais perto da bailarina, algumas meninas queriam prioridade por serem meninas, foi aí que um menino de quatro anos, com muita tranquilidade disse: "Meninos também podem fazer *ballet*, sabia?". Todos concordaram que sim. A poesia de Cecília Meireles e os objetos apreciados motivaram as crianças a realizarem uma pintura de uma bailarina. Por ser uma peculiaridade do Grupo 4 o interesse pelo lobo, brincamos com as crianças com a parlenda "Seu lobo está?". Ficaram tão animadas que repetimos muitas vezes, tantas que, para não atropelar o horário do grupo que viria depois para a Sala de Leitura, sugerimos que a professora de referência do grupo continuasse a brincadeira no pátio.

Também foi marcante a leitura do poema “O relógio”, também de Vinícius de Moraes. O poema sugere um ritmo acelerado que denota a rápida passagem do tempo. Trouxemos alguns relógios para a sala e as crianças ouviram a música enquanto corriam e encenavam momentos de suas rotinas antes de chegarem à escola. Gostaram tanto que e, por unanimidade, pediam para repetirmos todas estas etapas em vários outros encontros seguintes na Sala de Leitura, especialmente as crianças do Grupo 5 (4 a 5 anos) que, assim que entravam na sala, procuravam imediatamente o livro “A Arca de Noé” solicitando a leitura do poema.

Estas foram só algumas das nossas aventuras literárias pelo universo da poesia neste período. Como encerramento do projeto, realizamos um chá literário com a comunidade escolar, na ocasião em que foi comemorado o 37º aniversário da escola (Setor de Educação Infantil). Organizamos uma exposição das fotos de momentos vivenciados pelas crianças nos encontros na Sala de Leitura, bem como das pinturas que fizeram ao longo do projeto. Junto às fotos, em uma mesa, expomos os livros de poesia visitados pelas crianças e os poemas pelos quais demonstraram maior interesse foram impressos e pendurados ao lado da exposição das fotos e dos livros.

Pelas observações que fizemos das crianças, podemos afirmar que o projeto “(Re)Descobrimos a Poesia” possibilitou uma relação lúdica com esse gênero literário, ampliou as experiências estéticas, favoreceu um olhar mais sensível das crianças para o texto poético, uma atenção maior à musicalidade do gênero, como rimas e aliterações, exploração da oralidade e ampliação do vocabulário. Vale ressaltar que o mais significativo no projeto foi observar o gosto despertado pela leitura de poemas entre todos os sujeitos envolvidos: crianças e adultos. Morin (2005), em sua obra “Amor, poesia e sabedoria”, nos convida a resgatar em nós o estado poético e atribui à poesia o lugar da vida, do assombro, da beleza, do inefável, do subversivo: “Se a poesia transcende sabedoria e loucura, é necessário aspirarmos a viver o estado poético e assim evitar que

o estado prosaico engula nossas vidas, necessariamente tecidas de prosa e poesia" (MORIN, 2005, p.29).

### **Projeto "Relações étnicos-raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou, de onde vim"**

A escolha do tema para este projeto foi realizada de forma democrática por um processo de votação proposto pelas profissionais da Sala de Leitura. Esta escolha se desdobrou em três etapas. Na primeira etapa, a equipe pedagógica foi convidada a sugerir temas que se pautassem no que as crianças se mostraram mais interessadas. Em um segundo momento, foi realizada uma votação e cada um poderia escolher até três das opções propostas e, mais uma vez, foi ressaltada a importância de nos aproximarmos do que percebemos ser do interesse das crianças. Na terceira etapa, estas três opções foram elencadas em uma votação que envolveu toda a comunidade escolar: crianças, famílias e todas/os os funcionários/os da escola (corpo pedagógico, corpo técnico e terceirizadas/os) e, então, o projeto foi, finalmente, escolhido: "Relações étnicos-raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou, de onde vim".

As ações iniciais do projeto foram encontros de discussão com a equipe pedagógica da escola sobre o tema e uma análise das obras que tínhamos no acervo da Sala de Leitura que contemplassem o tema proposto. O momento de discussão foi bastante fecundo, pois muitos professores, sobretudo aqueles que se reconheciam como negros, apresentaram suas contribuições em forma de ações que poderiam ser realizadas durante o desenvolvimento do projeto. Ficou evidente que, embora o tema pudesse abarcar muitas etnias, nossa maior urgência era refletir sobre a falta de representatividade negra no acervo de literatura infantil que tínhamos na escola. Houve a defesa que deveríamos tratar também da literatura de temáticas indígenas. No entanto, o debate gerou muito mais em torno da necessidade da representatividade negra no acervo da Sala de Leitura, o que nos fez propor uma campanha de doação de títulos

literários de qualidade que contemplassem a representatividade negra e indígena na literatura.

A ampliação dos livros do acervo possibilitou que os encontros com os grupos de crianças, realizados na Sala de Leitura, as trouxessem também para o debate. Durante o semestre em que o projeto foi desenvolvido, priorizamos a leitura de livros que tratassem das temáticas africanas e afro-brasileira, o que também era uma maneira de apresentarmos às crianças os livros que foram doados. Após cada leitura de uma história, acontecia uma roda de conversa sobre ela. Nesses momentos, as crianças apresentavam suas indagações sobre a presença de vários aspectos da negritude na literatura infantil. As crianças tinham a oportunidade de exteriorizarem diversos sentimentos em relação à questão racial: algumas explicitavam seus preconceitos, outras militavam em causa própria contra o racismo e algumas crianças brancas militavam contra o racismo em solidariedade aos amigos negros. A seguir, trazemos três pequenas narrativas da professora da Sala de Leitura, de eventos que aconteceram durante o desenvolvimento do projeto<sup>6</sup>:

#### **“Cadê” eu aqui?**

Era a primeira semana de Marcos na escola e ele estava em processo de inserção no Grupo 1 (4 meses a 1 ano). Quando o grupo já estava terminando o lanche da tarde, entrei na sala para um dos encontros literários da semana. Normalmente, os encontros aconteciam no espaço da Sala de Leitura. No entanto, o combinado com os grupos dos bebês, neste processo de inserção, foi que eu iria até à sala de referência. Cheguei à sala com uma cesta de livros, dentre eles, um livro *pop-up* (livro que se torna tridimensional cujas imagens parecem saltar das páginas) que chamou a atenção dos bebês pelas imagens que saltavam e pela sequência interessante deste recurso. Como Marcos já tinha terminado o seu lanche e eu ainda não tinha me apresentado, me aproximei dele, delicadamente, com a cesta de livros. Quis dar-lhe as boas-vindas oferecendo-lhe o tão desejado livro *pop-up*. Marcos reagiu muito bem à minha aproximação. Pareceu bastante entusiasmado com os livros, todavia, para a minha surpresa, Marcos não demonstrou interesse no livro *pop-up*. Foi o livro “Cadê”, de Graça Lima, que chamou a sua atenção. Ele se agarrou ao

---

<sup>6</sup> Os nomes das crianças referenciadas nos relatos são fictícios. Não obstante, as professoras citadas assumiram seus nomes reais, conforme consta ao fim de cada relato.

livro, fixando-se nos personagens: um bebê negro, assim como ele, brincando com sua mãe também negra. Deixei que ele explorasse o livro primeiro e assim ele o fez, caminhando pela sala, com muita desenvoltura, enquanto folheava o livro. Pouco depois, cheguei perto de Marcos, novamente, e ofereci a minha leitura, ele aceitou e prestou muita atenção no que eu lia e nas ilustrações. Quando terminei de ler, ele ainda quis explorar aquele livro por mais tempo, seguiu caminhando com o livro nas mãos observando, atentamente, cada página. Penso que ele se encontrou ali, nas páginas de um livro e, me perguntei: que sentidos foram atribuídos por ele àquela leitura? De que forma aquele livro estaria contribuindo para a construção de sua identidade? (Professora da Sala de Leitura Cristiane Suzart, relato de julho de 2018).

### **O príncipe negro**

Chegou a hora da história! Os bebês se acomodam como desejam e vão se aproximando do livro e ficam concentrados o tempo que querem. A maioria dos bebês senta perto de mim, se distrai com alguma outra coisa, se distancia, muitas vezes interage com a história de longe, depois retorna. E assim, vou deixando-os à vontade nesse momento de fruição. Há bebês que permanecem por muito tempo concentrados na história sem saírem de perto de mim, atentos por cada página. Marcos se comporta assim muitas vezes. Neste dia, eu estava lendo o livro “A princesa e a ervilha”, de Rachel Isadora. Esta escritora adaptou o clássico de Hans Christian Andersen e ele foi ambientado em paisagens africanas com personagens igualmente africanos. Marcos parecia fascinado com as ilustrações, a cada página demonstrava mais encantamento e se mostrou muito concentrado no desenrolar da história. Em um dado momento, precisei virar para trás para pegar um objeto em uma caixa que estava atrás de mim enquanto segurava o livro aberto em uma página em que o príncipe negro conversava com uma pretendente. Nesta ilustração, os rostos dos personagens ocupam um espaço grande nas páginas e foi neste momento, como quem experimenta uma roupa para ver se cabe, que Marcos encostou o seu rosto negro ao rosto negro ilustrado na página. Será que cabe um rosto negro ocupando um lugar na nobreza? As ações desenvolvidas no projeto estavam ali para reforçar que sim! (Professora da Sala de Leitura Cristiane Suzart, relato de outubro de 2018).

### **Aqui eu me encontro**

A concentração de Davi para ouvir as histórias sempre me impressionou. Quando estava no Grupo 1, já chamava atenção por permanecer sentado junto ao livro do início ao fim da história. Durante o desenvolvimento do projeto, Davi se mostrava muito interessado nos livros com personagens negros. Observava cada ilustração com muita atenção e, da sua maneira, sempre reivindicava espaço para estar bem junto ao livro. Um dos legados do referido

projeto foi uma estante de livros catalogada com o título “livros de temáticas africanas ou afro-brasileiras”. Davi, com um ano, já no Grupo 2 (1 a 2 anos) continuava atento às histórias, mas tinha um ritual, no mínimo, encantador: assim que a história terminava, ele ia em direção a estante e escolhia sempre o mesmo livro, “Histórias da preta” de Heloísa Pires Lima, que apresenta a ilustração bem grande de uma mulher negra na capa. Assim que pegava o livro, Davi escolhia um canto mais reservado na Sala de Leitura e iniciava a sua leitura silenciosa e solitária, era um momento dele, de contemplação. Já havia tentado, com muita delicadeza, mediar a leitura deste livro, mas atenta aos sinais de que ele me daria aprovação. Focalizada nas sutilezas de seus sinais, percebi que ele preferia mesmo ler sozinho, se detendo em cada página no tempo que ele quisesse. Um dia tive a oportunidade de contar essa história para a mãe de Davi, apresentando-lhe as imagens que registrei de seu filho com o livro nas mãos. Ela se mostrou bastante emocionada em saber que seu filho estava em uma instituição que se preocupava em oferecer referenciais de identificação às crianças negras. Ela lembrou que não teve essa oportunidade quando criança. Deixou claro que, enquanto professora, sabe o quanto é importante que Davi construa a sua identidade reconhecendo, de forma positiva, ser uma criança negra. Após um tempo, Davi passou a variar suas escolhas, porém não deixava de recorrer à estante na qual ele se sentia representado e o livro “Histórias da preta” era sempre revisitado por ele. (Professora da Sala de Leitura Cristiane Suzart, relato de novembro de 2018).

Os relatos evidenciam a importância da presença na escola, desde a creche, de acervos diversificados que articulem a bibliodiversidade (CARRASCO, 2014) à qualidade. Também trazem o olhar atento da professora aos movimentos das crianças, o tempo e o espaço concedido para as escolhas individuais e a potência do livro nas mãos das crianças.

Trazemos a seguir, o relato de ações do projeto “Você tem medo de quê?”, desenvolvido numa turma de berçário, no ano de 2019, realizado pelas professoras das salas de referência. Projetos que ganham uma dimensão ampliada no cotidiano dos grupos.

## **Bruxas, Lobos, Fantasmas e Monstros em uma turma de Berçário**

O projeto “Você tem medo de quê?” nasceu do interesse das crianças por livros de contos que continham personagens que provocassem medo, como: Bruxa, Lobo Mau, monstros e fantasmas. Ainda que o acervo da turma fosse bastante diverso nos estilos literários, as professoras observaram que os livros de maior interesse e disputa pelas crianças eram estes. Citamos aqui alguns livros que nos acompanharam nesta jornada: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (DRUCE e LUDLOW, 2002); “Este é o Lobo” (RAMPAZO, 2020); “Vai embora Grande Monstro verde” (EMBERLEY, 2009); “Uma Chapeuzinho vermelho” (LERAY, 2012), dentre outros.

Inicialmente, o projeto buscou ampliar o repertório imaginário das crianças com livros fora do acervo da sala. Neste momento, buscou-se estabelecer uma parceria com a Sala de Leitura, que funciona também como uma extensão dos momentos de leitura fora da sala de referência. A profissional responsável por esta sala prestou apoio selecionando livros afins que, mais tarde, seriam lidos no projeto. Em um segundo momento, as professoras de referência da turma iniciaram o processo de planejamento de brincadeiras e jogos que incluíssem os personagens tão queridos pela turma.

Ao longo do projeto, observamos reações intensas de entusiasmo das crianças, nítidas pela euforia e interesse demonstrados pelas propostas oferecidas. Também foi possível perceber os processos de invenção e reinvenção realizados por elas no que tange aos contos e às brincadeiras que envolviam o projeto. É a respeito dessas reinvenções e novas buscas de sentidos que iremos narrar, a seguir, três eventos.

### **Recebendo a visita do Lobo**

A professora bate na porta. “Toque, toque, toque!”. Olhares curiosos e atentos. As crianças tentam ver pelo vidro, ao lado da porta, quem bate. Outra professora, que está com as crianças em sala, entoava uma voz teatralmente espantada e uma criança pergunta: “Quem é?!”. E é respondida imediatamente:

— “Eu sou o Lobo! Deixe-me entrar!”.

— “Não, não, Lobo! Não vamos deixar você entrar!”.

— “Ah! Mas se não abrir a porta, eu vou soprar”.

Neste momento, as crianças estão eufóricas. Algumas gritam, outras se agarram à professora, enquanto outras pegam objetos, simulando estarem preparadas para entrar em combate com o Lobo.

A porta se abre e a professora, que representa o papel do Lobo, dramatiza:

— “Derrubei esta casinha e estou sentindo cheiro de crianças”.

Começa uma grande correria e vozes infantis, em coro, inundam a sala: “É o Lobo! É o Lobo!”. E a correria começa: ora tirando grandes gargalhadas, ora com olhares espantados. Cada criança lida com o enigmático personagem literário de um jeito muito subjetivo, mas fica evidente como ele afeta e mobiliza a todos. E após a professora “Lobo” encerrar sua participação na brincadeira, as crianças continuaram, só que reorganizando a brincadeira: agora há diversos lobos. Às vezes parecia difícil para o observador externo saber quem eram as crianças correndo do Lobo e quem, de fato, eram os “lobos” correndo atrás das crianças; poder-se-ia dizer que havia uma grande desorganização, porém, o que ali se processava era uma organização operada pelas próprias crianças, que sabiam, coletivamente, direcionar a brincadeira. (Professora Amanda Honório, relato de outubro de 2019).

### **Caça a Bruxa**

Uma vassoura e um chapéu espalhados pelo corredor da escola. “Quem será que deixou esses objetos ali?”, a pergunta pairava. As crianças não têm dúvidas: foi a Bruxa. E assim começou uma grande caçada a esta querida e, paradoxalmente, temida personagem. Olhares investigativos e pés exploradores buscavam vestígios deixados pela Bruxa no pátio da escola. Nada passa despercebido: as folhas que balançam nas árvores; os objetos deixados no chão por outras turmas; pedaços de troncos; transeuntes que passavam do outro lado da grade; tudo evidenciava a presença da Bruxa. “Para onde será que ela foi?”. Bruna (2 anos): “Foi na rua!”. Já Lucas (2 anos) diz: “Tá na árvore”, afirma apontando para uma grande árvore no pátio da escola, certo de que ela estava lá (fez cara de bravo para a Bruxa); enquanto Clara (2 anos): “Passeando lá” (e aponta para o céu) (Professora Amanda Honório, relato de outubro de 2019).

### **Construindo um lugar seguro**

Colchonetes empilhados em um canto da sala viram alvo de interesse das crianças. Não, elas não querem deitar ou dormir. Elas descobriram, nesses objetos, uma forte potência: um material não estruturado para construir uma fortaleza.

Colocam os colchões em sequência, fazendo um grande cerco em volta da parede. Todos se aglomeram dentro do cercado, abaixando, fazendo “xiu”

com a boca e fazendo o sinal de silêncio, evidenciando que, naquele momento, estavam se escondendo. Mas afinal, do que ou de quem as crianças se escondem? Um pouco do Lobo, um pouco do Fantasma e às vezes da Bruxa. As professoras observaram que as crianças que ficaram do lado de fora do cercado de colchonetes, estavam usando cestos plásticos (que servem para guardar os brinquedos da sala) no rosto ou na cabeça, o que logo foi entendido se tratar do rosto do Lobo e do Fantasma, e do chapéu da Bruxa. As crianças, com os potes, derrubaram o cercado feito de colchões, provocando grande alarde nos que estavam escondidos. Começaram a correr pelo tatame da sala. Iniciou-se o pega-pega. E assim esta brincadeira foi se repetindo na progressão das semanas e do semestre. (Professora Amanda Honório, relato de outubro de 2019).

Os relatos trazem brincadeiras que foram criadas pelas crianças de forma autônoma a partir do acesso a obras literárias. Mostram o quanto elas, com seus enredos e personagens, quando partilhadas, são apropriadas, individual e coletivamente, e passam a participar de uma produção cultural do grupo, o que Corsaro (2009) denomina cultura de pares. Uma produção própria das crianças que partilham momentos de brincadeira, momentos que fazem parte de uma rotina comum e que favorecem uma produção cultural genuína. A cultura de pares, produzida pelo grupo de crianças com liberdade para brincar, sem o direcionamento ou a tutela dos adultos, são produções preciosas que evidenciam a potência criativa de um coletivo infantil. Vale destacar a circularidade do projeto que surge de um movimento de observação das crianças, passa pela criação das professoras de um contexto simbólico a partir das histórias e chega às crianças, com suas interpretações e possibilidades de intentar, criar e reinventar sentidos e novas produções, a partir do que foi partilhado nas narrativas. A literatura se apresenta como potência, individual e coletiva, para as crianças enxergarem e lerem o mundo.

## **Algumas considerações para pensar a literatura na primeira infância**

A poesia e a arte estão no caminho do que é diferente, elas se encarregam de romper com o óbvio, tiramos os óculos com os quais estamos acostumados a olhar a realidade. A metáfora é aquilo que alimenta a possibilidade de uma nova realidade, feita de deslocamentos de sentidos e desconfortos para a percepção preguiçosa (LÓPEZ, 2019, p. 20).

Partindo das situações citadas ao longo do texto, de situações vividas, especialmente, pelas crianças, mas não só por elas, nos espaços de livro e de leitura na Educação Infantil do CAP-UFRJ, trouxemos a potência das crianças na relação com a literatura. Reflexões quanto à necessidade humana de ficção, entendida como direito à fantasia e à fabulação, que pode ser potencializada na escola ao criar condições para proporcionar encontros entre as crianças e a literatura. Destacamos, ao longo do texto, a importância de disponibilizar um acervo que contemple a bibliodiversidade e a qualidade. Entendemos como bibliodiversidade, toda sorte de proposta ficcional, que intenta agenciar o imaginário e também as não ficcionais, cuja proposta é de informar as crianças de maneira correta, científica e de linguagem simples sobre algum tema das diferentes áreas do conhecimento. Mas sejam obras ficcionais ou não ficcionais, a qualidade das obras está na articulação criativa e polifônica da arte da palavra, da ilustração e do projeto gráfico editorial (ANDRADE; CORSINO, 2007). Um diálogo inovador, fora de clichês e capaz de provocar e de deslocar os leitores. Os relatos evidenciaram o processo dialógico entre professores/as e crianças, o tempo de escuta, o tempo de liberdade para as crianças brincarem e criarem a partir do que foi lido. Também destacamos que a leitura se dá pela interpretação das crianças do texto lido pelo adulto, pela interlocução com as ilustrações, pela relação alteritária que elas estabelecem com as obras que acabam por servir como espelhos para se olhar e se reconhecer e também como janelas e portas para abrir novos horizontes. Destacamos também o lugar da escola no acesso a

obras consideradas de qualidade, pois muitas crianças só terão acesso a estas obras por meio da escola. Por essa razão, faz-se necessário ressaltar a garantia quanto à qualidade dos livros nas escolas, desde a creche, da disponibilidade de tempo e espaço ofertados na instituição para que a leitura literária se constitua como uma experiência e que possa participar da formação cultural e humana dos recém-chegados (ARENDRT,1997). Garantia que precisa ser parte de uma política de livro e leitura e da formação de professoras/es que também precisam ter suas experiências literárias.

Dessa forma, quando pensamos no acervo e sua disponibilidade às crianças e à comunidade escolar, estamos considerando que não basta a possibilidade de escolha autônoma da criança, mas que é fundamental observar os critérios de composição dos acervos, que passam pela aquisição e de disponibilização, que inclui o trabalho de curadoria das obras. A curadoria sobre o critério de qualidade necessita passar por diferentes profissionais da escola. Já os acervos dos livros que ficam nas salas de referência, necessitam ser construídos em articulação com os interesses das crianças. Mas frente ao interesse, foi necessário ampliar o universo de referências das crianças. Por isso, como vimos no relato dos personagens de contos como Bruxa, Lobo Mau, monstros e fantasmas, os acervos dispunham de diversidade linguística, artística e cultural das obras. Ou seja, livros com mesmo universo ficcional em diferentes gêneros literários e discursivos, diferentes técnicas artísticas e diferentes temas e aspectos socioculturais, sejam em poemas, em curtas ou longas narrativas.

O contato constante e acesso aos acervos é também um convite a dialogar e não a seguir a uma verdade única, pois como aponta Hunt (2010): "Possibilitar que as crianças socializem suas interpretações entre seus pares, sem o controle de um sentido único, propicia o compartilhamento de significados e explicita os diferentes graus de entendimento que fazem diversos os seres humanos."

Contudo, foi visto que as professoras garantiam tempo e espaço para que as crianças pudessem ampliar repertórios, construir seus

critérios, entender seus interesses e se sentirem acolhidas para imaginar e recriar os textos e contextos. A dinâmica da escola permitiu acervos/estações de leitura fixas e projetos em estações de leitura que Perrotti (2004, p.14) denomina de circulante e, ainda, determinado número de obras que ficam por um tempo com as famílias, no caso do projeto institucional “Leva e traz”.

Por fim, podemos perceber a existência de uma diversidade de práticas em diferentes momentos, espaços e propostas que objetivam a ampliação de experiências subjetivas das crianças e compartilhamento no grupo. Foram formas encontradas, como aponta a epígrafe, para *manter os seres queridos literalmente sujeitos nessa urdidura de palavras que dá conta da odisséia humana por construir sentido.*

## Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.**São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: Paiva, Aparecida (org.). **Literatura – saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In:**Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARRASCO, Alma. Escuelas y construcción de acervos en la Educación Infantil: criterios y condiciones de selección de libros. In: BAPTISTA et all. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaço e mediações.** Brasil/MEC/COEDI, 2014.
- CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Cortez, 2009.
- DRUCE, Arden; LUDLOW, Pat. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** 2ª Ed. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

- EMBERLEY, Ed. **Vai embora, grande monstro verde**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e prática pedagógica. In: **Ciências Humanas e Humanas- leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. São Paulo: Farol Literário, 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, abr. 2002.
- LERAY, Marjolaine. **Uma chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2012.
- LIMA, Graça. **Cadê**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LÓPEZ, Maria Emília. Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica da infância. In: PRADES, D; MEDRANO, S. **I Seminário internacional Arte, palavra e leitura na 1ª infância**. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Emília, 2019.
- MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das cantigas para crianças – Vol 1 e Vol 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 1996.
- MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2003.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. – 7 ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**; [Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht] – São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PIRES, Heloísa Lima. **Histórias da Preta**. Ilustrações de Laura Beatriz. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.
- PERROTTI, Edmir. Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura. In: **boletim do Programa Salto Para o Futuro, Série Espaços de Leitura**, TVE, Brasil. 2004. (in [www.tvebrasil\salto.com.br](http://www.tvebrasil\salto.com.br)),

RAMPAZO. **Este é o lobo**. São Paulo: Farol Literário, 2016.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. – 1 ed. – São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **La poética de la infancia**. Bogotá, Colombia: Luna libros, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



## CAPÍTULO 5

# PRINCÍPIOS ÉTICOS, ESTÉTICOS E POLÍTICOS EM AÇÃO: NA FORMAÇÃO E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Daniela Guimarães<sup>2</sup>

Débora Rafaela Nunes<sup>3</sup>

Greice Duarte de Brito Silva<sup>4</sup>

Priscila Basilio<sup>5</sup>

### **Resumo**

O artigo surge a partir de reflexões contidas na *live Educação Infantil: Promovendo Encontros - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos em Ação* promovida pelo setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP-UFRJ. Este capítulo estabelece um diálogo entre esses princípios e como os mesmos se materializam nas práticas curriculares nas instituições de Educação Infantil. Nosso ponto de partida foi a apresentação das múltiplas facetas que as experiências neste segmento podem possibilitar quando atreladas a uma educação que valoriza a legitimidade da criança como ser de direitos. Apresentamos também vivências e experiências que elucidam os

---

<sup>1</sup>Este capítulo foi elaborado a partir da *live Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: princípios éticos, políticos e estéticos em ação* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ) durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HDOHo2X60C8>

<sup>2</sup>Daniela Guimarães, doutora em Educação pela PUC-Rio, [danguimaraes@uol.com.br](mailto:danguimaraes@uol.com.br)

<sup>3</sup>Débora Rafaela Nunes, especialista em Sociologia da Educação pela UNB, [deborrafaela@hotmail.com](mailto:deborrafaela@hotmail.com)

<sup>4</sup>Greice Duarte de Brito Silva, doutoranda em Educação pela UFF, [greiceduarte@id.uff.br](mailto:greiceduarte@id.uff.br)

<sup>5</sup>Priscila Basilio, doutoranda em Educação pela UFRJ, [priavan2017@gmail.com](mailto:priavan2017@gmail.com)

princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), princípios estes que devem ser considerados pelas propostas pedagógicas para promover o desenvolvimento integral de cada criança, em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais, afetivos e linguísticos (BRASIL, 2009a).

**Palavras-chave:** DCNEIs; Princípios Éticos; Políticos; Estéticos; Educação Infantil.

## **Introdução**

No tempo presente, de retrocessos e ataques aos projetos democráticos de sociedade, considerando a intensificação da desigualdade escolar e social e o aumento de movimentos e práticas discriminatórias, além da materialização de políticas universalistas que desvalorizam a produção de conhecimento de professoras/es, com apostas em avaliações pautadas em uma lógica neoliberal; nosso esforço, nesse texto, é reafirmar a concepção de uma identidade da Educação Infantil que apresenta a criança como centro do planejamento curricular. A partir das reflexões sobre os documentos legais no âmbito da primeira etapa da Educação Básica, afirmamos o fortalecimento de uma Pedagogia da Infância e a necessidade de processos educativos que defendem a Educação Infantil numa perspectiva relacional e democrática, contra os movimentos de hegemonização, colonização e educação bancária.

Neste sentido, pautamos nossas práticas pedagógicas a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos como bem orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009). Nesse momento, em que o país passa por ataques aos direitos básicos como educação, saúde e moradia, é mais do que necessário garantir que este documento tenha centralidade na formação das/os professoras/es e na organização de projetos pedagógicos.

As DCNEIs foram elaboradas a partir de um cuidadoso debate que contou com a participação de diversos profissionais da educação, representantes de movimentos sociais e das

Universidades que buscavam construir um consenso sobre o campo da educação das crianças de 0 a 5 anos. Os princípios deste documento foram estruturados tendo em vista ações educativas que potencializam as crianças, acolhendo suas significações do mundo e de si mesmas. Ressaltamos a importância de as DCNEIs serem discutidas e consideradas quando organizamos o tempo-espaço internos e externos das instituições; quando pensamos a forma como disponibilizamos os materiais e o modo com que dialogamos com as crianças, desde a entonação de voz ao cuidado em como acolhemos suas propostas, como organizamos rotinas; enfim, como nos relacionamos com as crianças. Se pensarmos que o currículo na Educação Infantil se constrói através das sutilezas, não podemos considerar os aspectos citados anteriormente como meros detalhes, mas sim como pilares que alicerçam a relação adulto-criança.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, creches e pré-escolas são instituídas como espaços educacionais. Desse modo, muitos avanços foram definidos para esta etapa, como a formação mínima de professoras/es, repasse de verbas e, de modo especial, a consideração do desenvolvimento integral da criança que implica em ações pedagógicas que apostem na integralidade das suas múltiplas linguagens e na não hierarquização entre elas. Desde então, vários documentos foram elaborados para definir e orientar a educação das crianças pequenas. Neste contexto, destacam-se as DCNEIs. Este instrumento legal, de caráter normativo e obrigatório, em seu artigo 6º, expõe:

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

Esta proposição convida-nos a perguntar: como os princípios éticos, estéticos e políticos se materializam na vida das crianças no cotidiano da Educação Infantil? Qual a importância desses princípios, na garantia dos direitos, nesta etapa da Educação Básica? Se quisermos fazer dos espaços da Educação Infantil lugares de afirmação dos afetos, do acolhimento, da brincadeira e das interações, em busca de uma qualidade das práticas pedagógicas, precisamos trazer para a vida das crianças esses princípios.

Na realidade atual, no contexto da pandemia e da ameaça pungente a muitos direitos das crianças, direito ao brincar, à vida, ao lazer, à educação; a reflexão sobre os princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEIs é fundamental. No tempo presente, marcado por tantas intolerâncias em relação ao outro, sublinhar estes princípios é sublinhar o trabalho com a alteridade, a escuta, o diálogo e a dimensão sensível de nossa humanidade no cotidiano da Educação Infantil.

Este texto se inscreve em um momento de organização do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) nesse período pandêmico. Apresentaremos uma discussão sobre a importância das ações pedagógicas serem fundamentadas nos princípios éticos, políticos e estéticos como apontam as DCNEIs.

Num primeiro momento, propomos reflexões gerais sobre a responsabilidade institucional, pública e política da educação das infâncias. Em um segundo momento, trazemos a narrativa e reflexão sobre uma experiência concreta na Educação Infantil em que a ética, a estética e o político estiveram no centro do planejamento pedagógico.

### **Princípios éticos, estéticos e políticos: reflexões disparadoras**

Arendt (2016), num trabalho que versa sobre sobre totalitarismo, autoridade e liberdade em tempos de opressão, convoca os adultos a pensarem na medida da sua responsabilidade

ao apresentarem o mundo às crianças. No que diz respeito à escola, a autora afirma que esta instituição faz a ponte entre a família e o mundo, entre a experiência no mundo privado e no mundo público. Portanto, o trabalho da escola coloca-se no compartilhamento do cuidado das crianças que saem de um lugar íntimo e situam-se no domínio social mais amplo.

Para Arendt (2016), na Educação, essa responsabilidade pela apresentação do mundo às crianças assume a forma de autoridade. Refere-se à autoridade no contraponto ao autoritarismo ou à violência, situando-a na medida da responsabilidade e resposta do adulto diante das novas gerações. Para a autora, a educação equilibra possibilidades de conservação do mundo e de sua renovação, garantida na chegada sempre de uma nova geração.

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDDT, 2016, p. 247)

Esse posicionamento leva-nos a perguntar: como nos responsabilizamos? Nossa resposta coloca-se nos atos pedagógicos cotidianos com as crianças. Assim, como respondemos/planejamos o trabalho diário? O planejamento do trabalho pedagógico é uma resposta responsável a nosso compromisso com as crianças e com o mundo. Espaços, materiais, temas de pesquisa, experiências estéticas, conversas, a disponibilidade de objetos culturais, o compromisso com a diversidade expõe escolhas, princípios, pactos e apostas.

Também, podemos nos perguntar: quais as ruínas de hoje? Quais as diferentes expressões de destruição do outro e de nós mesmos em nossos dias? Podemos apontar: o descaso ambiental, que se concretiza no miúdo de nossa vida quando a natureza é assemelhada à sujeira, à ameaça, ao perigo, e quando nos colocamos como superiores a ela. Nossas ruínas explicitam-se nas diferentes expressões do racismo em nosso dia a dia, quando percebemos que as crianças negras são menos acolhidas nos colos, seus cabelos estão geralmente presos e são muitas

vezes vistas num lugar de menos valia. As ruínas também são corporificadas na pasteurização dos espaços e materialidades das escolas de Educação Infantil, e no escamoteamento ou desvalorização das matrizes culturais africanas e indígenas que nos constituem, invisibilizando uma experiência cultural que deveria ser vivenciada com as crianças. Nossas ruínas se materializam na intolerância com a diversidade de gênero, em variadas práticas que acabam por reiterar estigmatizações e binarismos empobrecedores “isso é de menina”; “isso é de menino”. Enfim, nossas ruínas e o silenciamento do outro em nós (negação da alteridade) concretiza-se quando não escutamos (com todos os nossos sentidos) desejos, afetos, expressões das crianças (que aparecem no brincar, na narrativa, no desenho e em tantas linguagens) e despejamos nelas propostas, modelos, projetos adultocêntricos.

Hoje, a educação coloca-se no lugar da mercadoria, desvalorizando as relações humanas e sociais, ou seja, subjetividades transmutadas em produto. Na Educação Infantil, percebemos o valor dos produtos mais do que dos percursos; insistem em vigorar os “trabalhinhos”, a ênfase nos resultados, homogeneização de processos, modelos conteudistas que ensejam objetos portadores de conteúdo (livro didático, material instrucional, testes, etc.), submetidos ao jogo mercadológico do capitalismo.

No contraponto a uma Educação (Infantil) conteudista, pautada nos modelos, no mercado; as DCNEIs e, nelas, os princípios políticos, éticos e estéticos colocam-nos alternativas para a responsabilização na relação com as crianças, para a experiência de uma autoridade responsiva, para a atenção à participação das crianças, à alteridade, ao diálogo, à diversidade, ao respeito ao outro. Nesta perspectiva, indo além, a partir dos compromissos com tais princípios no cotidiano com as crianças, é preciso cuidar da experiência com a arte. Para além do exercício de técnicas (papel marchê, lápis cera na lixa...), para além da construção de produtos que estão previsto antes da ação da criança (fazer uma árvore com o carimbo das mãos), que envolvem “todos fazendo a mesma coisa” ou “todos fazendo ao mesmo tempo a mesma coisa”; como

empreender experiências sensíveis? Ou seja, experiências com o corpo e os ritmos, diversos suportes para o pintar e a expressão nas artes visuais; a produção rítmica e musical.

E, nesta perspectiva, qual a nossa responsabilidade com o acervo, o repertório, a diversidade de experiências estéticas que podemos ofertar? Essa discussão alinha-se com a importância da formação estética também do/a professor/a. Qual a nossa responsabilidade com a organização de espaços/tempos e materiais? Estão contemplados nos brinquedos, objetos do dia a dia, livros literários ou informativos, as diferentes matrizes que compõem a sociedade brasileira, africanas, indígenas? Pensamos em diferentes materialidades (para além do plástico hoje dominante)? Qual a experiência com a natureza? Onde há natureza para a qual podemos apontar e que podemos experimentar? Também, como mobilizamos narrativas? Sobre o que conversamos com as crianças? Sobre o que escrevemos? Qual a qualidade experiencial da construção de histórias e registros com elas? Como possibilitamos a participação das crianças; isto é, que se sintam parte, presença, pertencentes ao grupo?

A lista de questões-compromisso com uma educação ética e estética poderia se estender muito, mas é importante compreender que ética e estética implicam em uma forma de considerar o outro, a diferença, alteridade, estesia, e são modos de fazer política. Na trilha de Bakhtin (2003), arte e vida não são a mesma coisa, mas devem se tornar algo singular em cada um de nós, na medida da nossa responsabilidade. Trata-se de responder à arte com vida e responder à vida com arte; a trivialidade da vida é responsável pela trivialidade da arte e vice-versa.

Na Educação Infantil, para além dos conteúdos, as crianças aprendem a ser coletivo, a afetar-se com o outro, aprendem a empatia, o cuidado de si e do outro, no plano da atenção a si (nomear sentimentos, endereçar emoções) e ao outro, no caminho do diálogo. Assim, uma vida compromissada com a invenção de si e do mundo, a experiência estética e ética marcam o cotidiano, no avesso do individualismo, do reprodutivismo e da esterilidade.

## Princípios éticos, estéticos e políticos em ação: narrativas docentes

Paulo Freire e sua *Pedagogia da Autonomia* (2011) falam sobre um professor crítico, político e pesquisador. A narrativa aqui exposta é de autoria de uma professora que busca se comprometer com a realidade das diferentes infâncias brasileiras e com as discussões sobre um currículo que contemple as linguagens de meninos e meninas, bem como a formação da/o profissional para acolhê-las.

A revisão das DCNEIs significou um avanço, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, brinca, aprende e produz cultura. De acordo com o documento, entende-se como currículo na Educação Infantil “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009, p. 1). Na elaboração de propostas pedagógicas, devem ser respeitados os princípios éticos, políticos e estéticos. Mas, o que isso quer dizer?

A partir das dúvidas e inquietações de professoras/es, apontamos a dificuldade em traduzir esses princípios em ação. Sabe-se que no dia a dia ouvimos muito falar de ética, de política. De estética, um pouco menos. Por isso, “Não basta estar escrito. É essencial interpretar, desvelar o conteúdo, aproximar-se dos ditos e não ditos, relacionar com o vivido. Apropriar-se.” (OSTETTO, 2017, p. 54). É preciso traduzir seus significados na relação com os fazeres educativos na Educação Infantil.

A fim de desvelar esses princípios na prática, trazemos aqui elementos de uma experiência realizada em 2019, no âmbito do Programa Licenciaturas, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFF), tendo em vista fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura. Nesta direção, foi desenvolvido o projeto *Múltiplas Linguagens de Crianças na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense* (COLUNI-UFF), que contou com a atuação de duas

estudantes de Pedagogia na prática com crianças de dois a cinco anos, matriculadas regularmente no COLUNI-UFF.

Ao longo do ano de 2019, as estudantes participaram das vivências com as linguagens artísticas oferecidas nos diferentes espaços e tempos da Educação Infantil. O processo criativo de documentar a experiência educativa, reconhecida como um ciclo de investigação, foi o caminho metodológico escolhido (GANDINI; EDWARDS, 2012). Conduziu-as na observação e registro das práticas relacionadas às experiências artísticas, culturais e expressivas. No desenvolvimento da pesquisa, trabalharam também com a seleção e comunicação dos materiais produzidos com as crianças – fotografias, vídeos, relatórios, portfólios. A forma como a produção das crianças poderia ser apresentada desencadeou diálogos e reflexões importantes sobre a prática. A atuação na organização dos ambientes, visando à promoção da brincadeira e da expressão através das diferentes linguagens, ganhou destaque no andamento da proposta. A escola disponibilizou um espaço de mostra permanente das produções infantis, que proporcionou a comunicação dos resultados parciais do trabalho. Nas palavras das estudantes: “sob nossa curadoria, [a parede] ganhou vida com os materiais produzidos pelas crianças”. A partir dessa experiência, os princípios éticos, políticos e estéticos foram colocados em ação.

Os princípios éticos atravessaram a criação das propostas pedagógicas, no reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos históricos e culturais. Tendo em vista a concepção de criança ativa, a proposta elaborada visava desenvolver autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito às diferenças. No reconhecimento de “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61), diante do compromisso e respeito pelos direitos e culturas infantis.

Em uma das ações, na investigação para a pintura de observação, as crianças exploraram tangerinas: seus cheiros, sabores e texturas. Possibilidades de desenho e pintura foram reunidas às

múltiplas narrativas das crianças a partir desse objeto único. No registro desta experiência, as estudantes apontaram que cada criança utilizou os saberes que tinha, da forma como domina, mostrando o que já conhece e apontando para novas formulações.

*“Eu fiz uma tangerina quadrada, uma tangerina minecraft”, Benício, 5 anos.*

*“A casca tem um cheiro forte”, diz Alice, 3 anos.*

*“Fiz essa tangerina marrom porque ela está podre”, Maria Eduarda, 5 anos.*

Os princípios políticos visam garantir os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Se temos a criança como centro do currículo, garantir sua participação é condição fundamental das relações e práticas cotidianas. Loris Malaguzzi (1999) afirma que as paredes falam e documentam. Narrativas infantis foram reveladas no trabalho de curadoria das estudantes durante a proposta de formação inicial. Comunicou-se a participação, não como mero detalhe ou ornamento. Logo na entrada da instituição, as paredes do COLUNI-UFF diziam sobre as crianças daquele grupo, seus interesses, investigações e aprendizagens.

Em uma das paredes com produções infantis, aparece o respeito às manifestações culturais, que atravessaram as brincadeiras na creche no primeiro semestre. Memórias do vivido, festa, cortejo, máscaras. Encontramos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Faz parte da dimensão estética, que segundo Veia Vecchi (2017), é uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno. Essa dimensão é reconhecida como um componente essencial por conectar as coisas e os acontecimentos de modo sensível e revelar seu projeto dinâmico.

As ações desenvolvidas no projeto *Múltiplas Linguagens de Crianças na Educação Infantil* do COLUNI-UFF favoreceram a formação inicial das licenciandas de Pedagogia. Envolveram muita pesquisa, ampliação de conhecimentos e percepção das estudantes no dia a dia. Na apresentação dos resultados, foi preciso inventar

formas para contar a história do que foi vivido e garimpar, por materiais e suportes que dessem conta da experiência, que afetassem os interlocutores. Suas escolhas evidenciam a importância dos princípios político e ético ligados ao estético na formação. Visto que podem gerar, na prática, condições para a criança se revelar potente, criativa e autora de suas próprias descobertas no mundo.

Assim como no COLUNI-UFF, o CAP-UFRRJ prioriza em suas ações pedagógicas a materialização dos princípios éticos, políticos e estéticos, compreendendo a criança como sujeito de direito, ativa e potente. A prioridade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação das famílias e da comunidade.

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. A infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas [...] (BELLONI, 2009, p. 8).

As propostas pedagógicas na Educação Infantil são orientadas pelos princípios do cuidado, do acolhimento, da escuta sensível e a integração das múltiplas linguagens com a parceria das crianças na construção das ações cotidianas. Nesse sentido, traremos um evento em que a participação das/os profissionais da escola potencializa a coautoria das crianças.

Assim, toda escola se torna um potencial espaço de exploração e de pesquisa. Todos/os os/as envolvidos/as nos processos de *aprendimentos* se tornam participantes no movimento de educar o outro. Deste modo, a escola é um lugar onde há uma interação ampla, na busca de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Para Vygotski (*apud* OLIVEIRA 2002, p. 57):

[...] a ideia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença de outro social pode se manifestar

por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Uma memória marcante dos espaços e das interações é quando acontecem os aniversários no segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ. As crianças participam de forma ativa nessas comemorações: elaboração do convite, ornamentação do espaço, o preparo do bolo, a escolha das músicas e das brincadeiras que comporão o dia da festa. Tudo é muito lúdico e participativo, tornando cada uma dessas comemorações uma experiência singular.

Sobre a elaboração do convite, segue um pequeno relato de uma experiência de leitura e escrita que contempla este gênero textual.

Em uma roda de conversa, perguntamos às crianças:

– Esse convite é pra que festa?

Elas respondem:

– Convite de aniversário da/de...

– Onde vai acontecer?

– Na sala de referência, no pátio.

A maioria escolhe o pátio como local da festa, ali é escrito o dia e horário que ocorrerá tudo com a participação delas.

Para Corsaro (2011), as crianças são seres sociais, criativos que, em colaboração com seus grupos sociais e as condições de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias culturas infantis únicas e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de comunidades. Nesse sentido, a comunicação das crianças entre si desempenha um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem, por meio de trocas e discussões, mediadas pelo/a professor/a. Atividades como essas podem despertar o interesse da criança pelo mundo letrado.

O momento de preparo do bolo envolve a participação de outros atores da comunidade escolar. Com as datas previamente combinadas com o setor de nutrição e a equipe da cozinha, são disponibilizados os ingredientes para o preparo do bolo que será servido no horário designado no convite. A equipe da cozinha apresenta cada um dos ingredientes, nesse momento as crianças experimentam texturas, sabores e cheiros que compõem a receita do

bolo. As crianças participam de cada passo da receita, usam toucas nos cabelos e se envolvem de acordo com seus interesses. Os ingredientes são colocados numa bacia pouco a pouco, possibilitando que as crianças façam o movimento de “mexer a massa” com uma colher de pau, ao som de uma música que compõe a cultura da escola:

Mexe pra lá  
mexe pra cá,  
vai mexendo até parar  
parou, passou...

Com a presença dos amigos e da família, a criança celebra o seu aniversário, recebendo um presente feito pelos amigos, que pode ser um cartão, flores da colina, ou até uma varinha mágica feita pela “bruxa, bruxa”<sup>6</sup>. Momentos como esses nos mostram a importância dos eixos defendidos pelas DCNEIs como as interações e a brincadeira e como o cotidiano da escola pode ser potencializado.

Além de proporcionar às crianças diferentes formas de representar a construção de suas aprendizagens, elas ampliam seus repertórios culturais, imaginam, se comunicam, aprendem e entendem-se como parte de um coletivo mais amplo. Quando pensamos que podemos contribuir para construção de ambientes agregadores e de parceria, estamos auxiliando na formação de cidadãos que possam, dentro de suas esferas e também além delas, contribuir com alteridade nos espaços que ocupam.

### **Considerações finais**

No que diz respeito às propostas e vivências constituintes do cotidiano escolar, é interessante ressaltar que compreendemos as experiências que abordamos no texto como fundamentais para o

---

<sup>6</sup>Referência ao livro “Bruxa, bruxa venha à minha festa” (2002) da autora Arden Druce e Pat Ludlow, muito lido pelas crianças do CAP-UFRJ.

desenvolvimento integral das crianças, em acordo com as orientações oferecidas pelas DCNEIs.

Participação, apreciação de repertório artístico diverso, experiência com variados materiais, construção de autoria e autonomia marcam o que as crianças aprendem na Educação Infantil, em consonância com este documento.

Neste texto, a escolha de como apresentar o trabalho das crianças nas paredes, como encaminhar a experiência sensível, a forma como se organizam os aniversários constituem decisões políticas institucionais que envolvem a escuta das crianças, o diálogo como caminho de trabalho e o compromisso com a participação infantil. São formas de garantir os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEIs, na trilha da sensibilidade, da democracia e da alegria.

## Referências

ARENDDT Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº. 05/2009, Brasília/DF, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antônio *et al.* **Piaget - Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 51 - 83.

OSTETTO, Luciana. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil**: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. v. 19 n. 35, Revista ZERO-A-SEIS. JAN./JUN. 2017

VECCHI, Vera. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.



## CAPÍTULO 6

### ARTE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Ana Valéria de Figueiredo<sup>2</sup>

Maria Madeira<sup>3</sup>

Marília Nogueira<sup>4</sup>

Patrícia Gomes Pereira<sup>5</sup>

#### Resumo

O texto aqui apresentado é fruto da *live Arte e Movimento na Educação Infantil*, o quarto encontro da série *Educação Infantil: promovendo encontros* e faz parte de uma das ações contínuas, realizadas pelo segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em suas redes do “CAp na Quarentena”. São abordadas as linguagens da arte, especificamente Artes Visuais e Dança, ressaltando suas articulações com a formação e a atuação dos professores junto à Educação Infantil. O texto traz reflexões sobre o lúdico, seus desdobramentos no dia a dia com as crianças e as potencialidades da Arte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pensando a criança como produtora de conhecimento e cultura.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Artes Visuais; Dança; Lúdico..

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da *live Arte e movimento na Educação Infantil* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pWHbEXypLnI>.

<sup>2</sup> Ana Valéria de Figueiredo, doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-Rio, [ana.costa@uerj.br](mailto:ana.costa@uerj.br).

<sup>3</sup> Maria Madeira, doutoranda em Artes pela UERJ, [mariamadeira@yahoo.com.br](mailto:mariamadeira@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Marília Nogueira, especialista em Conscientização pelo Movimento e Jogos Corporais- Metodologia Angel Vianna pela Faculdade Angel Vianna, [mariliands@gmail.com](mailto:mariliands@gmail.com).

<sup>5</sup> Patrícia Gomes Pereira, doutoranda em Educação pela UERJ, [patgpereira@gmail.com](mailto:patgpereira@gmail.com).

## **Iniciando a conversa...**

Neste artigo vamos narrar parte de uma transcrição literal da *live Arte e movimento na Educação Infantil* e apresentar brevemente os processos que permearam sua realização, complementados por relatos do *Projeto Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis* e reflexões sobre a Dança a partir do encontro com as crianças na escola trazendo os relatos de experiência com dança e movimento realizado com as crianças na Educação Infantil do CAP-UFRJ. Quem somos nós no trabalho com artes na Educação Infantil? Quais são nossas histórias e os pontos que convergiram para nos reunirmos num mesmo palco virtual para conversar sobre artes e infância?

Foi dado a mim, Maria Madeira e a minha companheira de trabalho, Marília Nogueira, a função de mediadoras, ou seja, seríamos as intermediárias entre o público e as convidadas, porém o tema nos englobava e nos colocava de certa forma como participantes ativas do debate, era difícil o afastamento, principalmente pelo encontro que reuniu pessoas que possuíam uma densa camada de afetividade e histórias mescladas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Como abertura desta escrita, apresento o texto preparado para minha fala na *live* por conter um breve resumo da minha trajetória e apontar encontros. Sobre este, vou decupar nossa conversa neste escrito.

*Boa Noite, todas, todos e todes! Hoje é para nós um dia feliz e principalmente para mim, é uma honra estar participando como mediadora junto de mulheres tão especiais e profissionais e competentes: Ana, Marília e Patrícia. E estar aqui para conversar sobre infância e artes já é quase um privilégio! O vídeo que iniciaremos essa noite é um trabalho meu, da minha companheira de trabalho e amiga Marília Nogueira e do professor de música Gilberto Vieira; é um trabalho de artes integradas e é isso que, de alguma maneira, estaremos fazendo nesta noite: vamos falar de Artes Visuais e Dança.*

*Antes de começar e chamar as convidadas vou primeiro me apresentar: me chamo Maria, Maria Madeira, tenho nome de boneca e isso vai um pouco*

*reger minha vida, não o meu nome, mas o teatro de formas animadas. Foi por causa do teatro de animação que lá no século passado eu fui bolsista da Escolinha de Artes do Brasil, fiz teatro por quase todo o Rio de Janeiro, do Tablado à CAL (Casa de Artes de Laranjeiras), e me formei na Faculdade da Cidade.*

*Foi por causa dos bonecos que fiz meus mestrados: em Barcelona (Espanha) e no Programa de Pós-graduação em Arte da Cena na UFRJ. E por causa deles é que estou no doutorado em Artes Visuais na UERJ. Porém, o mais importante é que foi por conta dos bonecos o meu encontro com as crianças dentro da Educação. Nos anos 1990, me tornei - meio no susto! - professora de Artes. No susto porque havia me graduado em História, no entanto minhas primeiras regências lúdicas no CAP-UERJ tiveram “ecos” em Niterói e fui contratada como professora de Artes de algumas escolas particulares da cidade para trabalhar com Educação Infantil.*

*Assim um campo enorme se abriu... A potência plástica das criações infantis me direcionou a inúmeras pesquisas e projetos... Muitas vezes aconteceram, me formei em Artes Visuais na UERJ onde conheci a Ana Valéria, que estará conosco.*

*Mas quero concluir minha apresentação e dizer que estar trabalhando na Educação Infantil do CAP-UFRJ é a união das coisas que mais creio na vida, sim “CRER”! Eu acredito na criança, gosto de criança, gosto de brincar com as crianças, gosto de ouvi-las! Sim, eu acredito na arte como potência, como fala, como beleza; não estou me referindo a coisas bonitinhas, mas coisas criadas pelas crianças onde estão inseridas suas marcas, suas identidades autorais. Criança e arte são, para mim, pulsação do universo, o cruzo... O encantamento!*

Na arte contemporânea, existe um espaço privilegiado para discutir as questões relativas ao corpo. Muitas obras utilizam o corpo do artista e a percepção corpórea do espectador como partes de sua constituição. O corpo também é espaço privilegiado para as crianças pequenas. Para elas, nada é mais natural do que experimentá-lo... é um equívoco quando professores de Educação Infantil têm a perspectiva de que crianças fiquem horas sentadas. Ao contrário, é preciso preparar um espaço, um ambiente onde as crianças se sintam à vontade e tenham possibilidades de usar toda sua energia, sem esquecer do brincar, que é constante para crianças. (BARBIERI, 2012, p. 111-112).

*É um privilégio poder estar escrevendo sobre parte da trajetória como professora de artes na Educação Infantil e, sobretudo, sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil do CAp-UFRJ, pois o trabalho desenvolvido carrega com ele pontos importantíssimos que sacodem o estereótipo tanto da infância quanto das artes. Sim, é possível trabalhar artes com crianças de 1 a 5 anos! A criança se envolve na descoberta dentro de uma proposta e te devolve com respostas precisas através de seus corpos, palavras e ações. As proposições devem dialogar com elas, chamar para o brincar.*

Quando iniciamos nossa *live*, apresentamos um pequeno vídeo em que havia três campos das artes: Música, Dança e Artes Visuais. É possível observar nesse vídeo que a primeira coisa que mobilizou a interação das crianças com a proposta foi a criação visual do ambiente e a definição de quais objetos fariam parte da instalação sensorial. No espaço organizado para receber as crianças, optamos por silenciar nossas vozes e pedimos em surdina para que as professoras regentes fizessem o mesmo, por todo o tempo da experiência só as vozes das crianças seriam ouvidas. No entanto, nosso papel não era de observadores, não queríamos tolher seus movimentos com os olhares, os professores também deveriam interagir no espaço.

Ocorreu um princípio de estranheza da proposta por parte das crianças, porém houve uma total e unânime participação; aos poucos e sem falar a professora de dança começou a propor movimentos e as crianças que queriam acompanhavam e/ou participavam a seu modo. Depois de um longo tempo de experimentações dos corpos das crianças no espaço, soou uma música tranquila numa flauta doce e, sem que o professor de música se tornasse o protagonista, o que importava era o elemento música entrar na brincadeira de conhecer a instalação com os corpos.

A oportunidade em tempo e qualidade de propor uma experimentação tão rica e cuidadosa como esta às crianças se torna rara, pois são poucos os espaços na cidade e - posso dizer sem medo de errar - no país, que abrem ao profissional das artes a oportunidade real de desenvolver propostas não estereotipadas com

as crianças. Para conseguir montar o espaço, prepará-lo adequadamente, leva um tempo e este não pode ser computado como tempo-hora-aula convencional, conforme é estabelecido, por exemplo, no Ensino Fundamental. Na experimentação sugerida ocorre um processo, um amadurecimento da proposta: três profissionais envolvidos, mas que não são os protagonistas. São as crianças que ocupam este lugar nesta brincadeira das descobertas do espaço, cada uma com suas particularidades, ao seu tempo, modo, com seu corpo e seu som.

Concêntrico é o brincar: no tempo e no espaço. No tempo, por viver no agora, no presente, sem culpa do passado e o temor do futuro. No espaço, por *animizar*, (de)formar, plasticizar o mundo das formas. Portanto, tempo e espaço, para a criança não têm linearidade como o adulto a concebe, nem a mesma realidade por nós creditada. (PIORSKI, 2016, p. 96).

Retorno a minha fala de abertura da *live* quando digo: “creio nas crianças, no brincar e nas artes”. Poderia enumerar muitas passagens que tivemos junto às crianças, desenvolvendo propostas que tiveram respostas repletas de beleza por parte delas, algumas muito marcantes para mim como a resposta do Pablo<sup>6</sup> (4 anos) sobre os *Parangolés* do artista Hélio Oiticica<sup>7</sup>. Ao longo de 2019, com o grupo do qual o Pablo fazia parte, interagimos com muitas propostas inspiradas nas obras do artista carioca: fizemos com papéis-cartão os relevos espaciais e depois de pendurados brincamos deitados com nossos pés e pernas para alcançá-los, colamos nossos *metaesquememas*, produzindo novas formas, fomos para o pátio para buscar material para a criação individual dos *Bólides*<sup>8</sup>. Hélio Oiticica esteve em muitas das propostas com as crianças:

---

<sup>6</sup> Os nomes das crianças referenciadas nos relatos são fictícios.

<sup>7</sup> Os *Parangolés* são capas, faixas e bandeiras construídas com tecidos e plásticos, às vezes com frases políticas ou poéticas. Ao vestir, correr ou dançar com um *Parangolé*, a pessoa deixa de ser um espectador para se tornar parte da obra de arte. (Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>)

<sup>8</sup> Em 1963, Hélio Oiticica iniciou a produção dos *Bólides*. São trabalhos em formato de caixa, majoritariamente em madeira ou vidro, mas também em plástico, contendo diferentes materiais como pigmento, terra, água, espelhos, conchas,

no final do ano apresentei os *Parangolés* e, com sobras de TNT<sup>9</sup> postas no meio da nossa roda, propus que cada um criasse seu parangolé e se relacionasse com ele. A brincadeira foi ótima, potente, feliz; não havia certo nem errado, havia um jogo de descobertas. No final da experiência, perguntei se alguém queria falar alguma coisa sobre os *Parangolés* ou sobre o artista Hélio Oiticica e Pablo diz: [...] *ele queria que tivesse uma obra de arte para as pessoas tocarem, aí ele inventou essa obra de arte que chama o Parangolé, para todo mundo vestir, encostar e brincar!*

As crianças me fizeram ouvir mais e refletir profundamente sobre o meu trabalho e processo artístico e, ouvindo o Pablo, percebi que na minha pesquisa do doutorado em que os *Parangolés* do artista Hélio Oiticica fazem parte de um boneco que eu chamo de “Parangotíteres”, o brincar é fundamental! Como é fundamental ouvir as crianças e brincar com elas. Repito: eu gosto de brincar, gosto de criança, gosto das artes, gosto dos bonecos. Para mim, é neste cruzo que se faz a vida, mesmo que não toda, mas, sem a menor dúvida, a melhor e mais interessante parte dela e é essa parte que me faz pulsar a alma.

### **Estéticas do Lúdico, o brincar como *poiésis***

Endossando as palavras de Maria Madeira, apresento algumas considerações sobre o projeto *Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis* (2018-2020), o qual teve como objetivo central investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram em seu bojo vivências e experiências estéticas, entendidas como *poéticas da existência*, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração.

---

pedaços de tecido ou papel, fotografias ou poemas. (Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/bolidos-1963-1979/>).

<sup>9</sup> Tecido não tecido.

O licenciando está em formação para atuar em classes da Educação Infantil ao Ensino Médio e uma pergunta que nos fazíamos constantemente era a seguinte: como rememorar a criança interior dos futuros professores em Artes Visuais para que possam, no exercício da docência, se reconhecer nas crianças para as quais vão lecionar? Assim, partimos da importância do lúdico em toda a formação e desenvolvimento humano; o brincar como a poesia da vida...

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (1980) e Caillois (1990), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas interações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego *aísthesis*, no sentido radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. Nessa direção, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância, de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem em todas as idades (WAJSKOP, 2001; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002). Ainda, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem na/da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética.

Assim é que para Castro (2018, n.p)<sup>10</sup>,

*poiesis* é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego *lógos*, sendo uma tradução possível para o português *linguagem*. Por isso a *poiesis* se torna em arte a medida de toda obra uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo.

Estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das *poéticas da existência* no sentido que Castro aponta, e o lúdico é um dos componentes que permeiam as maneiras de ser e estar no mundo.

Diante dessa construção permanente da existência humana como *poiesis*, algumas questões se levantam para a investigação: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as *poéticas da existência* de cada sujeito, individual e coletivamente? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos dos lugares sociais? Essas questões, entre outras, permearam a concepção do projeto e foram norteadoras na busca de entendimento e subsídios na tentativa de mapear os aspectos lúdicos indicados pelos licenciandos.

Para Peralta (2007, p. 5), “a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista ‘instrumental’, mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo”, ou seja, a memória social permeia e se constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente.

Adentrando nos *palácios da memória*, no dizer de Francis Yates (2008), rememorar jogos, brinquedos e brincadeiras é trazer ao presente tradições coletivas que foram e ainda podem ser compartilhadas como substrato comum de formação, amálgama que

---

<sup>10</sup> CASTRO, M. A. de. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

une as *poéticas da existência* posto que vividas em comum e, ao mesmo tempo, individualmente.

Desse modo, operamos com a noção de “lugares de memória” tal qual Pierre Nora (1993, p. 13) a descreve, frente aos jogos, brinquedos e brincadeiras: como “restos, como lugares que nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”.

Buscando um maior entendimento dessa noção de “lugares de memória”, Neves (2005), em estudo coletivo, avança, chamando-nos a atenção de que é importante operar com a ideia de que um lugar de memória sempre o é de quem, de quê e de que época, pelo menos. Assim, pensar lugar de memória é também poder particularizar e singularizar memórias e lembranças, pois “o que recordamos, enquanto indivíduos é sempre condicionado pelo facto de pertencermos a um grupo” (PERALTA, 2007, p. 6).

Reafirmando a universidade como espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho importante para o diálogo inter e multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento. E, no ambiente de pesquisa, sistematizar esses estudos metodologicamente contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, a Licenciatura em Artes Visuais.

A pesquisa foi realizada com estudantes licenciandos em Artes Visuais e, inicialmente, trazia a intenção de evocar a criança que um dia se realizou no corpo do agora adolescente/adulto. Fomos buscar nas rememorações dos futuros docentes um pouco de sua infância com as perguntas: o que vem imediatamente a sua cabeça quando se



## Infância



## Brinquedos



É interessante perceber que a infância para os licenciandos parece ser sinônimo de brincar/brincadeira, pois são as palavras que têm maior destaque, seguidas de liberdade, diversão e escola. Entendemos o lúdico como princípio formativo e organizativo, como aponta d'Ávila (2014, p. 94), filiando os conceitos à Luckesi:

o conceito de ludicidade que defendemos se articula a duas dimensões: A) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; B) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo.

Esse ponto ressalta a importância do lúdico fazer parte da formação dos licenciandos, futuros professores de artes que lidam com os processos artísticos de forma a incitar ao imaginário, à liberdade e divergência no/do pensamento criativo pulsante, não só na infância, mas ao longo da vida, *poiésis*...

Sobre os brinquedos, os bonecos e bonecas permanecem nas memórias dos licenciandos como ícones de um tempo da infância, bem como a bola, a bicicleta, a bola de gude, os jogos e até mesmo os *videogames*, brinquedos de uma época mais recente, mas que estão presentes nas lembranças dos licenciandos, atestando o aspecto sociotemporal dos brinquedos como *artefatos da cultura lúdica*, nas palavras de Brougère (2002).

Os aspectos lúdicos evocados pelos licenciandos na pesquisa apontam que o lúdico faz parte da formação humana: é fluidez

no/do corpo, construindo passagens e fortalecendo a imaginação, a criação e, sobretudo, deseja o movimento, o movimento da vida...

E sobre esse movimento, a dança é o corpo dialogando, se abrindo ao mundo, se reconhecendo, se conectando consigo, com o outro, com o cosmo...

O movimento é a forma que as crianças se relacionam com o mundo, se descobrem, descobrem o outro. Portanto, é imprescindível trazer para o debate a importância do corpo, de brincar com o corpo e fomentar espaços para que se desenvolvam esses corpos que são lúdicos e cênicos (MARQUES, 2012).

### **Reflexões sobre a Dança a partir do encontro com as crianças na escola**

Sigo a conversa com foco na arte da dança, arte do corpo e do movimento, na primeira etapa da Educação Básica... Arte que, como área de conhecimento e linguagem artística, ainda está distante da escola, apesar das lutas. Dentre as conquistas nessa área, ressalta-se o contido na Lei nº 13.278/2016, que determina que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2016) na Educação Básica. E na Educação Infantil, como a dança vem contribuindo para a formação das crianças?

Observa-se, empiricamente, que a dança aparece, geralmente, nas festas escolares, com as crianças posicionadas em fileiras, executando os mesmos movimentos, ao mesmo tempo, acompanhando os adultos que se colocam à frente delas, orientando os seus gestos, que, na maioria das vezes, interpretam a letra das músicas. Também se constatam aulas de balé como única proposta de dança na escola, geralmente como atividade extracurricular e só para meninas.

Em contraposição a essa realidade, trago reflexões sobre uma experiência com a dança em outra perspectiva, que vem sendo desenvolvida e estudada no setor de Educação Infantil do CAP-

UFRJ<sup>12</sup>, rompendo com a tradição eurocêntrica de uma herança histórica em que a dança reproduz a violência de um projeto colonialista, produzindo um “corpo colonizado” (LEPECKI, 2003).

Nas experiências e práticas de dança no CAP-UFRJ, enxergamos os corpos-crianças, pulsantes de energia, curiosos, poéticos, brincantes, potentes, sensíveis, ativos e criativos, que compreendem o mundo de forma integral.

Olhar para o corpo-criança é entender toda a sua singularidade e complexidade, pois esse corpo revela sua história, saberes, desafios e lutas – um corpo que é constituído em um contexto sócio-histórico-cultural. Embora a criança viva no mundo dos adultos, ela constrói sua visão de mundo com sensibilidade e interpreta o mundo à sua maneira.

Sob essa perspectiva, deve-se compreender as crianças como sujeitos ativos e participativos, produtores de conhecimento e de cultura, capazes de agenciar ações em seu cotidiano e de provocar mudanças nos espaços e tempos em que estabelecem relações com outras crianças e com os adultos, como nos ajudam a pensar autores-pesquisadores como Berit Bae (2016), Ligia Aquino e Lisandra Gomes (2019), Manuel Sarmiento *et. al* (2007) e tantos outros. Ou seja, crianças com direito à voz e à escuta nas práticas pedagógico-artísticas, mas uma escuta de corpo inteiro, em que se considerem as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se expressam e se comunicam.

No texto da Resolução nº 5 de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) – constam orientações no sentido de que as práticas pedagógicas devem privilegiar uma formação que considere as diferentes linguagens da criança e “promovam o relacionamento e a interação das crianças com

---

<sup>12</sup>Em 2016 coordenei o projeto *Investigação do Processo de Criação Coreográfica a partir do Universo Infantil* e 2017 - 2018 o projeto *Criando Danças com Crianças na Educação Infantil*, ambos realizados no CAP-UFRJ e com a participação de estudantes das Graduações em Dança da UFRJ. Atualmente realizo uma pesquisa de Doutorado que tem como campo esse espaço da infância.

diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, [...]” (BRASIL, 2009).

Na arte da dança, o corpo e o movimento são matérias e fontes de experimentação, criação e investigação. A produção do conhecimento em dança se dá no corpo, pelo corpo, com o corpo, podendo este ser compreendido como território de saberes.

A dança, na contemporaneidade, principalmente em diálogo com os estudos da Educação Somática<sup>13</sup>, em suas diferentes abordagens e metodologias, vem discutindo e consolidando o entendimento de um saber corporalizado, em que as experiências vividas no/com o corpo se constituem em aprendizagem e conhecimento, que articulam, sem hierarquia, as experiências do campo sensível e inteligível, buscando superar as dicotomias corporeamente, razão-emoção, teoria-prática, que constituíram historicamente nosso projeto educacional.

Sob esse aspecto, o conhecimento e a conscientização do corpo por meio da linguagem da dança envolvem as ações de sentir, compreender, experimentar e explorar o corpo de modo amplo, considerando a relação consigo mesmo, com outros corpos, com o entorno, como também a afirmação da identidade de cada corpo e o respeito às diferenças e diversidades corporais.

E como o corpo é compreendido na Educação? Há lugar para o corpo na escola? Sim, admitimos que há lugar para o corpo na escola e que a linguagem da dança tem muito a contribuir para o entendimento de uma educação de corpo inteiro.

Tenho como referência uma dança pensada e operacionalizada a partir de princípios (e não em modelos fechados), como propõem Laban (1990) e Helenita Sá Earp (2000), professora emérita da UFRJ

---

<sup>13</sup> “Thomas Hanna (1928-1990), a quem se deve o termo, criado em 1976, define a educação somática como sendo: ‘a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, esses três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia’. [...] é ‘[...] o campo de estudo que lida com o fenômeno somático, i.e., o ser humano como experienciado por ele mesmo (ou ela mesma) de seu interior’”. LIMA, J.A. de O. **Educação somática**: limites e abrangências. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a05.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

e introdutora da dança como disciplina - *Teoria Fundamentos da Dança* - na universidade no Brasil, elaborada por ela como resultado de suas investigações prático-teóricas ao longo de décadas na universidade. Helenita, inspirada em Laban e Isadora Duncan e em diálogo com diferentes áreas de conhecimento, estuda o corpo na dança em sua relação com os parâmetros movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo; os quais são compreendidos como princípios geradores e diversificadores da ação corporal. Helenita vem, desde a década de 1940, pesquisando e estruturando conteúdos e metodologias para a construção de aulas de dança e composição coreográfica, considerando um trabalho corporal que conecte aspectos motores, expressivos, cognitivos e criativos pautados em uma prática educacional e artística libertadora.

Quando se fala de dança para criança na Educação Infantil, não significa uma aprendizagem com foco na racionalização dos códigos constituintes da linguagem da dança, mas uma vivência dos princípios que permeiam a linguagem, a qual deve ocorrer na prática, na interação entre adulto e criança e entre as crianças, por meio da experiência corporal criativa, poética e lúdica.

A dança que nos interessa discutir aqui é aquela que promove a afirmação e a potência dos corpos, uma prática que oportunize espaço e tempo de experimentação e descoberta de si, na qual as crianças tenham liberdade para se colocarem e sejam ouvidas, construindo, no coletivo, espaços dançantes carregados de poesia e vida.

### **Relato de uma experiência: dançando o seu percurso<sup>14</sup>**

Em um dos encontros que tivemos com crianças, meninas e meninos, de cinco anos, iniciamos em roda, conversando sobre o que lhes tinha sido solicitado no encontro anterior, que observassem o trajeto da casa até a escola. A conversa foi sendo aquecida com perguntas: O que vocês viram? Como era o percurso? Como chegaram até aqui? Quanto tempo levaram? Vieram acompanhadas por quem? Em seguida, levamos as crianças até o pátio, no

---

<sup>14</sup> Trata-se de uma proposta que ocorreu no projeto *Criando Danças com Crianças na Educação Infantil* em 2018.

andar inferior, mas, ainda dentro da sala, nós as instigamos a observar aquele espaço, sugerindo que caminhassem seguindo as linhas desenhadas no chão pela composição do piso e, depois, no corredor, e, ao longo do percurso, realizamos algumas experimentações. Ao chegarmos ao pátio, fomos para a área aberta, perto da colina, local em que, previamente, havíamos demarcado um grande quadrado com fita crepe. Depois, cada criança escolheu uma cor de giz e lhes foi pedido que desenhassem a sua casa e, em seguida, o trajeto da casa até a escola. Nesse cenário construído pelas crianças, perguntamos: Como podemos dançar esse percurso? E lançamos algumas proposições para elas investigarem o movimento, primeiramente pelo seu próprio percurso e, depois, interagindo com o percurso dos colegas. Assim, sugerimos caminharem de frente, de costas, de lado, com passos curtos e longos, combinando com giros, saltos, como caminharem em outras bases de apoio, com o apoio de pés e mãos, mãos e joelhos, passando por diferentes níveis – alto, médio e baixo –; ora devagar, ora rápido, sem esbarrar uns nos outros – algo que era difícil –, com pausas e construindo formas em duplas e grupo; à medida que encontravam outros colegas no percurso, caminhar todos juntos de mãos dadas. Assim, fomos experimentando, brincando e dançando. Essas proposições ora vinham do professor, ora das crianças.

E o que foi observado por nós? Algumas crianças estavam bem atentas às proposições; outras, nem tanto e executavam movimentos diferentes, trazendo novas possibilidades. Outras paravam e depois retornavam; no momento de seguirem sós, em seu próprio percurso, algumas crianças entravam no percurso do colega e esbarravam nele. Uma criança nos surpreendeu fechando os olhos ao dançar seu percurso. Enfim, nem sempre todas as crianças estavam, ao mesmo tempo, no mesmo tipo de experimentação, o que, para nós, não era um problema, pois o que interessava era vê-las, de algum modo, interagindo e investigando o movimento.

Há de se destacar que, ao dançar suas trajetórias, aqueles pequeninos corpos em movimento estavam produzindo conhecimento sobre si, sobre o outro, seja quando rememoravam o trajeto da casa à escola, seja quando desenhavam, falavam e dançavam seu percurso, interagindo umas com as outras, dando sugestões, manifestando desejos, inquietudes, questionamentos, dúvidas, alegrias e resistências. Ao mesmo tempo, adquirindo

habilidades corporais de equilíbrio, coordenação, noções de espaço, ampliando seu vocabulário de movimentos e se descobrindo.

As crianças necessitam mover o corpo amplamente. Na experiência do movimento, sentem prazer, mobilizam o pensamento, escavam emoções, trazem memórias, ativam o imaginário. Da mesma forma, é importante apreciarem os movimentos das outras crianças, de outros seres vivos, em conexão com elementos da natureza, bem como apreciarem as danças de diferentes culturas, seja na escola ou fora dela.

Nessa abordagem a prática artística por meio da linguagem da dança não acontece pelo enfoque da repetição de movimentos para alcance de domínio técnico, como também não caminha no sentido de uma proposta espontaneísta, ou seja, façam o que quiserem, sem qualquer planejamento e articulação com os componentes da linguagem da dança, com outras linguagens e conhecimentos.

Consideramos importante, em uma perspectiva freiriana, o diálogo entre educador e educando na construção do conhecimento, desde a Educação Infantil, e que esse conhecimento faça sentido para sua vida, como propõe Isabel Marques (1999), uma articulação entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelas crianças e os subtextos, textos e contextos da própria dança.

Para se pensar em arte na Educação Infantil, é preciso valorizar a criação e, nesse processo, deve haver lugar para o indeterminado, o improvisado, o risco, o estranho, considerando as interações e a brincadeira, eixos pedagógicos desta etapa.

Encontramos, ainda hoje, muitas instituições de Educação Infantil que adotam determinadas teorias sobre o controle do corpo em sua estruturação e nas práticas pedagógicas. Tiriba (2018), que defende pedagogias ecológicas, populares e libertárias, critica tanto o silenciamento como o emparedamento dos corpos em creches e pré-escolas e propõe “dizer sim às vontades do corpo” (p. 239), a escutar os desejos dos corpos das crianças e a considerar mais liberdade para os movimentos.

Temos como pressuposto que as experiências criativas e artísticas abrem espaço para liberar o fluxo de ideias, emoções e ações das crianças em seu cotidiano. Na pesquisa desenvolvida por mim, Patrícia Pereira, com as crianças na escola, investigo esse espaço de criação, entendendo-o como ato produtor de vida e espaço de agência dos corpos-crianças que precisam ser cultivados no contexto educacional.

### **Corpos dançantes, moventes e brincantes no dia-a-dia escolar**

Eu, Marília Nogueira, antes de tornar-me professora substituta de dança do CAP-UFRJ<sup>15</sup> no ano de 2019, estive presente na escola como estagiária e como bolsista do Projeto *Criando Danças com Crianças* orientado pela professora Patrícia Pereira. Além disto, em minha trajetória profissional e acadêmica participei de outros projetos cujo objeto de pesquisa era a dança para e com crianças. Observo, ao longo deste percurso que se iniciou em 2009, quando comecei a cursar Licenciatura em Educação Física, ainda que façam parte da mesma faixa etária e turma, as crianças possuem características bastantes diferentes entre si. Desde pequenas, elas demonstram suas características e individualidades e nas atividades de dança isso se torna evidente. Cada uma tem a sua forma de perceber o movimento, de se mover e relacionar-se com o mundo. Portanto, exigir que elas se movam da mesma forma e ao mesmo tempo é anular essa multiplicidade e a potência expressiva individual.

No dia-a-dia sou atravessada pela potência expressiva dos bebês e das crianças. Seus olhares, gestos e expressões faciais dizem muito mais do que poderíamos traduzir em palavras. É excelente estar na sala de movimento com elas, mas este é apenas um recorte no espaço-tempo e não é possível capturar tudo que cada criança

---

<sup>15</sup>A história da Dança na Educação Infantil é recente e pude ter o privilégio de ser a terceira professora substituta concursada para atuar com a Dança no CAP-UFRJ. O primeiro edital foi em 14 de dezembro de 2016 e depois deste já aconteceram mais dois processos seletivos para professor substituto com Licenciatura em Dança.

pode fazer. É fascinante poder observá-las também em seu cotidiano e momentos livres.

Inspiro-me em Marques (2012) para refletir sobre diferentes possibilidades do uso do espaço para que a dança aconteça: “O espaço cênico é um campo de significação da dança, ele também é múltiplo, abarca tantas possibilidades quantos forem os corpos dançantes. Ou seja, ir para o jardim, ou para a sala de leitura, é mais uma entre as articulações entre intérprete, movimento e espaço” (MARQUES, 2012, p. 48). As mudanças de espaço trazem outro significado para as experiências e convidam outros atores deste palco-escola a entrarem no jogo da dança.

Na convivência com as crianças, pude experienciar a performatividade que acontece no cotidiano. Para Machado (2010), a criança é *performer* devido à teatralidade e dramaticidade que transbordam das suas ações. A todo instante, elas recriam mundos, modificam a realidade, ressignificam objetos, criam personagens e atuam de maneira comprometida com este universo imaginário.

É também surpreendente, principalmente nos jogos de imaginação (*faz-de-conta*), a maneira como as crianças agem, diferente da habitual, modificando as vozes, a entonação de suas falas, o vocabulário, os gestos, os modos de andar etc.! [...] Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! (BORBA, 2006, p. 38).

O jogo ou a cena, muitas vezes, acontece sem que precise de instruções de um adulto. Para ilustrar essa cena que ocorre, em um campo expandido, trago um exemplo prático que aconteceu de maneira espontânea, sem o direcionamento de um professor.

Em uma atividade que unia dança à ginástica artística, uma das proposições para a turma de crianças de aproximadamente dois anos era caminhar sobre bancos que simulavam o aparelho “trave”. Ao finalizar a atividade, deitei os bancos no chão, e o posicionamento dos mesmos ocasionalmente ficaram um de frente para o outro. E foi aí que o jogo começou. Sem precisar da fala ou de uma indicação de um adulto, as crianças começaram a brincar de sentar e levantar, trocando de lugar e trocando de bancos. Pronto!

Ali estava uma bela cena criada de maneira espontânea por crianças de dois anos.

É fantástico poder assistir essas criações e elas me fizeram repensar o papel do professor das linguagens artísticas. Devido a nossa sensibilidade e percepção, somos capazes de identificar, acolher e estimular as manifestações expressivas das crianças. Mas isso não significa que elas dependem de nós para acontecer. Portanto, é preciso questionar qual o papel do professor-artista e como ele pode atuar com as crianças, sempre comprometido com uma educação horizontal, que valorize a autonomia e os conhecimentos trazidos por elas.

Concordo com Almeida (2016) sobre a importância da dança na escola, mas não qualquer dança. “Uma dança que respeite ritmos, desejos e características do pensamento infantil [...], pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal, é o diálogo que o sujeito estabelece com o mundo [...]” (ALMEIDA, 2016, p. 21).

Acredito que a inclusão da dança, música, teatro e artes visuais como componentes curriculares obrigatórios em toda a Educação Básica, como está previsto na Lei nº 13.278/2016, seja um passo importante para a democratização das linguagens artísticas, ampliando o acesso e sua compreensão, desconstruindo estigmas e paradigmas.

### **Fechando as cortinas**

Trouxemos através desta escrita experiências, narrativas e atravessamentos que se deram através da atuação e da pesquisa junto às crianças. Narrar experiências é narrar a própria vida. Larossa (2002) nos diz que a experiência é aquilo que nos atravessa, que nos transpassa como uma lança, o que nos toca... Assim, nos deixar ser tocados e tocar o outro através do lúdico e da arte é criar e fortalecer pontes entre a criança que fomos e faz parte de nós,

mesmo esquecida, mas que ainda grita e nos avisa que a vida *é bonita, é bonita e é bonita!*

## Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2016.

BARBIERI, Stela. **Interações:** onde está a arte na Infância? São Paulo: FNDE, 2012.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. **Invest. Práticas**, n. 1, v. 6, p. 7-30, 2016.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, 2002, Nº 19. p. 20-28.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] União**, 3 maio 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Portugal, 1990.

D'ÁVILA, Maria Cristina e MINEIRO, Márcia. Construindo Pontes: a mediação didática lúdica no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 37, p. 146-172, Edição Especial, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Temp/6026-Texto%20do%20artigo-11054-2-10-20200402.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

EARP, Helenita Sá. **As Atividades Rítmicas Educacionais segundo nossa orientação na ENEFD**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, L.O.; AQUINO, L.M.L. de. Crianças e infância na interface da socialização: questões para a Educação Infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 50, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In: \_\_ (org). O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. **GESTO: Revista do Centro Coreográfico do Rio**, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 7-11, jul. 2003.

MACHADO, Marina. A criança é performer. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p.115-137, maio/ago 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

NEVES, Margarida Souza. A educação pela memória. **Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ**, 1, 2000, p. 9-15. Rio de Janeiro.

NEVES, Margarida Souza. **Notas de aula: curso Tempo e História: memória e lugares de memória**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. **Revista Projeto História**, 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.

OITICICA, Hélio. **Museu é o Mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória**, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02\\_Elsa\\_Peralta%5B1%5D.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf)>.

Acesso em: 04 abr. 2019.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil **como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIEYRA, Adalberto (editor); MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1- Volume 1. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[38bc2b\\_123ee4d630154c5bb874c3e5e3'd15bd0.pdf](http://filesusr.com/38bc2b_123ee4d630154c5bb874c3e5e3'd15bd0.pdf)> (filesusr.com)>. Acesso em: 25 jun. 2021.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

YATES, Francis. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.



## CAPÍTULO 7

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO <sup>1</sup>

Arina Costa Martins Cardoso<sup>2</sup>

Michele Morgane de Melo Mattos<sup>3</sup>

Mônica Pereira dos Santos<sup>4</sup>

Thayná Marques Marracho<sup>5</sup>

### **Resumo**

Este capítulo tem por objetivo discutir os sucessos e desafios dos processos de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na primeira etapa da Educação Básica. Tomaremos como campo de nossa discussão o segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) cujo cotidiano relataremos, bem como a organização do atendimento educacional especializado como parte da construção do processo de inclusão. O intuito final é mostrar que, ainda que se perceba que na Educação Infantil, em diferentes contextos, os processos de promoção de inclusão vêm se desenvolvendo de forma mais orgânica, nem por isso deixam de apresentar desafios ou demandam menos atenção das políticas públicas. Tais desafios, como em outros níveis de ensino, estão associados a questões de ordem mais estrutural (cultural,

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da *live* “Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil” que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0I7KcejZro>

<sup>2</sup> Arina Costa Martins Cardoso, doutoranda pela UERJ, [arina.nina@gmail.com](mailto:arina.nina@gmail.com);

<sup>3</sup> Michele Morgane de Melo Mattos, doutoranda em Educação pela UFF, [michele.morgane45@gmail.com](mailto:michele.morgane45@gmail.com);

<sup>4</sup> Mônica Pereira dos Santos, Phd em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres, [monicapes@gmail.com](mailto:monicapes@gmail.com);

<sup>5</sup> Thayná Marques Marracho, mestrandia em Educação pela UFF, [thaynamarrcho@gmail.com](mailto:thaynamarrcho@gmail.com);

política e prática) da educação brasileira, que precisam ser problematizadas.

**Palavras-chave:** Inclusão de crianças com deficiência; Educação Infantil; Culturas; Políticas e práticas educacionais.

## **Introdução**

Na atualidade, é comum que a Educação Especial seja pensada ora como um campo em si mesmo, com origem e tradição próprias, de forma a quase constituir-se como um segmento à parte da Educação de todos; ora como uma especialidade dentro do campo da Educação em geral, de todos. Seja de que jeito for, em quaisquer dos casos, dois consensos se fazem: 1) o de que a Educação Especial se ocupa especificamente de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (e dentro destes, particularmente, o Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades ou superdotação; 2) o de que ela constitui (seja como campo em si mesmo, seja como parte da Educação) uma modalidade educacional, de caráter transversal, que prima pela produção e organização de serviços e recursos específicos de ensino, adequadas às especificidades dos seus estudantes, na pressuposição de que a Educação em geral não se ocupa de tal tarefa. Constitui, igualmente, pensamento comum contemporâneo, a ideia de que Inclusão em Educação tem a ver apenas com pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda uma terceira ideia comumente corriqueira no imaginário social é a de que tudo na Educação Infantil é mais fácil ou simples, inclusive a educação de crianças público-alvo da Educação Especial, só por ser na Educação Infantil, etapa na qual muitos acreditam que as crianças “só brincam” e socializam, ignorando toda complexidade que essas ações implicam. Estas ações são tão importantes que constituem os eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil - DCNEIs (2009): as interações e a brincadeira.

Argumentamos, no entanto, que tratam-se de três percepções um tanto equivocadas ou, pelo menos, simplificadas, sobre nossas temáticas principais. Em primeiro lugar, a Educação Especial não deveria ser vista como um campo tão à parte como muitos especialistas o têm levado a ser, muitas vezes por conta de um certo territorialismo corporativista. Afinal, antes de ter o sobrenome “Especial”, ela é Educação. Nem deveria ela ser vista como tão especial assim, pois não são apenas os que já apresentam um quadro específico qualquer os que têm direito a uma educação “especializada”: Na medida em que somos sujeitos que ensinam e que aprendem, antes das condições específicas que nos caracterizam singularmente, somos pessoas, apresentamos potencialidades e dificuldades. Educação é direito e quaisquer de suas modalidades o são também.

Em segundo lugar, e por todo o exposto, Inclusão em Educação jamais pode se referir ou ter como foco quem é excluído, mas sim a compreensão das origens e dos processos de exclusão. E, apenas assim, conseguiremos enxergar o cenário mais amplo em que se enquadra qualquer “especialidade” da Educação, que, por direito, é e deve ser de todos. Assim sendo, Inclusão em Educação, portanto, tem a ver com todos nós, sem exceção ou pré-condição alguma.

Em terceiro lugar, não há nada de simples nem fácil na Educação Infantil. Infelizmente, nossa sociedade parece confundir, com frequência, o que é prazeroso e flexível com “fácil” ou “simples”. Nada mais enganador. Na verdade, é muito mais trabalhoso, desafiador e complexo organizar-se a partir dos currículos atuais já delineados mesmo na pré-escola e, ainda assim, conseguir mantê-lo prazeroso, divertido, lúdico e flexível, a despeito de todas as obrigаторiedades colocadas em nossas atuais Diretrizes e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Outro fato importante a ser dito é que a faixa etária de 0 a 5 anos é, se não a, certamente, uma das mais importantes de todo o desenvolvimento humano, pois, nela, são construídas as bases para o seu desenvolvimento, em que deve ser estimulado o seu cognitivo, social, emocional e físico.

A propósito disso, e a título de exemplo, é lamentável que, nos últimos 25 anos, as Licenciaturas tenham perdido tantas horas das cadeiras associadas ao conhecimento do Desenvolvimento e Aprendizagem Humanos - a exemplo da Psicologia. No currículo de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, em 1997, haviam 120 horas curriculares para as outras Licenciaturas, além da Pedagogia (essa também perdeu horas, embora em menor quantidade): 60 horas para Psicologia do Desenvolvimento e 60 horas para Psicologia da Aprendizagem. Em 2004, essas horas caíram para duas disciplinas de 45 horas cada, perfazendo 90 horas no total. Hoje, estão reduzidas a uma disciplina de 60 horas apenas.

Retomando nosso pensamento, questionamos: como se pode esperar que os professores em formação atualmente saibam reconhecer e lidar com comportamentos que fujam ao que é esperado em cada etapa do desenvolvimento se a disciplina que mais se ocupava disso foi mais drasticamente cortada? Quais os efeitos do aligeiramento geral que tem havido na formação docente? Como isso impacta as experiências docentes? Como ignorar e não incluir como prioridade nos debates educacionais que nosso país considera a Educação Infantil, uma etapa basilar, como um nível “menor”, haja vista, por exemplo, os salários de tais professores/as ?

E mais: com essa formação aligeirada, como podemos esperar que nossos professores reconheçam e saibam o que fazer ao se depararem com comportamentos e características que lhes possam escapar ao que conseguiram ver ao longo de sua formação? Como esperar que, para além disso, eles organizem serviços e recursos diferenciados se não reconhecem quando isso pode ser necessário, se não se veem formados para tal e, muito menos, pagos para isso? Se, além disso, existem profissionais, especialistas, que defendem que tais tarefas não deveriam caber ao professor, mas a um outro professor - um professor “especial”? Como fazer ver que para trabalhar Inclusão é preciso não fragmentar, não separar, não

abdicar do direito de estar e ser juntos, aprendendo juntos, resistindo juntos e batalhando juntos?

Este capítulo tem por objetivo debater estas questões. Partiremos de uma breve apresentação sobre nossa experiência de base, o segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ. Em uma primeira seção, apresentaremos a caminhada da Educação Infantil na UFRJ e a sua relação com os processos de inclusão, bem como os seus desafios. Em um segundo momento, nossa intenção é problematizar a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, principalmente, quando nos encontramos no atual cenário político de desmonte da Educação.

Nosso intuito é chegarmos ao final do texto tendo mostrado que os aspectos que enfocaremos a respeito da Inclusão na Educação Infantil estão associados a questões de ordem mais estrutural (cultural, política e prática) da educação brasileira, que precisam ser problematizados, pois, assim como a Educação Infantil não tem nada de fácil ou simplista, também, não pode haver, especialmente neste precioso momento da Educação (a infância), uma categoria de Educação que seja só para alguns.

### **A Educação Infantil na UFRJ e as suas interfaces com a inclusão**

A Educação Infantil na UFRJ existe e resiste há quarenta anos. Sua história se confunde com a luta das demais instituições de educação das infâncias no Brasil pelo seu reconhecimento e por melhores condições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Isso revela o entre-lugar sob o qual foram submetidos a creche e a pré-escola durante décadas, revelando-lhe o caráter assistencialista.

A antiga Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ foi fundada em 1981, no contexto de lutas de movimentos feministas e sociais no país por creches e pré-escolas para crianças, como um setor anexo ao Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), hospital infantil localizado na Ilha do Fundão. Seria um local para as mães servidoras do hospital e estudantes deixarem seus filhos e

filhas, mas que depois foi organizado para atender, mediante sorteio público, os filhos e filhas dos demais servidores de toda a universidade (LOPES, 2014).

Mesmo sob condições desfavoráveis, a instituição foi subversiva ao caráter assistencialista que lhe conferiram assumindo um compromisso pedagógico, como constatado em documentos, mídias e relatos de funcionários mais antigos. Assim, foi se forjando como um espaço pedagógico e de construção de conhecimentos da área da Educação Infantil, pautando suas práticas nas DCNEIs, nas abordagens de Reggio Emilia e nos estudos da Sociologia da Infância, dentre outros (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; SARMENTO, 2009).

A institucionalização da EEI, em 2012, é uma parte da luta pelo seu reconhecimento no âmbito universitário. Mas significou, também, a democratização do seu acesso, pois passou a ser uma escola aberta para crianças de 0 a 5 anos da comunidade em geral, mediante sorteio público, fato que permitiu, assim, que chegasse à instituição um público infantil mais diversificado.

A democratização do acesso à EEI possibilitou a chegada de crianças público-alvo da Educação Especial, provocando na instituição o repensar de sua estrutura física e práticas pedagógicas. Nesse contexto, foi contratada uma professora da área de Educação Especial que inseriu a valorização das diferenças como próprias da diversidade humana no projeto pedagógico.

Atualmente, a EEI está integrada ao CAP-UFRJ, tornando-se seu segmento de Educação Infantil. Como parte dessa integração, as ações voltadas para a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial foram reorganizadas e inseridas ao já existente Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAP-UFRJ.

A partir de 2020, como uma das mudanças significativas para o segmento de Educação Infantil, destacamos o estabelecimento de cotas para o público-alvo da Educação Especial previsto em edital<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cf. Edital n° 475 de 26 de novembro de 2020. Admissão de alunos ao CAP-UFRJ 2021. Disponível em: [http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao\\_2021.pdf](http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao_2021.pdf).

Assim, a reserva de vagas garante condições menos desiguais de acesso. Como afirma a Nota Técnica n.º 2, que orienta a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, “o acesso, a permanência e participação das crianças com deficiência [...] são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015, p. 2).

Em que consiste o AEE na Educação Infantil? Como conjugar o atendimento às especificidades das crianças público-alvo da Educação Especial sem prescindir dos eixos interações e brincadeira previstos nas DCNEIs?

As propostas pedagógicas do segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ são pautadas por uma escuta sensível às narrativas, interesses, curiosidades e necessidades das crianças, sendo essas o centro do planejamento e do currículo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Partindo dessa premissa, entendemos que, independentemente de qualquer condição, todas as crianças apresentam diversas características que as diferenciam uma das outras.

Nesse sentido, não queremos dizer, com isso, que a deficiência deve ser ignorada. Pelo contrário, deve ser entendida como uma manifestação da diversidade humana. Se as propostas pedagógicas não estão atendendo à alguma criança em razão de sua condição sensorial, física ou cognitiva, se alguma barreira há, com certeza a barreira não é a deficiência, mas sim, a proposta que não atende à diversidade, pois foi pensada para um determinado padrão de criança, a dita normal.

É importante salientarmos que, com o avanço da medicina e a ênfase no diagnóstico médico precoce, tem sido muito frequente o aparecimento de casos de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento na faixa etária atendida pela Educação Infantil. Entretanto, precisamos destacar que o/a professor/a não deve se prender a laudos diagnósticos e que deve guiar-se, não pelo que a criança não faz ou não tem, mas sim, a partir de suas potencialidades.

Vigotski (2011), por meio da Teoria da Defectologia, aponta para um novo olhar sobre a deficiência. Para tanto, é preciso

desconstruir o olhar tradicional que trata a deficiência como defeito, falha, menos. O autor defende que a deficiência, embora produza obstáculos no desenvolvimento, cria caminhos alternativos e indiretos de adaptação, substituindo funções e trazendo ao sistema de equilíbrio uma nova ordem.

Por outro lado, a convivência com as diferenças desde a mais tenra idade proporciona à criança a experiência de diferenciar-se de si mesma. Assim, as relações que possibilitam valorizar a diversidade podem ser um importante antídoto contra o preconceito (CROCHÍK, 2006).

Com relação à atuação docente, os professores da Educação Especial são vinculados ao NEEI do CAp-UFRJ, porém, atuam nos grupos de crianças junto aos demais docentes, ou seja, por meio da docência compartilhada, que se aproxima muito do que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) têm pesquisado a respeito do trabalho em colaboração para apoio à inclusão escolar:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

Temos construído coletivamente a docência compartilhada a partir da perspectiva do ensino colaborativo. Essa parceria tem sido importante para pensar juntos propostas pedagógicas que atendam a todas as crianças e suas especificidades nas dimensões do planejamento, da avaliação e das possíveis diferenciações curriculares.

A atuação dos/as professores/as da Educação Especial se dá diretamente com a criança com deficiência, o que viabiliza o seu processo de inclusão em seu grupo. Entretanto, o docente de Educação Especial não é o único responsável pela escolarização das

crianças com deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, pois, na perspectiva do ensino colaborativo, tendo a horizontalidade como sua premissa, o docente de Educação Especial, por meio de uma atuação em parceria, também compartilha de todo o trabalho com a turma, pois, afinal, ele/ela também é professor/a do grupo.

Enquanto unidade de Educação Básica da UFRJ, que tem como principal função a formação docente, tanto inicial quanto continuada, o CAP-UFRJ prevê, em sua organização, a realização de reuniões pedagógicas e de avaliação. Entendemos esses momentos não somente como espaço para compartilhamento de informações e de tomada de decisões, mas sim como espaços formativos e de trocas de experiências. À medida que vamos nos formando, vamos também (re)construindo a nossa prática e não podemos fazê-lo sem uma reflexão crítica. A relação entre teoria e prática, como prevê Freire (1996), é necessária para não incorrerem no verbalismo ou ativismo, além disso, gera a práxis “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52).

Por ser uma unidade de Educação Básica vinculada a uma Instituição de Ensino Superior, portanto, que se sustenta a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, o CAP-UFRJ vivencia situações que, tanto se aproximam, quanto se distanciam das demais escolas públicas de Educação Básica. Contudo, apresenta os mesmos problemas da educação brasileira, em maior ou menor medida. Desse modo, precisamos considerar que ainda são muitos os desafios da Inclusão em Educação no segmento de Educação Infantil, assim como nos demais segmentos do CAP-UFRJ, principalmente, quando falamos de uma instituição que, historicamente, atendeu a um público seletivo da sociedade, o que implica em mudanças em suas culturas, políticas e práticas. As mudanças para atender ao público-alvo da Educação Especial são apenas uma parte da construção desse processo, por isso, entendemos que tudo o que vivenciamos até aqui fez e faz parte de um processo que precisa ser revisto e reavaliado constantemente,

pois, processo não se ensina, vive-se (SANTOS; PAULINO, 2008). Além disso, entendemos que a inclusão em Educação é um processo infundável, e que, portanto, sempre exigirá a sensibilidade e o empenho de toda a comunidade escolar para a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas visando a eliminação de todo e qualquer tipo de barreira.

### **Educação para todos? Problematizando a Educação Especial na perspectiva da Inclusão**

Os desafios dos processos de inclusão na Educação Infantil, como temos visto até o momento neste texto, não são exclusivos dessa etapa. Nesse sentido, a educação brasileira demanda por transformações de ordem mais estrutural (cultural, política e prática). A Inclusão em Educação visa “minimizar todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais, e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

Nesta seção, queremos problematizar algumas questões a partir da Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Como foi colocado, a Educação Especial ainda costuma ser entendida como uma área à parte da chamada “educação de todos” ou mesmo como uma educação voltada para inclusão de alguns, aqueles historicamente excluídos do “todos”. Sendo que, como Inclusão, ainda costuma-se entender apenas a inclusão dos estudantes com deficiência. Contudo, o termo Inclusão pode ser pensado de modo mais abrangente, ao falar de uma educação para todos, incluindo aqueles historicamente excluídos do sistema educacional por sua etnia, religião, gênero, sexo, língua ou por possuir alguma deficiência.

De modo a iniciar a problematização do que pode ser chamado de uma educação para todos, trazemos a educação das pessoas com deficiência, no cenário atual. Ao falar de uma educação para todos e de processos de inclusão, não podemos nos furtar de olhar inicialmente, ainda que de modo breve, para as políticas públicas de Educação

Especial que têm sido forjadas no presente e que afetam a todos. Afetam a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, que é transversal e contempla desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Com muita tristeza e insatisfação, nós, que lutamos pela educação pública inclusiva, recebemos a notícia do recém-publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Uma política que, diferentemente da anterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi construída no interior dos gabinetes do governo atual sem a participação dos movimentos sociais e da comunidade científica.

O referido Decreto, embora seus efeitos, por hora, tenham sido suspensos pelo Superior Tribunal Federal<sup>7</sup>, faz parte de todo um contexto político atual que traz em seu bojo uma concepção que promete ser inovadora, ampliar o número de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos e investir na formação de professores especializados. Contudo, o decreto tem recebido uma série de críticas da comunidade científica e dos movimentos sociais de luta pela Inclusão, devido ao modo como foi construído, sem participação ampla da sociedade e por significar um grande risco de retrocesso em relação às conquistas alcançadas na luta pela Inclusão nos últimos anos, pois permite que crianças com deficiência sejam educadas em classes ou escolas especializadas, abrindo mão da obrigatoriedade da inclusão de todos em todas as escolas. Anuncia ainda de forma ambígua a existência de escolas voltadas para a Inclusão, o que nos faz questionar se haveria escolas que não seriam espaços inclusivos.

Por se tratar de uma política ainda muito recente, entendemos que a mesma merece uma problematização sobre seu texto e efeitos de modo mais aprofundado, o que não é possível dentro dos limites do presente capítulo. Contudo, nos posicionamos aqui diante desta política que promete ser inovadora, ampliar o número de estudantes

---

<sup>7</sup> Cf. <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>

com deficiência atendidos e investir em formação de professores especializados, mas que, na verdade, poderia representar um enorme retrocesso para a Inclusão, a segregação dos alunos com deficiência – que só muito recentemente vêm conquistando o espaço da escola regular – e incertezas para o trabalho dos professores especializados, bem como uma série de outros riscos.

Entendemos o Decreto 10.502/2020 como uma política de retrocessos, segregação e incertezas, que, sob uma suposta iniciativa de dar às famílias autonomia e direito de escolha, admite o retorno das crianças com deficiência para espaços segregados como classes especiais e escolas especializadas. A política parece partir da ideia de que a Inclusão em Educação não deu certo, que é ruim para muitos estudantes com deficiência, apresentando como solução a inserção social, destes em espaços separados, que, segundo o próprio decreto, supostamente, lhes beneficiariam mais, pois gozariam de mais autonomia e de possibilidade de inserção social o que compreendemos como contraditório.

Nós educadores, famílias e sociedade temos questionado este novo cenário de incertezas para a Inclusão em Educação, para as famílias, estudantes e profissionais da educação. A Inclusão estaria errada, então a solução seria retornar às classes especiais? E, nesse movimento, investir dinheiro público em instituições privadas de ensino? Dar aos pais uma suposta alternativa de escolha, que, na verdade, poderá se traduzir em cada vez menos opções de lugares para educar seus filhos, na medida em que parece admitir a existência de escolas não inclusivas? E os professores especializados que trabalham e lutam diariamente pela Inclusão no espaço escolar, qual seria o papel deste profissional nesta nova política? Trabalhar na escola e nas classes especiais?

Defendemos, diante dos recentes ataques sofridos, que o tema da educação para todos, o tema da educação especial na perspectiva da inclusão, é mais que urgente. A Inclusão Escolar para todos, e o trabalho do professor especializado encontram-se seriamente ameaçados!

Por isso, propomos aqui nos deter um pouco mais na ideia de educação para todos, que pode nos ajudar a pensar a Inclusão em Educação. A ideia de uma educação para todos está intimamente ligada à ideia de igualdade. O tema da igualdade figura como um dos ideais modernos no capitalismo. A partir da modernidade, a escola é tomada como um lugar de visibilidade simbólica dessa igualdade, como um meio de promoção da cidadania, democracia, igualdade e justiça social (VALLE, 2014).

No Brasil, em especial, esta ideia ganha força a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930, inspirados pela modernidade e os ideais da Revolução Francesa, pensando a escola como um lugar onde esta igualdade pode ser alcançada (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006). Historicamente, nossa escola nunca foi uma escola para todos. Mesmo os movimentos dos pioneiros da educação da década de 1930 e depois de 1950 lutavam pela escola pública para todos, mas seu alcance continuou, durante muito tempo, ainda muito restrito. A dita “escola para todos” é parte de uma história muito recente na qual ainda lutamos.

Só é possível falar de acesso a esta escola para a população em geral após a Constituição de 1988, quando ampliou-se significativamente o alcance da escola. A partir dos documentos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, vimos em nosso país, dos anos de 1990 em diante, a prática de uma escola que alcança a maior parte da população em idade escolar, mas que ainda é excludente em muitos aspectos. Nosso sistema educacional é, em grande medida, ainda, um simulacro das ideias de igualdade da modernidade defendida pelos pioneiros da educação (UNESCO, 1990; 1994).

A ideia de igualdade nunca foi efetivada na prática e a escola é um símbolo disso, uma vez que no sistema capitalista, do modo como experimentamos, isso não é possível. A escola historicamente figura como um lugar de visibilidade simbólica da igualdade e não lugar de promoção da igualdade, apenas um simulacro desta. Lugar em que corpos outros precisam disputar seu espaço e o próprio

direito de existir. É um engodo crer que a igualdade é uma realidade em um sistema que inclui, mas que, massivamente, exclui. É um jogo! Quais os limites da negociação dessa igualdade? A igualdade continua como discurso e não como medida de política pública.

Diante disso, o que fazemos? Abrimos mão da igualdade? Abrimos mão da chamada educação para todos?

Oportuno ter em mente que, ainda que em nossa escola, historicamente, a ideia de igualdade seja um simulacro, algo ainda não alcançado, abrir mão dela é um risco. Pois, o conceito de igualdade é muito caro para nós educadores. Conceito que pensamos com Rancière: a igualdade como um princípio (2002). Rancière, Masschelein e Simons (2014; 2019) tratam a igualdade não como um objetivo a ser alcançado, mas como um ponto de partida na educação, que está diretamente ligado à ideia máxima de que: “todos os corpos podem tudo”, nem o que um corpo pode fazer, nem o que um corpo deve fazer está dado de antemão, a educação pode ser para todos, pode ser vista como uma travessia ao mundo e não como a seleção de partes do mundo. Os autores apostam na escola (*skholé*) como um lugar em que se acredita na potência de cada um para fazer qualquer coisa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2019).

Neste ponto, sustentamos a utopia que nos move: pensar a escola que temos é sonhar com um projeto de educação que tem a igualdade como um ponto de partida e um princípio, para todos, e acrescentamos, qualquer um:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1993, p. 310).

Pensando na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, Skliar (2015) nos ajuda a problematizar na educação o encontro responsável com todos, qualquer um e cada um: disponibilidade e responsabilidade no encontro com cada um:

Como eu faço para ensinar a qualquer um? Sei que isso não seria suficiente. Isso seria como uma parte do trabalho, na medida em que seria a primeira parte do trabalho [...] o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular [...] uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um. Mas não se trata apenas dos outros como cada um e como qualquer um; nós também somos qualquer um e cada um. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 318).

A educação para todos e qualquer um é a luta diária que fazemos, é a utopia que nos move a lutar por políticas públicas inclusivas. Mas, também ela é pensada em nós, no micro, na relação com o outro como um gesto, um gesto de abertura, como um fazer diário no encontro com outros, um fazer que busca incluir a todos e qualquer um.

### **Considerações finais**

As reflexões que tecemos neste capítulo sobre os processos de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil nos apontam que os seus desafios não são exclusivos desta etapa, mas sim, são oriundos da problemática da educação brasileira como um todo, historicamente desigual e excludente, constituem-se, então, a partir de questões de ordem mais estrutural, em suas culturas, políticas e práticas. Portanto, pensar a inclusão escolar, de todas as crianças e demais estudantes, só pode ser possível quando os processos que os levam à exclusão são explicitados e problematizados.

Trouxemos, também, neste texto, parte da experiência do segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ e, a partir dela, podemos compreender o entrelugar reservado à primeira etapa da Educação Básica durante décadas, bem como os desafios que essa instituição vivencia em seu cotidiano ao pensar uma educação que acolha a todas as crianças, suas potencialidades e necessidades, orientando-se pela diversidade.

Com isso, concluímos ser um equívoco pensar o nosso sistema educacional sem reconhecer a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, assim como também é um equívoco limitar o entendimento de Inclusão em Educação à organização de recursos e serviços da Educação Especial. Maior equívoco ainda é conceber parte da educação como “especial” ou ainda como uma educação à parte, segregada, dicotômica. A Educação Especial é parte do processo de Inclusão em Educação e se configura de modo transversal, não sendo possível pensá-la de forma deslocada do contexto das etapas educacionais, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Portanto, a Inclusão está relacionada à promoção do direito humano à Educação, à participação de todos/as, ao estar e aprender juntos. É Educação de todos/as, com todos/as e para todos/as. Por isso inicialmente falamos e aqui reforçamos: tem a ver com todos/as nós e com cada um. Absolutamente todos/as: sem exceção ou pré-condição alguma.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) acesso em: 20/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Conjunta nº 2. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.** MEC/SECADI/SEB. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192). Acesso em 28 mai. 2021.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Dayse Batista (trad.) Porto Alegre: Penso, 2016, 295 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 253 p.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

LOPES, I. **O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 208 p. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/disabelalopes.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

RANCIÈRE, **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAMPAIO, C. S. ESTEBAN, M. T. Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, v.13, n. 30. Rio de Janeiro, Set/dez 2012. p. 311-325.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em Educação**. Culturas, políticas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 168 p.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**. PUC, Rio de Janeiro, XX, nº21, 2009.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28 -2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. UNESCO, 1994.

VALLE, I. R. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, I. R.; HAMDAN, J. C.; DAROS, M. D. (orgs). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX (v.2). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-35.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 869, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf> . Acesso em 17 jan. 2021.

## CAPÍTULO 8

### ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: 30 ANOS DE PROTEÇÃO ÀS INFÂNCIAS<sup>1</sup>

Edson Cordeiro dos Santos<sup>2</sup>

Maria Carolina Lopes<sup>3</sup>

Marta Maia<sup>4</sup>

Priscila Basilio<sup>5</sup>

#### **Resumo**

O texto apresenta uma breve análise da elaboração e implementação das legislações que marcam a proteção da infância em um momento de comemoração dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação fundamental na garantia dos direitos desse público. Refletimos que, nesses 30 anos, tem sido difícil essa luta, o que exige de nós, a cada conjuntura, a cada momento político, um reposicionamento nas disputas e negociações para efetivação de uma vida mais justa e igualitária. Apresentamos a necessidade de se pensar uma dimensão curricular que exija uma efetiva formação dos/as educadores/as na compreensão dos direitos garantidos pelo ECA, o tornando um forte aliado contra a violência a que crianças e adolescentes são submetidos. Além disso, pretendemos, neste texto, situar o importante papel do Conselho Tutelar e o quanto é imprescindível uma relação cooperativa entre esse órgão e a instituição escolar.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da live *Estatuto da criança e do adolescente: 30 anos de proteção às infâncias* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1p75ouZhcb4>

<sup>2</sup> Edson Cordeiro dos Santos, Pós-Doutorando em Educação pela PUC-Rio, edsoncordeiro.nig@gmail.com.

<sup>3</sup> Maria Carolina Lopes, mestra em Educação, Comunicação e Cultura pela UERJ, carolinalopes.uerj@gmail.com.

<sup>4</sup> Marta Maia, doutora em Educação pela PUC-Rio, martamaia@id.uff.br.

<sup>5</sup> Priscila Basilio, doutoranda pela UFRJ, cyla\_basilio@yahoo.br.

**Palavras-chave:** Escola; Conselho Tutelar; Estatuto da Criança e do Adolescente; Cooperação.

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma breve análise acerca dos direitos da criança e do adolescente, a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990a), bem como do contexto de sua implementação, em especial, na escola.

Com a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 – e a posterior aprovação de diversas leis regulamentadoras (BRASIL, 1988, 1990a, 1996), a Educação, entre outros direitos, foi consolidada como um direito social (CF/1988, artigo 6º, combinado com o artigo 205), direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, diante da ampliação do acesso das crianças e adolescentes às creches, às pré-escolas e às escolas; o tema dos direitos da criança e do adolescente vem ocupando a agenda política, bem como o interesse acadêmico. Com isso, tem-se a necessidade de mostrar os caminhos percorridos por essa implementação (ou não implementação) dos direitos conquistados legalmente.

Ressaltamos que o texto se inscreve no momento de comemoração dos 30 anos do ECA, legislação fundamental na garantia dos direitos desse público. Refletimos que nesses 30 anos tem sido difícil essa luta, o que exige de nós a cada conjuntura, a cada momento político, um reposicionamento nas disputas e negociações para efetivação de uma vida mais justa e igualitária.

O texto busca trazer: o recente marco legal dos direitos da criança e do adolescente, em especial, a partir da aprovação da CF e do ECA (BRASIL, 1988 e 1990a); o diálogo pedagógico com o Estatuto, a necessidade da inserção no cotidiano escolar e a

imprescindível parceria do Conselho Tutelar - CT - com a escola, visando a necessidade de cooperação entre essas duas instituições.

## **O recente marco legal dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**

Em termos legais, o Brasil foi o primeiro país da América Latina – e um dos primeiros do mundo – a “acertar o passo” da sua legislação com o que há de melhor na normativa internacional relacionada aos direitos da criança e do adolescente, compatível com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU em 20 de novembro de 1989 e promulgada no Brasil em 1990 (BRASIL, 1990b).

Essa história começa antes e envolve vários atores no processo de redemocratização do país, após a Ditadura Empresarial-Militar iniciada em 1964, em especial, no período da Constituinte (1987-1988), quando, por meio do trabalho de conscientização sobre a importância daquele processo e da coleta de assinaturas para as chamadas “emendas populares”, muitas das quais integram nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), entre elas, destacamos a emenda popular sobre os direitos da criança e do adolescente, articulada pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, contando com a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, entre outros. Destacamos também a chamada “Campanha Criança Cidadã” que se trata da Emenda Popular “Criança, prioridade nacional” a qual foi levada pelas próprias crianças e adolescentes à Brasília, com 250 mil assinaturas de eleitores<sup>6</sup>, acompanhada de um abaixo-assinado com mais de um milhão de assinaturas de crianças e adolescentes<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> O Regimento da Assembleia Nacional Constituinte exigia no mínimo 30 mil assinaturas para as Emendas Populares.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/32-anos-artigo-227/>>. Acesso em: 9 mai. 2021.

Com isso, a Emenda foi aprovada, transformando-se no artigo 227 da Constituição.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>8</sup> (BRASIL, 1988).

Conforme acentuam Moraes e Moraes (2017), o artigo inicia com a palavra “dever”, deixando claro que tais direitos da criança, do adolescente e do jovem têm de ser considerados deveres das gerações adultas. Diz ainda que a família, a sociedade e o Estado são explicitamente reconhecidos como as três instâncias reais e formais de garantia dos direitos elencados na Constituição e nas leis, tendo a referência inicial a família, explicitando sua condição de esfera primeira, natural e básica de atenção, cabendo ao Estado garantir condições mínimas para que a família exerça sua função, para que não recaia sobre ela o ônus maior. Os autores esclarecem que a palavra “assegurar” significa garantir, ou seja, reconhecê-la como direito, deixando evidente que ele pode ser exigido pelos seus detentores, com o titular desse direito podendo recorrer à Justiça para fazer valer o que a Constituição e as leis lhe asseguram. Para os autores, a expressão “absoluta prioridade” corresponde ao interesse superior da criança, do adolescente e do jovem, que deve prevalecer em qualquer circunstância. Ressaltam, ainda, o emprego da palavra “direito”, e não necessidades, significando que a criança, o adolescente e o jovem deixam de ser vistos como portadores de necessidades, de carências, de vulnerabilidades, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis com base nas leis. Deixaremos os elencos dos direitos para mais à frente.

O artigo 227 da Constituição (1988) foi regulamentado em 13 de julho de 1990 pelo ECA (BRASIL, 1990a), ambos produzidos no seio

---

<sup>8</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 65, de 2010.

de um extraordinário processo de mobilização ética, social e política, envolvendo representantes do mundo jurídico, das políticas públicas e do movimento social, superando de vez o desgastado modelo da doutrina da situação irregular do antigo Código de Menores (criado em 1927 e reformulado em 1979), substituindo-o pelo enfoque de proteção integral. Traremos aqui o artigo 4º, por sua referência direta ao artigo 227 da Constituição, que diz:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990a).

O que já foi mencionado em relação ao artigo 227 da Constituição também vale para este artigo, que incorporou a “comunidade”, ou seja, a vizinhança, as pessoas próximas, como também tendo o dever de assegurar a efetivação dos direitos, e, da mesma forma que no artigo 227, explicita quais são os principais. Ao aludir sobre eles, Moraes e Moraes (2017) esclarecem que o primeiro elenco de direitos (à vida, à saúde e à alimentação) refere-se à “sobrevivência”, ou seja, à subsistência da criança e do adolescente; o segundo (à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura) refere-se “ao desenvolvimento pessoal e social” de nossa infância e juventude; e o terceiro (à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária) diz respeito à “integridade física, psicológica e moral” de cada criança e de cada adolescente. O artigo 5º traz ainda o elenco de circunstâncias (negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão) das quais a criança e o adolescente devem ser colocados a salvo, isto é, “protegidos”. Ao se referir a essas situações, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança emprega reiterada e alternadamente os termos “medidas de proteção especial” e “proteção especial”. Todo esse conjunto de direitos e circunstâncias é tratado e aprofundado nos 267 artigos do ECA, transformando o Brasil em referência mundial em termos de legislação destinada a esse público.

Moraes e Moraes (2017) nos apontam três mudanças que já aparecem de imediato após a aprovação do Estatuto: no conteúdo, no método e na gestão. No conteúdo, pelo reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos exigíveis; que se constituem como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e como absoluta prioridade. No método, na introdução das garantias processuais no relacionamento do adolescente com o sistema de administração da justiça juvenil e na superação da visão assistencialista e paternalista: crianças e adolescentes não estão mais à mercê da boa vontade da família, da sociedade e do Estado. Seus direitos, agora, são exigíveis com base na lei e podem levar aos tribunais os responsáveis pelo seu não atendimento ou atendimento irregular. Na gestão, ao inserir uma nova divisão do trabalho social, não só entre os três níveis de governo (União, Estado e Município), mas também entre o Estado e a sociedade civil organizada, sendo os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis, e os Conselhos Tutelares, em nível municipal, como parte fundamental do esforço de *democratizar a democracia* brasileira. Para discorrer sobre a diferença que faz o ECA, podemos dizer que avançamos na legislação, com o conceito da proteção integral e da busca dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, com absoluta prioridade, contudo, não conseguiu-se avançar de fato em sua efetivação.

Compete, portanto, a todos nós a defesa intransigente desses direitos, de forma que possamos dizer (não no futuro, porque o futuro é agora) que, para determinada criança ou adolescente, nós fizemos a diferença. Ainda existe muito a ser feito em benefício deles. A maior crítica que se pode fazer ao ECA no seu 30º aniversário é que não conseguimos fazer com que ele fosse integralmente cumprido. Mas avançamos.

Aos 20 anos de publicação do ECA, Saboya (2012) observa que “embora já tenha duas décadas de existência, o ECA não é conhecido pela grande maioria da população brasileira e, principalmente, pelas próprias crianças e adolescentes.” (p. 89). Comemorando 30 anos de

sua publicação, arriscamos dizer que o ECA ainda é pouco conhecido na sociedade como um todo e, particularmente, entre os profissionais da educação. Geralmente nos lembramos dele quando situações extremas tomam as manchetes nas mídias<sup>9</sup>, quando a proteção à criança e ao adolescente falha. Para a autora, o fortalecimento do Estatuto é “uma ferramenta relevante para fortalecer os direitos dos nossos meninos e meninas, ajudando, dessa forma, na formação de uma geração mais humana, solidária, cidadã e feliz.” (SABOYA, 2012, p. 89).

A escola, primeira instituição de socialização da criança fora do âmbito familiar, que deverá acompanhá-la e a sua família até a juventude, ocupa centralidade na promoção do conhecimento sobre ECA. A escola pode divulgar mais os direitos preconizados no Estatuto e trazê-lo para a dimensão do pedagógico, o fazer específico da escola.

Para Saboya (2012), o Estatuto precisa fazer parte do corpo de conhecimentos da escola, como inclusive trata o artigo 32, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) sobre o Ensino Fundamental. Além dessa presença, entendemos que o ECA tem um viés de interseção com o que é pedagógico, nos próprios fazeres da escola: a promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente, condições dignas de vida e aprendizagem, o direito de se constituir a si mesmo na sociedade, além de todas as garantias previstas no Estatuto. Há um fazer pedagógico que se engrandece no diálogo com esta legislação.

No entanto, de acordo com Nascimento (2012), “a educação é um dos setores mais resistentes às diretrizes do ECA” (p. 123-124), e os/as educadores/as se queixam do ECA garantir direitos sem deveres, temendo a fragilização de suas autoridades. O autor aponta

---

<sup>9</sup> Mídias noticiam a violência do Estado que retira a vida de crianças e adolescentes na região metropolitana do Rio de Janeiro. Crianças e adolescentes são alvos pelo seu pertencimento racial - negros e negras, agravados quando moradores de regiões periféricas. Reportagem EL PAÍS “100 crianças baleadas em cinco anos de guerra contra a infância no Rio de Janeiro”. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

a desinformação e a sensação de antagonismo que se observa entre os/as educadores/as em relação ao ECA.

Com o ECA avançamos na compreensão dos direitos, da proteção integral e da absoluta prioridade em relação às crianças e aos adolescentes. Compreendemos, mas ainda não cumprimos como sociedade e a escola, apesar da sua obrigatoriedade de mobilizar o Estatuto em suas organizações curriculares, ainda não cumpre. A garantia dos direitos e da proteção integral precisa ser incorporada ao compromisso da educação como doutrina da proteção da criança e não tratada como mais uma tarefa ou como perda de direitos dos profissionais, de sua autoridade. Temos a responsabilização de todos/as sobre todas as crianças e isso influencia a concepção que temos de escola, educação e educadores/as; e cabe a esses últimos uma visão mais ampliada de sua tarefa.

Os direitos elencados no artigo 4º do Estatuto são direitos humanos, como aponta Kramer (2011) e são responsabilidade social de todos/as nós, em particular daqueles que têm na centralidade de sua profissão os sujeitos aos quais se dirigem esses direitos. É preciso que os cidadãos que mais têm acesso aos cotidianos das crianças e adolescentes, depois das famílias, compreendam sua responsabilidade sobre a garantia de seus direitos e o reconhecimento de sua humanidade desde os primeiros anos.

Kramer (2011) chama nossa atenção para a dimensão política do projeto político-pedagógico e aqui desejamos demarcar essa dimensão, acrescentando o viés pedagógico do ECA. O que propomos para pensar a relação entre a escola e o ECA, ou seja, a sua dimensão pedagógica e a dimensão política do projeto pedagógico, antecede a dimensão da escola como instância de denúncia e de denunciada, antecede a etapa do conflito.

A escola não pode ser alçada, no processo de garantias de direitos das crianças, a condição ora de denunciante, ora de denunciada, uma perspectiva reducionista de suas competências e possibilidades. Infelizmente foi por essa vertente que o ECA se fez presente no cotidiano escolar prioritariamente, uma vertente

empobrecedora das potencialidades de ambos. Uma vertente que Nascimento (2012) problematiza quando amplia a reflexão sobre o limiar entre o direito e o dever para as crianças e adolescentes. Mesmo problematizando essa relação, para o autor, o alcance do projeto político-pedagógico em relação ao ECA ainda se restringe a articulação (necessária) entre a escola e as instâncias da rede de apoio, promovendo a efetivação da “escola protetora”, mas não trazendo a dimensão pedagógica do ECA.

### **O diálogo pedagógico com o ECA**

Temos uma tradição de escola “ordeira”, que pressupõe uma rigorosa disciplina para que haja aprendizagem. Uma tradição em profundo diálogo com a história política do país de pouca presença de relações democráticas e de uma lógica de interesses capitalistas de produção, como apontam Rosa e Wille (2012). Essa tradição autoritária e produtivista muitas vezes beira a infração aos pressupostos do ECA, aliada a uma concepção de criança não competente, que precisa ser tutelada e até coagida para o “seu bem”, concepção superada pelos marcos legais aqui já apresentados.

A doutrina de direitos das crianças precisa se desdobrar na concepção de currículo, nas práticas democráticas e nas interações que devem ser horizontalizadas porque, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), em conformidade com as orientações legais que a precedem e a fundamentação teórica que a permeia, a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

E para essa criança ativa e competente, que se constitui na cultura enquanto cria cultura, se organiza um currículo como um conjunto de práticas que ensinam sobre respeito e direitos em relações e interações. É preciso pensar uma dimensão curricular que

exija uma efetiva formação dos/as educadores/as na compreensão dos direitos garantidos pelo ECA, considerar o currículo como central na educação em direitos humanos. Como afirmam Basilio, Brandão e Kramer (2012) “educar para a cidadania exige também que sejam enfrentadas questões práticas, relativas ao currículo, que são vividas no cotidiano e precisam ser discutidas pelo conjunto de professores.” (p. 182).

De acordo com Candau e Sacavino (2013), a educação em direitos humanos pressupõe “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores.” ( p. 64). Para as autoras é preciso construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos. Elaborar nos coletivos de profissionais um diálogo profundo que relacione suas próprias histórias e experiências à doutrina da proteção da criança, sujeito de direitos em situação peculiar de desenvolvimento é necessário para que façamos desses direitos uma prática no cotidiano escolar.

Rosa e Wille (2012) apontam a necessidade da inserção do ECA no cotidiano escolar como “possibilidade de fortalecer a cultura dos direitos humanos e efetivar a proteção integral da criança e do adolescente” (p. 137). As autoras relacionam o fomento aos direitos humanos também a “comportamentos e atitudes que reflitam o respeito aos seus princípios” (ROSA; WILLE, 2012, p. 137) pelos/as profissionais da educação. O diálogo pedagógico com o ECA ocorre nessa dimensão primeira de formação dos/as educadores/as que transcende aprender sobre o documento, mas que se desenrola na interseção entre as próprias experiências e a doutrina de direitos que ele apresenta. Interseção que traz a letra legal para a vida real e encarnada.

Um diálogo que se expande na compreensão do que esses/as educadores/as se comprometem a oferecer às novas gerações que se encontram em processo de elaboração de suas próprias identidades e subjetividades. Há uma construção por dentro da escola de relações mais respeitadas no trato cotidiano com a criança, na escuta de seus interesses, sentimentos, dúvidas, preferências que passa por

esse processo formativo. O compromisso dos/as educadores/as se torna letra na escrita do projeto político-pedagógico na garantia de uma escola promotora de uma sociedade mais igualitária e humanizada. Um documento que ampara e orienta as ações cotidianas da comunidade escolar e que não pode se furtar de trazer o conjunto de direitos traduzido em práticas pedagógicas.

Quando afirmamos que há uma dimensão pedagógica no ECA é no sentido de que sua compreensão e cumprimento exige uma mudança no entendimento sobre a educação das crianças e dos adolescentes, seus direitos, suas possibilidades, potencialidades e relações. Uma dimensão pedagógica que se encontra com a dimensão política da educação e que pode nos permitir vislumbrar que adultos e crianças façam da escola uma comunidade educativa promotora de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a afirmativa de Andrade (2013) “tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos” (p. 24).

### **O Conselho Tutelar e a escola: uma parceria imprescindível**

Sabemos que nenhuma lei modifica a dura realidade a que as crianças estão submetidas em nosso país e para a concretização da legislação no cotidiano necessitamos das mediações dos movimentos sociais, sindicatos, Estado, sociedade e família. Para a materialização desses direitos é necessário ainda muitas negociações, debates e lutas.

Acreditamos que o Conselho Tutelar foi o órgão mais inovador que o ECA apresentou, por ter capilaridade em todos os municípios e trazer para cena os direitos da criança. Importante lembrar que as crianças e os adolescentes têm no espaço do CT um lugar para serem ouvidas e defendidas. Sabemos que foi um avanço a implementação desse órgão em todos os municípios, mas ainda temos como desafio o modo como foram implementados, em geral, sem infraestrutura mínima para funcionar e com ausência de uma rede de apoio.

O CT, no esforço de democratização das políticas públicas e na agilização do atendimento às crianças e adolescentes no Brasil, é um órgão fundamental na garantia dos direitos desse público. Ele veio como parte de um importante conjunto de mudanças em curso na sociedade, com a missão de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes e com o potencial de contribuir para mudanças profundas no atendimento a eles.

De acordo com o artigo 131 do ECA, o Conselho Tutelar é um “órgão permanente, autônomo e não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes” (BRASIL, 1990, n./p.). O artigo 135 complementa que “o exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral”<sup>10</sup> (BRASIL, 1990, n./p.).

Nos pressupostos de Sousa (2010), a definição de **órgão permanente** é estabelecida porque o CT é criado por lei municipal e, após efetivamente implantado, passa a integrar de forma definitiva o quadro das instituições municipais, passando a desenvolver uma ação contínua e ininterrupta, ou seja, uma vez criado e implantado, não desaparece; apenas renovam-se os seus membros. Nesse sentido, não depende de autorização de ninguém para o exercício das atribuições legais que lhe foram conferidas pelo ECA.

O autor esclarece também que o CT é um **órgão autônomo** em matéria técnica de sua competência, ou seja, delibera e age aplicando as medidas práticas pertinentes, sem interferência externa, exercendo suas funções com independência, inclusive para relatar e corrigir distorções existentes na própria administração municipal relativas ao atendimento a crianças e adolescentes. Ressalte-se que suas decisões só podem ser revistas pelo juiz da infância e da juventude, a partir de requerimento daquele que se sentir prejudicado. Em continuidade, explica que o CT é um órgão não jurisdicional porque não integra o Poder Judiciário, exercendo funções de caráter administrativo, vinculado, portanto, ao Poder

---

<sup>10</sup> Redação dada pela Lei nº. 12.696, de 2012.

Executivo Municipal. Isso significa que não pode exercer o papel e as funções do Poder Judiciário na apreciação e julgamento dos conflitos de interesse. Por fim, o exercício efetivo da função de conselheiro tutelar é caracterizado como **serviço público relevante**. O conselheiro tutelar é um servidor público (pertence à categoria dos servidores públicos comissionados), com algumas diferenças fundamentais: tem mandato fixo de quatro anos, não ocupa cargo de confiança do prefeito, não está subordinado ao prefeito e não é empregado da prefeitura.

Em resumo, podemos dizer que o Conselho Tutelar também é:

- Vinculado administrativamente (sem subordinação) ao Município, o que ressalta a importância de uma relação ética e responsável com toda administração municipal e a necessidade de cooperação técnica com as secretarias, departamentos e programas da prefeitura voltados para a criança e o adolescente;
- Subordinado às diretrizes da política municipal de atendimento às crianças e adolescentes. Como agente público, o conselheiro tutelar tem a obrigação de respeitar e seguir com zelo as diretrizes emanadas da comunidade que o elegeu;
- Fiscalizado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pela Justiça da Infância e da Juventude, pelo Ministério Público, pelas entidades civis que trabalham com a população infanto-juvenil e, principalmente, pelos cidadãos, que devem zelar pelo seu bom funcionamento e correta execução de suas atribuições legais. (SOUSA, 2010, p. 20).

O quadro abaixo sintetiza as atribuições dos Conselhos Tutelares:

O que faz	O que não faz e o que não é
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atende reclamações, reivindicações e solicitações feitas por crianças, adolescentes, famílias, cidadãos e comunidades.</li> <li>- Exerce as funções de escutar, orientar, aconselhar, encaminhar e acompanhar os casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é uma entidade de atendimento direto (abrigo, internato etc.).</li> <li>- Não assiste diretamente às crianças, aos adolescentes e às suas famílias.</li> <li>- Não presta diretamente os serviços necessários à efetivação dos direitos da criança e do adolescente.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica as medidas protetivas pertinentes a cada caso.</li> <li>- Faz requisições de serviços necessários à efetivação do atendimento adequado de cada caso.</li> <li>- Contribui para o planejamento e a formulação de políticas e planos municipais de atendimento à criança, ao adolescente e às suas famílias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não substitui as funções dos programas de atendimento à criança e ao adolescente.</li> </ul>
---	---

Cf. SOUSA, 2010, p. 24.

É importante mencionar que o Conselho não substitui outros serviços públicos e só deve ser acionado quando houver recusa de atendimento à criança e ao adolescente. Logo, não executa programas e não substitui o papel da escola, da creche ou outras entidades. No entanto, a articulação e a cooperação entre o Conselho e a escola é ainda mais importante nesse momento em que os direitos estão cada vez mais sendo aviltados e a democracia ameaçada.

O CT, ao lado da escola, tem como função a reversão das dificuldades a que a infância e a juventude são submetidas diariamente. Ambos não podem prescindir da cooperação mútua e devem realizar parcerias para que possam construir um caminho mais efetivo e de prevenção.

Sendo responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente, o CT acaba sendo entendido como o único produto da legislação (ECA) reconhecido por professores/as e diretores/as das instituições escolares quando, em muitas situações, constituem-se como instrumentos de intimidação do educando em suas práticas.

O sistema foi criado de forma muito eficiente, no entanto não há possibilidades de sucesso na atuação da escola ou do CT sem integração e parceria. O que constatamos são sempre reclamações e fatos isolados que chegam a este órgão, o que denota a inexistência de um projeto entre essas duas instituições para realizar o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. Daí a importância de uma

parceria frequente que possa elaborar em conjunto estratégias para a permanência do educando na escola e a efetivação dos seus direitos nesse cotidiano, para que isso se efetive é necessário que tanto a escola quanto o CT se empenhem, através de ações mobilizadoras, que concretizem essa integração.

### **Considerações finais**

Iniciamos um caminho que não chegou ao final, ainda há uma estrada longa a ser percorrida para compreendermos a importância desse tripé Estatuto da Criança do Adolescente-Conselho Tutelar-Escola na garantia dos seus direitos e em práticas cotidianas que sejam comprometidas com os direitos humanos e uma sociedade mais justa e igualitária. Pensando com o grande Guimarães Rosa (1988) “Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para gente é no meio da travessia.” (p. 52). Por isso, a importância de compartilhar essas indagações, buscando conhecê-las, debatê-las e divulgá-las para dar continuidade a esta luta, reiterando o exercício da cidadania e, de modo mais amplo, a participação da consolidação da democracia.

Parafraseando Didonet (2015), as crianças que nasceram com o ECA, em 1990, hoje estão com 30 anos; somando com as que nasceram depois, representam cerca de 40% da população brasileira que nasceram e cresceram sob o olhar atento do ECA. Deste total, cerca de 60 milhões com idade entre 0 e 18 anos<sup>11</sup>, estão neste momento sob o olhar de proteção integral e têm direito à prioridade absoluta na garantia dos seus direitos. Algumas conquistas foram alcançadas, tais como, a implantação de conselhos de direitos em todos os níveis, dos conselhos tutelares, juizados da infância, da colocação da temática na agenda pública, entre outros. Em 1990, 66% das crianças não eram registradas no mesmo ano de nascimento, hoje mais de 95% são registradas no ano de seu nascimento; mais de

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao>>. Acesso em: 9 mai. 2021.

60% das mulheres grávidas realizaram, ao menos, 7 consultas durante o pré-natal; mais de 80% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão na escola; quase 100% das crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos estão na escola; o atendimento das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola vem crescendo bastante na última década e hoje atinge cerca de 80%; a taxa de mortalidade infantil caiu de mais de 47 óbitos a cada mil nascidos vivos em 1990 para cerca de 15 mortes a cada mil hoje em dia. Também podemos apontar ainda muitas coisas que faltam acontecer. Se 80% das crianças de 4 e 5 anos estão na pré-escola, significa que 2 de cada 10 ainda estão fora, mesmo sendo obrigatório; na creche, só cerca de 30% conseguem acessar; 28 crianças e adolescentes são assassinados por dia no Brasil, a maioria de pobres e negros; mais de 80% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão na escola, mas só cerca de 60% no ensino médio; o Brasil mantém 13 milhões de analfabetos acima dos 15 anos de idade; ainda existe muitas crianças e adolescentes com idade entre 5 e 15 anos trabalhando ou procurando emprego. Assim, o desafio mais urgente continua sendo a sua implementação integral para que todos os direitos previstos no ECA façam parte da realidade de todas as crianças e adolescentes.

É importante salientar que o ECA garante os direitos e deveres de cidadania a crianças e adolescentes, determinando ainda a responsabilidade dessa garantia aos setores que compõem a sociedade. Não se refere apenas ao Estado como protetor-mor dessa responsabilidade, até mesmo porque existe o mito (que precisa ser quebrado) do abraço do Poder Público em relação a todos os problemas, como se a sociedade também não tivesse sua parcela de responsabilidade em relação às crianças e aos jovens. Os integrantes de nossa sociedade, desde os mais simples até os que detêm mais poderes, têm nas mãos a responsabilidade para tentar reverter a situação que passam os nossos jovens, principalmente, em relação à violência contra as crianças e adolescentes. Cada vizinhança, ao tomar conhecimento de que determinada criança ou adolescente está sendo alvo de maus-tratos por parte de seus pais ou de qualquer

outro ator, na proporção que for, poderá fazer denúncias (ainda que sejam anônimas), acionando os serviços públicos de proteção, tais como, os CTs, entidades públicas presentes obrigatoriamente em cada município e formadas por conselheiros da comunidade, cujo objetivo é receber denúncias de violação do ECA e assegurar seu cumprimento. As escolas e os hospitais também têm que receber tais denúncias (profissionais desses estabelecimentos podem, inclusive, ser sujeitos ao pagamento de multa judicial caso se caíam sobre a ocorrência de maus-tratos), bastando aos integrantes da comunidade ter coragem e voz ativa na defesa intransigente das vítimas contra qualquer tipo de abuso.

Além disso, o Estatuto necessita ainda ser compreendido de forma legítima e um longo caminho deve ser trilhado pela sociedade civil e pelo Estado para que seus fundamentos sejam vivenciados cotidianamente. Conforme apontou Didonet (2015, *on-line*), quando o ECA fez 25 anos, e ainda é atual:

Que os 80 milhões de brasileiros que estão vivendo a infância, a adolescência e a juventude vejam no ECA um farol que iluminou mentalidades, apontou um novo horizonte e sinalizou como a família, a sociedade e o Estado devem atuar para que seja assegurado a cada criança e adolescente o cumprimento de cada um e todos os seus direitos.

Infelizmente, 30 anos ainda foi pouco para que a população conhecesse a lei, principalmente, quando muitas mentiras são espalhadas sobre ela, em especial, no momento atual de negação de direitos conquistados e visíveis retrocessos. São pessoas e grupos que ainda não acreditam que o Brasil seja capaz de conviver com os avanços mais recentes no campo dos direitos da criança.

## Referências

BASILIO, Priscila de Melo; BRANDÃO, Rejane; KRAMER, Sonia. Escola, currículo e Estatuto da Criança e do Adolescente na luta pelos direitos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA,

Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias. (Orgs). **O ECA nas escolas: Reflexões sobre os seus 20 anos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 9 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 9 mai. 2021. 1990a.

BRASIL. **Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 9 mai. 2021. 1990b.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <[encurtador.com.br/zMPQS](http://encurtador.com.br/zMPQS)>. Acesso em: 4 mai. 2021.

DIDONET, Vital. **ECA 25 anos – Primeira Infância**. Vital Didonet. Blog Andi – Comunicação e Direitos, 4/8/2015. Disponível em: <<http://crianca.mppr.mp.br/2015/08/12102,37/>>. Acesso em: 9 mai. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315/8740>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. Direitos da e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. (Orgs.) **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4ª ed. São Paulo:Cortez, 2011.

MORAES, Edson Sêda de; MORAES, Edson Sêda Pereira de. **Conselho Tutelar**: Guia para ação passo a passo. 3ª edição. São Paulo: Fundação Abrinq/Programa Prefeito Amigo da Criança, 2017.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do. Os (des)caminhos da escola protetora: violações dos direitos da criança e do adolescente no cenário da educação. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs). **O ECA nas escolas**: Reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

ROSA, Àdima Domingues da; WILLE, Rosiléa Maria Roldi. A Educação em Direitos Humanos e a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na escola. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs). **O ECA nas escolas**: Reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 36ª impressão, Editora Nova Fronteira, 1988.

SABOYA, Patrícia. O ECA nas escolas: direitos fortalecidos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs). **O ECA nas escolas**: Reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

SOUSA, Everaldo Sebastião de (Coord.). **Guia Prático do Conselheiro Tutelar**. Goiânia: 2ª. Edição ESMP-GO, 2010.



## CAPÍTULO 9

### A BRINCADEIRA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Ana Angélica Carvalho Ferreira <sup>2</sup>  
Carolina Maria de Sales<sup>3</sup>  
Maria Vitória Campos Mamede Maia<sup>4</sup>  
Natasha Maria Fernandes de Lima<sup>5</sup>

#### Resumo

Desde março de 2020, fomos assolados pela pandemia de COVID-19, em que o distanciamento sanitário se fez necessário. O mundo parou e as pessoas necessitaram se manter longe para preservar a própria saúde. Nesse sentido, surgiram algumas indagações no campo da Educação Infantil: Como manter os vínculos com as crianças? É possível brincar mesmo separados? Este artigo, portanto, tem por objetivo discutir a importância do lúdico e das brincadeiras destacando as experiências narradas durante a *live* que intitula este trabalho, assim como as discussões teóricas e epistemológicas aqui presentes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincadeiras; Ludicidade.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da live *A brincadeira e ludicidade na Educação Infantil* que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VNbcUumTsw0>.

<sup>2</sup> Ana Angélica Carvalho Ferreira, graduada em Pedagogia pela UFRJ, [anacarvalho735@yahoo.com](mailto:anacarvalho735@yahoo.com).

<sup>3</sup> Carolina Maria de Sales, especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, [carolinas.edu@hotmail.com](mailto:carolinas.edu@hotmail.com).

<sup>4</sup> Maria Vitória Campos Mamede Maia, doutora em psicologia pela PUC-RIO, [mariavitoriamai@gmail.com](mailto:mariavitoriamai@gmail.com).

<sup>5</sup> Natasha Maria Fernandes de Lima, graduada em Pedagogia pela UNIRIO, [nathyfernandes@hotmail.com](mailto:nathyfernandes@hotmail.com).

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
A gente brincava de palavras descomparadas...  
(Manoel de Barros, 2003)

## **Introdução**

O setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) realizou, no dia 17 de março de 2021, a *live A brincadeira e ludicidade na Educação Infantil*, do projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* com as professoras Carolina Sales e Maria Vitória Campos Mamede Maia, mediada pela professora Juliana D'Elia na qual discutiram sobre a ludicidade e as brincadeiras em tempo de pandemia, como forma de ampliar as discussões sobre as possibilidades e limitações inerentes à Educação Infantil.

O projeto de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* foi criado em decorrência das restrições causadas pela pandemia de COVID-19, a partir da necessidade de manter e fortalecer os vínculos e estabelecer diálogos com a comunidade escolar (professoras/es, famílias e licenciandas/os), já que o calendário letivo permanecia suspenso, sobretudo porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) não prevê educação à distância para Educação Infantil, nem mesmo em situação de emergência. Porém, não desejávamos interromper por completo o contato com as crianças e suas famílias.

Consideramos, dentro do que foi abordado na *live* que serve de base para este artigo, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), assegurados pelos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os cinco campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mesmo em tempo de pandemia de COVID-19, tentamos apresentar possibilidades para que as crianças pudessem

“[...] desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

## **Educação Infantil no tempo da pandemia**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade desenvolver os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, que busca “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). A BNCC dialoga com as DCNEIs quando esta afirma que a Educação Infantil deve “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 36).

A relação com a família, a comunidade escolar e a escola é muito importante na Educação Infantil para promover o desenvolvimento integral da criança. No período pandêmico, foi necessário recorrer a novas estratégias educacionais que contemplassem os encontros mediados por telas. Ao se reinventar, a Educação Infantil tornou-se um desafio e uma aprendizagem para os professores, para os familiares e responsáveis das crianças. Já que a Educação Infantil se faz na presença, no contato, na troca entre pares, a escola de Educação Infantil é pensada com as crianças e não para as crianças, a partir de seus desejos e curiosidades. Afinal,

O desejo de saber das crianças talvez nos dê pistas de que a escola possível seja aquela que produz matizes de pensar diferente, de ir e vir, de movimentar-se, de deslocar-se. Uma escola que desbote os currículos prescritos e, em vez de grades, aposte no diálogo como produtor de diversas formas de se viver, experimentar e aprender. É no diálogo que tecemos

contribuições, solidariedades e que podemos pensar coletivamente (RIBEIRO e CARVALHO, 2014, p. 61).

Os professores, ao planejarem suas propostas, possibilitam que as crianças sejam capazes de construir sua aprendizagem. Desse modo, escutar é importante e necessário, tornando-se uma aprendizagem significativa para as crianças, como nos fala Freire (2003, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, proporcionando movimentos lúdico e de troca entre pares.

Neste sentido, a Educação Infantil realiza propostas com objetivos significativos e concretos para a vida da criança, tais propostas são muito importantes na construção do conhecimento, já que são as crianças, com suas perguntas, *excedentes de visão* (BAKHITIN, 2003) que podem auxiliar a compreender, a questionar e transformar a partir do encontro com elas. Em diálogo com Larrosa (2011), devemos criar um novo modo de estar no mundo:

Um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto (LARROSA, 2011, p. 25).

A Educação Infantil é muito mais do que relação de ensinar-aprender, é também espaço de experiências, de saberes, de relações dialógicas com as crianças e de incentivo às suas potencialidades. Nesse tempo de pandemia de COVID-19, a Educação Infantil se reorganizou com a intenção de estreitar laços afetivos e de realizar manutenção de vínculos com as crianças e as famílias.

## **O lúdico e o brincar em tempo de Pandemia**

Como afirmam as DCNEIs, a brincadeira deve fazer parte da vida das crianças, independentemente de classe social e cultura em

que está inserida. Ao brincar, a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Friedmann (2012) afirma que

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

A partir do brincar, as crianças podem criar, imaginar, fazer de conta, vivenciar e experimentar. A brincadeira contribui para o desenvolvimento físico, mental e intelectual; por meio de brinquedos ou não. Pode-se dizer, também, que o brinquedo é uma produção cultural, a criança faz de qualquer objeto seu brinquedo, criando e recriando, de acordo com sua imaginação. Deste modo, “tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências e descobertas, para expressar-se e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, podem ser considerado brinquedo” (MACHADO, 2003, p. 35).

É importante destacar que, por meio do brincar, a criança imagina, cria e organiza o mundo. Ortiz e Carvalho (2012) nos faz refletir que

Crianças brincam de esconder, de correr, de casinha, de carros, de bola, de heróis, de jogos de quintal. Brincam de modo cada vez mais elaborado, do exercício motor a complexos jogos de regras, passando principalmente pelos jogos simbólicos ou faz de conta (ORTIZ E CARVALHO, 2012, p.103).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Ou seja, o brincar proporciona a interação social entre pares, além de desenvolver integralmente a criança, isso porque a ludicidade das brincadeiras na Educação Infantil é essencial, proporcionando assim uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças. Mesmo em tempo de pandemia de COVID-19, ao brincar a criança expressa e estimula a sua imaginação, mobilizando de forma lúdica o seu cotidiano. Carolina Sales, professora da Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro, relatou na live sua experiência com crianças, entre 5 e 6 anos de idade, das turmas EI-52 e EI-53 do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Aníbal Machado:

Encontros remotos, e agora? Ao nos depararmos com o fechamento das escolas por conta da pandemia, nos vimos diante de muitas perguntas e desafios. Foi então que, por meio dos encontros remotos, vimos uma possibilidade de manter contato com as crianças e suas famílias, ainda que nem todas pudessem participar como gostaríamos. Esses encontros eram semanais, aconteciam às segundas-feiras pela manhã (EI-52) e à tarde (EI-53) por meio do aplicativo Zoom. Mas, como acolher as crianças nas experiências remotas? Como fazer deste ambiente um lugar de afeto? De que forma o brincar pode ser garantido? Todas essas dúvidas ficaram pairando sobre nossas cabeças. Era preciso começar, mas de onde?

Partimos, então, do que já sabemos, das experiências do atendimento presencial. A ideia era transferir o que vivemos na escola para o ambiente virtual? Não! Nada substitui o que vivenciamos presencialmente, mas era preciso pensar a partir do que vivemos. Além disso, consideramos também os documentos que nos orientam e os teóricos que nos inspiram. E do que é possível ou não neste ambiente virtual.

A proposta dos nossos encontros era de que fossem momentos para podermos conversar e manter o vínculo de afeto que estava começando a ser construído no presencial no início do ano de 2020. Nosso compromisso era de que este fosse um momento de: acolhimento, escuta, olhar sensível, disponibilidade e parceria.

Para pensar nesse brincar com qualidade, foi preciso pesquisar, trocar com as/os outras/os professoras/es, estudar possibilidades. E depois de iniciados os encontros, observar qual a demanda do grupo. Foi possível perceber o desejo das crianças em mostrar os brinquedos e as brincadeiras que estavam vivendo em casa. Vendo a gravação do encontro, constatamos que, até mesmo as crianças que não se expressavam verbalmente apresentavam sinais de que queriam mostrar o brinquedo. Este mostrar aparecia na gravação pelo colocar o objeto acima da cabeça ou bem perto da tela.

A partir do que vivemos nos primeiros encontros e com base nas pesquisas, reflexões das impressões das crianças e em parceria com as outras professoras do EDI, levei algumas propostas de brincadeira para o grupo. Brincamos, por exemplo de:

- Estátua de “careta” - quando a música parasse cada pessoa tinha que fazer uma careta;
- Adivinha quem sou... - uma pessoa fala as características e as outras precisam adivinhar o que é;
- Desafio da imagem - ao observar a imagem da tela, todas as pessoas tentam fazer igual;
- O que mudou de lugar - quando observamos a tela, fechamos a câmera e abrimos novamente. Depois os participantes precisam descobrir o que mudou de lugar.

As crianças também trouxeram propostas para os encontros a partir da experiência de vida de cada uma e do que vivemos.

- Mágica – uma das crianças nos mostrou alguns truques de mágica com moedas e pequenos objetos;
- Contação de história – uma criança separou um livro para nos contar a história de um personagem que ela gostava muito;
- Jogo com *emoji* – uma das crianças descobriu como colocar os *emojis* do aplicativo Zoom na tela e inventou uma brincadeira com eles;
- Bolinha escondida – ao brincar de “o que mudou de lugar” uma das crianças não tinha nenhum objeto atrás dela para mudar de lugar, então escondeu nas mãos. (Professora Carolina Sales, relato de 2020)

Depois do que vivenciamos ao longo deste período de encontros remotos, demos ainda mais valor à importância de ouvir o que o outro tem para falar, a expressar nossa opinião e a complementar a fala do outro a partir da experiência de cada um. Descobrimos possibilidades de interação, percebemos que cada um tem uma experiência de vida e que ela deve ser valorizada. Criamos narrativas com nossas ideias e imaginação. Enxergamos o mundo por meio das brincadeiras por meio das telas.

## **Conclusão**

A brincadeira é um direito da criança, garantido em diversos documentos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(2009), o Marco legal da Primeira Infância (2016), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção sobre os Direitos da criança (1989), a Base Nacional Comum Curricular (2017), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros.

A Educação Infantil, historicamente, enfrentou inúmeros desafios para se consolidar no campo educacional. Com a atual conjuntura, fica notória a necessidade de inúmeras discussões. É possível pensar uma Educação Infantil a distância? Como defender os ideais de uma educação pautada em interações e brincadeira, em tempos pandêmicos, conforme recomendam os diversos documentos da Educação Infantil? Tais questões surgem como inquietações, nos levando a refletir sobre as práticas pedagógicas atualmente mediadas em plataformas *online*.

De acordo com a fala da professora Maria Vitória Maia, na *live*, o ser humano é um sujeito lúdico. Ao longo da vida a criança brinca consigo e com seus pares. Até mesmo depois de adultos, não deixamos de ser sujeitos lúdicos. No atual cenário, o brincar surge como um potencializador para as práticas e manutenção de vínculos. Mesmo separados pelas telas dos computadores e dos celulares, as crianças brincam e interagem umas com as outras, assim como aprendem e se desenvolvem. Segundo Campos (2009), a Educação Infantil precisa garantir o brincar e a brincadeira no seu dia a dia. Nos relatos citados durante o texto, fomos convidados a pensar o quanto é importante para as crianças garantir esse brincar. Brincando, elas criam e recriam, constroem significados e fortalecem os vínculos.

A brincadeira tem como objetivo garantir às crianças experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. Por meio do brincar, enquanto experiência social e cultural, as crianças constroem suas subjetividades, criando e recriando, com o seu poder de imaginação, a realidade. O brincar é uma linguagem em que a criança se engaja e se coloca de forma autoral. O ato de brincar surge de acordos feitos entre os participantes da brincadeira.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento e na socialização das crianças, proporcionando troca de experiências e interação entre pares, como nos diz Ângela Meyer Borba: “[...] essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar criar, reinventar e produzir cultura” (BORBA, 2007, p. 02), de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural.

Nesse sentido, a brincadeira é o espaço onde a criança pode criar e recriar a partir de objetos materiais e imateriais, podendo brincar com o que tem nas mãos e na cabeça, como nos afirma Gilles Brougère (1995). De modo que os objetos brincantes orientam a brincadeira e dão forma à ludicidade. Ao longo do texto, foi possível observar que, mesmo mediados por uma tela, é possível garantir essa troca de experiências. É importante salientar que esta troca não tem a mesma potência que as práticas presenciais, todavia, as brincadeiras mediadas pela tela também têm sua relevância. O brincar na pandemia de COVID-19 nos ensina que nosso distanciamento é sanitário e não social.

## Referências

- BORBA, Angela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Disponível em: <[https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no-mundo\\_brinquedoteca\\_extensao.pdf?MOD=AJPERES](https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no-mundo_brinquedoteca_extensao.pdf?MOD=AJPERES)>. 2007. Acesso em: 20 de mai. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 20 de mai. de 2021.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016: Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990: Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A.C. **Infância(s) em Portinari**: Potencialidades para pensar uma escola em devir. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. V. 1, n.1 fev./maio. 2014.



## CAPÍTULO 10

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Débora Rafaela Nunes<sup>2</sup>

Filipe Carvalho<sup>3</sup>

Juliana Xagas<sup>4</sup>

Priscila Basílio<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo surge a partir de reflexões que ocorreram na *live Educação Infantil: promovendo encontros* com a temática “Políticas Públicas para a Educação Infantil” organizada pelo segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP-UFRJ. Partindo das *lives*, as discussões apresentadas no presente artigo discorrem sobre possibilidades, desafios, negociações e desdobramentos das políticas públicas para a faixa etária de 0 a 5 anos durante e após o período remoto. Nesse sentido, as experiências que inspiram as discussões apresentadas neste artigo se situam no município de Nova Iguaçu, localizado no Estado do Rio de Janeiro, no entanto esta experiência local diz sobre a realidade de muitas outras redes, sobretudo durante o período atravessado pela pandemia em decorrência do *Coronavírus* (COVID-19). Por fim, este trabalho contribui para refletirmos sobre os desdobramentos que as políticas públicas para a Educação Infantil, adotadas em um contexto político e econômico adverso, podem gerar para a educação pública.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação Infantil; Pandemia.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi elaborado a partir da *live* “Políticas Públicas para a Educação Infantil” que integra a ação de extensão *Educação Infantil: promovendo encontros* realizada pela equipe do segmento da Educação Infantil do CAP-UFRJ durante o período de distanciamento sanitário imposto pela pandemia do coronavírus. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9BZc3Yt1MaE>

<sup>2</sup> Débora Rafaela Nunes, especialista em Sociologia da Educação pela UNB, [deborrafaela@hotmail.com](mailto:deborrafaela@hotmail.com).

<sup>3</sup> Filipe Carvalho, mestre pela UERJ, [filipepeduerj12@gmail.com](mailto:filipepeduerj12@gmail.com).

<sup>4</sup> Juliana Xagas, mestranda pela UFRRJ, [juxagas@hotmail.com](mailto:juxagas@hotmail.com).

<sup>5</sup> Priscila Basilio, doutoranda em Educação pela UFRJ, [priavan2017@gmail.com](mailto:priavan2017@gmail.com).

## Introdução

Atualmente, do ponto de vista teórico, filosófico e sociológico, o campo das políticas públicas, ao lado de outras temáticas – como currículo, pedagogia decolonial e avaliação –, tem sido um dos mais discutidos e abordados no âmago do campo universitário, em congressos, simpósios, como também em pesquisas. Esse destaque que os estudos e debates em torno de políticas públicas vem ganhando nos últimos anos decorre, em maior parte, do cenário político que o Brasil e, de algum modo, toda América Latina atravessa.

Considerando este destaque e a atual conjuntura política brasileira, este trabalho busca tecer algumas exíguas reflexões e considerações sobre o campo das políticas públicas destinadas a Educação Infantil, especificamente, as políticas adotadas (ou não) no complexo contexto político e econômico agravado pela pandemia do *Coronavírus* (COVID-19). Sendo assim, as discussões neste artigo apresentam reflexões sobre o atual cenário político a partir das proposições contidas na *live* em questão. Nesse encontro, foram abordadas discussões que revelam os desafios enfrentados pela Educação brasileira na elaboração e implementação de políticas públicas, fundamentalmente quando se trata do campo da Educação Infantil.

Os apontamentos que aparecem neste artigo, a partir das falas na referida *live*, orientam este trabalho contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto que o cenário político brasileiro tem provocado nas agendas de políticas públicas para Educação Infantil. Entretanto, tratar dessa temática exige, independente do contexto político ou do ponto de partida escolhido, uma retomada aos princípios básicos que atravessam o conceito e o processo histórico do campo das políticas públicas. Isso se faz necessário sobretudo quando consideradas as características próprias que as envolvem.

Em vista disso, este texto estrutura-se do seguinte modo: o primeiro tópico retrata um percurso histórico que traz para o debate a origem dos estudos do campo das políticas públicas, bem como

uma definição de seu conceito. Segue ainda ilustrando em que, de fato, consiste uma política pública. Além de discorrer de modo abrangente sobre o campo, o primeiro tópico desse artigo apresenta também o histórico dessa área no Brasil, situado principalmente nas políticas direcionadas para Educação Infantil, constatando que, até as décadas de 1990 e início do anos 2000, as políticas educacionais brasileiras para crianças de 0 a 7 anos eram marcadas por concepções assistencialistas e medicalizantes, segundo Kuhlmann “[...] a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar as políticas de atendimento à infância em instituições educacionais, e o jardim da infância foi uma delas, assim como as creches e as escolas maternas”. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Partindo desta constatação, o segundo tópico direciona para os temas debatidos na *live* e relata algumas experiências de políticas públicas para Educação Infantil realizadas no município de Nova Iguaçu - RJ durante um período configurado por “ensino remoto”. É importante considerar que, ao trazer para o debate as vivências que ocorreram no município de Nova Iguaçu, este trabalho não busca necessariamente elaborar um estudo de caso, mas sim apontar que o contexto encontrado no referido município pode refletir a realidade também de outros municípios do Estado.

Por fim, este trabalho entende que a garantia de direitos na Educação Infantil está na formulação e implementação de políticas públicas e de programas educacionais que tenham como objetivo a promoção de um atendimento de qualidade referenciada, com espaços organizados e instalações que sejam adequadas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, bem como investir na formação de professores/as, gestores/as, desenvolvendo orientações curriculares e estabelecendo uma relação de parceria com o Ensino Superior.

### **Políticas públicas: um conceito em debate**

As circunstâncias socioeconômicas e as agendas neoliberais postas para o continente latino americano e brasileiro refletem

diretamente no destaque que o campo das políticas públicas tem obtido nas discussões acadêmicas e políticas nos últimos anos. Cada vez mais os grupos e povos sub-representados e os movimentos sociais vinculados a estes têm identificado e recorrido às políticas públicas como forma de garantir e afirmar seus direitos. É sobre essa concepção, como mecanismo de garantia de direito, que este trabalho transita, todavia para aprofundar as reflexões encontradas nesse artigo ainda se faz necessário apresentar o contexto histórico e o conceito de políticas públicas.

Ainda que os debates sobre políticas públicas estejam em destaques, há muitas vertentes e compreensões que terminam por gerar certa imprecisão do que de fato consiste este campo, nomeadamente, quando ligada à Educação Infantil. Além disso, “entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas” (SOUZA, 2006). Desse ponto de vista, é importante compreender dois aspectos: um entendido como analítico, que diz respeito à origem dos estudos de políticas públicas e outro, que, neste trabalho, é apresentado como histórico-político que está vinculado à ideia de política pública como plataforma e campo.

Do ponto de vista analítico, segundo Souza (2006), a política pública como disciplina, campo de estudo e conhecimento surge nos Estados Unidos a partir de estudos e reflexões sobre as atribuições e principais funções do governo. Este modelo marca ainda uma diferenciação segundo a mesma autora da concepção tradicional de políticas públicas européia, que se desenvolveu a partir de “desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo” (SOUZA, 2006, p. 22).

Objetivamente, considerando os limites e diferenças entre ambas as tradições, tanto a origem dos estudos na Europa ou nos Estados Unidos entendiam que as funções e atribuições de governos e Estados eram passíveis de ser observadas, analisadas e estudadas à luz da ciência. Nesse sentido, os estudos de políticas públicas estão

a serviço da sociedade para que as ações de Estados e governos, bem como seu impacto, possam ser analisadas, medidas e, quando necessário, interferidas para o bem-estar social.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

A política pública emerge no bojo das implicações políticas e econômicas que surgiram com a guerra fria; da perspectiva que está sendo cognominada aqui de histórico-político, ou seja, aquela que se desenvolve nas relações governamentais, estatais e a partir das decisões dos seus respectivos agentes. Esse é ponto de partida para compreender esse campo como instrumento e estratégia política entre estados, governo e sociedade civil. Tratando-se estritamente de conceitos e suas origens, existem muitas vertentes e princípios que atravessam a concepção de política pública, entretanto reservados os limites e imprecisões que envolvem o termo, as origens apresentadas aqui, levam para compreensão de que a política pública é um campo composto por diversos agentes que se encontram em uma intensa relação de poder e conflitos para elaborar programas e tomar decisões que podem ou não beneficiar a sociedade.

Disso pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. (SOUZA, 2006, p. 40).

Por fim, embora impreciso e com muitas correntes, quando observado do prisma teórico, política pública é entendida como instrumento político indispensável para transformação social, é

nesse campo que a sociedade ou os grupos sociais sub-representados encontraram arena para pleitear suas agendas. Em outras palavras, a política pública é uma ferramenta que possibilita grupos e instituições desenharem junto a Estados e governos um modelo social ideal ou próximo do que pode ser considerado ideal. O Estado e governos possuem um destaque diante das políticas públicas, pois cabem a eles implementarem os programas oriundos dessas, contudo o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais que representam os diferentes grupos público-alvo das políticas públicas é crucial, já que são suas demandas e proposições que devem orientar as tomadas de decisões.

Existem ainda alguns princípios e fases que são fulcrais para o bom desenvolvimento dessas políticas, sendo estes basicamente divididos em três fases: Planejamento, Implementação e Avaliação. Todas essas fases devem ser acompanhadas por todos agentes e instituições envolvidos na construção e elaboração das políticas para garantir seus direitos e a transformação desejada. Mas e na Educação Infantil? Como tem ocorrido as políticas públicas? Quais as transformações desejadas? Quais são os desafios e possibilidades? Refletir sobre política pública na Educação Infantil é pensar nos direitos fundamentais das infâncias e na concepção de criança como sujeito de direitos.

### **Políticas públicas para Educação Infantil: o *direito de ser criança de direitos***

Afinal, o que são políticas públicas para Educação Infantil? Quais as principais reivindicações? Aonde se quer chegar com elas? Essas questões pressupõem outras reflexões que caminham junto à compreensão de quais são os direitos das crianças: quais concepções de criança e infância apostamos? O entendimento que temos dessas concepções pode nos levar a outra questão fundamental: compreendemos as crianças, de fato, enquanto sujeitos de direitos e prioridade absoluta nas políticas públicas? A partir dessas reflexões

podemos avaliar a elaboração de documentos, normas e regulamentos legais para construção de políticas para a Educação Infantil.

A concepção de infância e criança apreendida pelo Estado ou determinado governo reflete diretamente nas políticas públicas adotadas ou não pelo mesmo. Em vista disso, a elaboração destas políticas no Brasil para Educação Infantil tem tido muitos obstáculos ao longo dos anos, esses surgem a partir de compreensões políticas, ideológicas e filosóficas sobre a infância, especificamente de 0 a 5 anos e 11 meses, faixa etária atendida pela Educação Infantil. Historicamente o Brasil demorou a reconhecer a educação de crianças pequenas como parte da Educação Básica e como compromisso e dever do Estado.

Curiosamente e de certa forma paradoxalmente, partindo do ponto de vista histórico, alguns períodos são marcantes para políticas públicas nessa etapa, sendo esses a década de 1930, durante o Estado Novo, e os decênios de 60 e 70, durante o regime ditatorial militar. Embora tenham sido os períodos mais autoritários a que o Brasil assistiu, foram construídas políticas, em alguma medida, direcionadas a crianças pequenas ainda não vistas até os respectivos momentos. Segundo Carrijo (2008), é na década de 30 que o atendimento à criança pequena passou a contar com certo apoio do poder público e Estado. No entanto, esse apoio e atendimento eram marcados por cosmovisões assistencialistas sustentado em três eixos segundo Kuhlmann (2000), sendo eles: “a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa”, o objetivo central era uma educação para servidão.

O apoio do poder público ao atendimento de crianças pequenas no período entreguerras da década de 30 e 40 foi importante no curso da história, visto que é esse olhar que vai gradativamente enfatizar o quão é fundamental o compromisso de Estado e governos com essa etapa. Contudo, não se deve perder de vista que “[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.” (KRAMER, 1995, p. 50).

Detalhadamente as políticas educacionais adotadas nesse período carregavam intrinsecamente aos ideais de patriotismo concepções higienistas e eugênicas. As ideias medicalizantes<sup>6</sup> das políticas visam não somente o fortalecimento do Estado, mas de um Estado culturalmente branco. Para Dávila (2006) essas políticas educacionais visavam fazer da escola um lugar onde a suposta degeneração racial e cultural brasileira pudessem ser superadas a partir de apreensões da branquira. Em outras palavras, segundo Dávila (2006) a escola certificava seu público com diploma de branquira.

As propostas dos decênios de 60 e 70 não possuíam muitas diferenças em relação aos períodos passados, embora as reformas da época apontavam para normas em relação ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, as políticas permaneciam de caráter assistencialistas e compensatórias. Ademais eram elaboradas no sentido da “[...] coerção, da cooptação, da submissão e da passividade, e não no sentido da liberdade, da construção de uma consciência cidadã, do respeito aos direitos sociais e da plenitude da democracia.” (CARRIJO, 2008, p. 94). Em síntese, segundo a mesma autora:

As iniciativas particulares e as políticas públicas dirigidas às crianças pequenas no Brasil até a década de 1980 foram marcadas por um caráter assistencialista e compensatório, que, como aponta Kramer (1995a, p.125), “[...] desconsideram a cidadania das crianças e desprezam seus direitos.” Especificamente, no que diz respeito à atuação do poder público (CARRIJO, 2008, p. 93).

É somente a partir das décadas de 1980 e 1990 que as configurações das políticas públicas começam a ser sensivelmente mudadas. Primeiro, pela Constituição de 1988 e, em seguida, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Segundo Carrijo (2008), as mudanças provocadas a partir

---

<sup>6</sup> Por "políticas medicalizantes", estamos entendendo as políticas educacionais no século passado que possuíam cunho sanitaria, eugenista e higienista; buscando especialmente uma *higiene moral e racial* através da educação. Para conhecer mais sobre essas perspectivas das políticas educacionais do início e meados do século XX, recomendamos ver Dávila (2006).

desses marcos legais refletem os novos contornos conceituais que as concepções de infância e Educação para infância adquiriram no Brasil. “Vale comentar que as expressões Educação Infantil ou Educação da criança de zero a seis anos foram cunhadas a partir dessas novas propostas” (CARRIJO, 2008, p. 95), ou seja, no momento de construção desses documentos legais a Educação Infantil começa ser compreendida como um direito de todos, estendida a todas as crianças.

Na Constituição de 1988, fica previsto o atendimento a creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos. Esse marco legal afirma ainda o papel do município na garantia da Educação para essa etapa e ainda estabelece, de certo modo, critérios de qualidade. Como afirma Carrijo (2008), a Constituição não somente aponta para questões de proteção e amparo para crianças de zero a seis anos, mas também aborda a Educação como direito para essa etapa.

A já mencionada LDBEN, ainda que, segundo a autora supracitada, estivesse, de certo modo, imbuída de tendências políticas neoliberais, não deixou de ser um marco também para a Educação Infantil no Brasil, pois reforça as ideias de Educação pública e o compromisso do estado com a Educação Infantil, embora o Ensino Fundamental detenha um destaque maior e com isso absorveu maior parte da verba. “Desta forma, é possível perceber, mediante análise da legislação, as marcas dos imperativos neoliberais presentes no âmbito das tendências de políticas públicas para Educação das crianças pequenas.” (CARRIJO, 2008, p. 101).

Bem, a história das políticas públicas para Educação Infantil no Brasil apresenta muitas marcas que revelam entraves para esta etapa, quando se trata de questões como acesso, inclusão e garantia de direitos. Contudo, existem pontos atualmente que necessitam ser mantidos, garantidos e ampliados, um exemplo deste é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Embora possua alguns limites do que corresponde ao repasse de verbas ao lado de outras políticas, representa um marco para Educação Infantil.

## Possibilidades e desafios do Município de Nova Iguaçu

E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje. (FREIRE, 2020, p. 126).

Nesta seção, analisaremos o cenário de implementação das políticas públicas da Educação Infantil e descreveremos os caminhos e as estratégias em que essas políticas ganham vida no município de Nova Iguaçu. Por entendermos que os momentos que estamos atravessando nesses tempos inéditos são de muitas incertezas, inseguranças e que exigem de nós uma reinvenção dos fazeres pedagógicos com crianças tão pequenas; é que se faz relevante apresentar também algumas experiências desse município.

Portanto, ressaltamos que, para promover e garantir um atendimento de qualidade referenciada para as crianças é necessário, por parte do Poder Público, uma organização e planejamento que coloquem como absoluta prioridade os investimentos para a Educação Infantil, tais como formação dos/as professores/as, melhorias nos espaços, aquisição de materiais pedagógicos (brinquedos, livros etc.) entre outros.

Diante da importância de um investimento na primeira etapa da Educação Básica, Basilio (2012) apresenta os muitos desafios a enfrentar a partir da mudança de paradigma trazida pela Constituição de 1988, sobretudo na relação entre o Estado e a Sociedade. Antes visto como provedor, cuidador e assistencialista, o Estado passa a ser fiador de direitos, o que acarreta inúmeras negociações na organização política e na definição das incumbências da União, Distrito Federal, Estado e Município. A partir de então, o município brasileiro passa a ser um ente federado, dotado de autonomia política, administrativa e financeira. A Carta Magna, em seu artigo 211, determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios reconheçam o Brasil como uma República Federativa e define em seus artigos 1º, 18º, 23º e 60º o regime de colaboração formado pela união indissolúvel das três esferas

governamentais. Esse tipo de apresentação do país amplia os canais de atuação e traz exigências que reconfiguram o processo de participação na tomada de decisões conforme atesta Cury (2002):

A Constituição faz escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado na qual se cruzam novos mecanismos de participação com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados, e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. (p.16).

Nesse sentido, sabemos das inúmeras dificuldades de articulação entre os entes Federados que conseqüentemente fragilizam a implementação e expansão desse atendimento nas redes municipais, de modo que permanece muito distante do que preconizam os documentos norteadores. Assim, a aprovação da Lei Federal nº 12.796/2013, que altera a LDBEN e torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos, acabou por impulsionar a prioridade desse público em detrimento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos por parte dos municípios, pois não estavam preparados para essa expansão da pré-escola. Sobre o aspecto da legislação e das políticas nacionais da Educação Infantil e sua relação com a realidade, Campos (2005) afirma que “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância, e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (p. 27).

Estamos diante de um cenário obscuro, assim como a escassez de investimento nos espaços, sejam eles quais forem, onde a criança transita, as políticas públicas de Educação Infantil, ou a ausência delas, retratam o verdadeiro sentido que este público representa numa sociedade. O direito à Educação Infantil, ainda que documentado e com metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), seja pela oferta ou pela qualidade do serviço oferecido, enfrenta desafios para atender o ideal estabelecido por tais documentos. Na contramão da perda de direitos, o município

de Nova Iguaçu, ainda que timidamente, diante do enorme desafio, vem estabelecendo estratégias para atingir a Meta 1 do PNE. Para tanto, serão descritas três principais estratégias, utilizadas pelo município para atingir a referida meta.

A primeira é o termo de colaboração entre município e Organizações da Sociedade Civil (OSC). Trata-se de uma parceria entre prefeitura e instituições privadas que se comprometem a prestar os serviços educacionais a crianças de 0 a 5 anos. Estas parcerias representam braços que atendem nos locais onde a prefeitura ainda não chegou. Também podem configurar-se como fóruns localizados na sociedade civil, onde o serviço prestado vai muito além do que é o atendimento em creches e/ou pré-escolas. São espaços significativos na comunidade na medida em que representam referência como movimento social. Ao mesmo tempo em que se responsabiliza pela formação educacional das crianças, busca ser um diferencial na comunidade atuando para além da escola, com pais e/ou comunidade, em âmbito social, cultural e político, conforme Dahlberg (2019):

Todavia, como fóruns localizados na sociedade civil, as instituições dedicadas à primeira infância podem dar importantes contribuições a muitos outros projetos de importância social, cultural e política, [...] embora menos reconhecidos e discutidos na literatura de pesquisa ou nas declarações de política pública, esses projetos sociais, culturais e políticos são tão importantes quanto os projetos econômicos. Além disso, entendidas assim, de maneira abrangente, as instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil. (DAHLBERG, 2019, p. 17).

Ainda sobre esta primeira estratégia, é importante ressaltar que, embora a discussão sobre as creches comunitárias/ conveniadas seja um tema de muitas tensões, controvérsias e fragilidades no campo da Educação Infantil; este texto não se propõe a um aprofundamento destas questões, o que não significa que esta problematização não

seja importante. No entanto, estamos trazendo as estratégias a que recorrem o município de Nova Iguaçu.

A segunda estratégia a que o município em questão recorreu foi a absorção de três destas instituições parceiras. Tais instituições eram mantidas pela Cáritas Diocesana e foram consideradas não aptas pelo MEC no preenchimento dos requisitos exigidos para atuar na área educacional. Assim, a prefeitura assumiu a gestão das 3 unidades que atendiam, naquele momento, 156 crianças de 0 a 3 anos. Atualmente as mesmas fazem parte de forma permanente do quadro de unidades escolares da rede e toda equipe técnico pedagógica é composta por profissionais concursados pelo município.

A terceira das estratégias a apresentar é a futura inauguração de seis unidades escolares exclusivas de Educação Infantil, construídas com recursos do PROINFÂNCIA. Estes espaços já estão em processo de finalização, com aquisição de mobiliários e materiais. A inauguração destas escolas representará um aumento de cerca de 1.600 vagas para esta faixa etária.

Além da política de ampliação ao acesso à Educação Infantil, uma segunda bandeira que vem se levantando no município é a da formação continuada do/a professor/a, para tanto, no ano de 2019, inaugura-se a Casa do Professor, onde cursos são oferecidos em diferentes campos da Educação, como administração, legislação e assuntos pedagógicos inerentes às práticas dos profissionais da Educação.

O município de Nova Iguaçu lança mão ainda de algumas políticas públicas específicas nesse momento ímpar na Educação, a pandemia. O distanciamento social e físico exigidos pelas normas sanitárias de prevenção à proliferação por Covid-19 impactaram diretamente a Educação como um todo. Em março de 2020, salas de aulas fecharam suas portas e, de maneira imediata, equipes pedagógicas de diferentes instâncias tiveram de repensar suas práticas, desta vez, à distância. Como continuar garantindo às crianças o direito à Educação conforme recomendado pelos marcos referenciais para este público? Quando os portões da escola se fecharam, os/as profissionais da Educação foram desafiados/as a

pensar em outras possibilidades para o que, inicialmente, se configurava para um curto período, porém se prolongou por muito mais tempo de planejamentos, avaliações e replanejamentos. Duas principais frentes foram definidas: alimentação das crianças matriculadas na rede e propostas pedagógicas com foco na manutenção do vínculo e na garantia do acesso ao direito à Educação.

As políticas públicas voltadas para Educação como um todo no município de Nova Iguaçu, neste período, muitas vezes se confundiram com uma perspectiva assistencialista, na medida em que a sociedade percebe a escola por exemplo, como um espaço que assegura a alimentação, e, muitas vezes, única, de grande parte das crianças atendidas nas redes municipais. Assim, neste contexto histórico, Estados e municípios utilizam a escola como caminho para atender às famílias em suas necessidades nutricionais. A questão focal neste quesito é que, com a adoção desta política pública, se constrói e se reforça o senso comum do assistencialismo vinculado à escola, ideia esta que há muito tenta-se desvincular da Educação.

Dos muitos desafios enfrentados pela Educação neste período, talvez um dos que mereçam destaque, seja o retorno dessa proposta assistencialista que ganha força, se tornando pauta de discussão entre secretarias, professores/as, famílias, sindicatos, entes do poder legislativo, dentre outros. Uma saída possível seria a intersetorialização, em que Educação, Saúde e Assistência Social dividissem a responsabilidade a respeito de tal política. Como está previsto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. “[...] Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p. 24). Embora essa cooperação nunca tenha se aproximado do ideal, tornou-se indispensável no atual contexto, contudo ocorre que, com a grande demanda de casos suspeitos e de internações, a Saúde, que é linha de frente direta no combate e prevenção à Covid-19, precisou se ausentar desta tríade.

Poderia a escola se abster de estar presente neste movimento em parceria com a assistência neste momento tão delicado? O educar e cuidar, tão demarcados como intrínsecos no trabalho da Educação Infantil, não estariam diretamente ligados nesta política? O fato é que, neste momento, se faz necessária a articulação da Educação com Assistência Social, independente do caráter da política, a fome é iminente e a necessidade das famílias é urgente. Neste cenário, o município de Nova Iguaçu distribuiu cartões de alimentação através das escolas e as crianças que porventura não tinham acesso a este benefício se tornaram responsabilidade da Assistência Social, que lançou mão da *Busca Ativa em crises e emergências* para alcançar estas famílias.

Ainda na perspectiva de políticas adotadas neste período em específico, em março de 2020, num tempo em que se acreditava que a suspensão das aulas se daria por 15 dias, foi encomendado à equipe técnica pedagógica da secretaria de Educação de Nova Iguaçu um material pequeno, composto de atividades adequadas às faixas etárias e que servissem de propostas em conjunto com as escolas, na medida em que o/a professor/a precisaria deste período para replanejar suas propostas. Para tanto, a equipe de Educação Infantil recorreu a um material já pronto, que havia sido construído para uma outra ocasião. Uma série de questões atravessaram este momento histórico, como, por exemplo, a legitimidade de uma “apostila” para crianças da Educação Infantil, visto que as orientações tanto nos documentos oficiais em âmbito Federal, quanto na proposta curricular municipal, são as interações e a brincadeira. Como construir um material que não só contemplasse, mas garantisse às crianças da Educação Infantil o direito às interações e a brincadeira?

Em uma autoanálise, a equipe que encaminhou o documento já havia delineado que aquele primeiro volume se demonstrava frágil na medida em que não promovia a reflexão, autoria e criatividade das crianças como bem apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), documento fundamental na orientação das práticas com as crianças. Assim, inicia-se um

processo interno de revisão de contextos a respeito deste material. Cabe delinear que este mesmo material que, na avaliação da equipe que o encaminhou, era questionável, está disponível atualmente nos blogs de professores que compartilham propostas prontas e generalizantes para a Educação em âmbito geral.

Na medida em que o tempo passa, e que ao fim dos 15 dias não há uma previsão de retorno, o desafio posto se prolonga, a equipe deveria continuar criando materiais que apoiariam às escolas de Educação Infantil, o que amplia os questionamentos e reflexões a respeito de tal material: Seria o mais adequado para essa etapa? Atenderia às crianças da rede? O acesso seria garantido? Os eixos interagir e brincar seriam contemplados? A resposta para os questionamentos é negativa, porém neste momento histórico, o que está posto é a tentativa de minimizar danos e buscar manter os vínculos entre escolas, professores/as, crianças e família. E a continuação deste material se constituiu como uma política característica dos tempos de pandemia.

Ao longo deste cenário, a equipe do Município de Nova Iguaçu foi convidada pela Professora Anelise Monteiro, Coordenadora do GRUPIS - Grupo de Pesquisa Infâncias até dez anos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, para partilhar, numa roda de conversa, as experiências deste momento com outros municípios da Baixada Fluminense. A esta altura, já havia um cuidado de trazer propostas encaminhadas pelas escolas neste material que priorizasse os eixos propostos pelas DCNEIs. E foram nestas discussões e trocas de informações com pares que esse movimento se consolidou e ainda que não seja um ideal de política para a Educação Infantil, foi a política possível de se fazer neste momento de distanciamento físico e social. Vale salientar que, com essa nova concepção, em que as propostas são voltadas às experiências e poucas vezes a criança se manifesta registrando no papel, mas sim no brincar, observar, experimentar, cantar, dentre outras descobertas, os blogs que antes buscavam nossos materiais como referência, não mais o fazem, pois, de alguma maneira, um material

que busca respeitar a criança produtora de cultura não é valorizado neste nicho comercial. Sarmiento nos diz que:

As culturas da Infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares...Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares. (SARMENTO, 2003, p.7)

Após planejar e replanejar os recomeços diante do inesperado, este material, que seguia de forma on-line, é impresso e entregue às crianças de 4 e 5 anos da rede. E seu maior objetivo é trazer propostas que saem do papel, que convidem as famílias a, junto com suas crianças, experienciar brincadeiras que proporcionem autonomia, criatividade, reflexão, constituição de uma autoimagem positiva de si e valorização e respeito à diversidade, diante de uma nova perspectiva de escola.

### **Considerações finais**

As mudanças determinadas pelas legislações da Educação fizeram propostas significativas de alterações ao atendimento da primeira infância e impulsionou substanciais reconfigurações nas estruturas dos sistemas municipais. No entanto, apesar das constantes mudanças que vêm acontecendo em toda Educação, em especial, na Educação Infantil, refletimos como, a partir das legislações, o município de Nova Iguaçu vem tentando encaminhar suas questões. Diante das reflexões que levantamos, no texto, até agora, a pergunta que fazemos é: como acompanhar? É possível garantir que os direitos constituídos através das políticas públicas alcancem esta etapa da Educação com objetivo a provisão e manutenção destes direitos?

Neste cenário, buscamos compreender a trajetória de construção da elaboração e implementação das políticas para infância, considerando o contexto histórico e político deste

município, a relação com a Educação Infantil e os esforços para concretização do atendimento na rede municipal.

O texto apresentou as lutas e as estratégias que o município realizou para se adequar às legislações educacionais. Nesse sentido, as propostas revelam a busca por alguns avanços na Educação Infantil municipal, tais como a universalização das matrículas, o acompanhamento das redes conveniadas, a melhoria da estrutura física e um investimento na formação dos/das profissionais que atuam com a Educação Infantil. Mas, ainda assim, constatamos limites que reverberam na vida das crianças, principalmente no que diz respeito à universalização do atendimento a essa etapa da Educação Básica, em que a demanda de vagas nas creches e pré-escola ainda é menor que a oferta.

No entanto, sabemos que as políticas sofrem um grande retrocesso e o desafio é continuar garantindo o que foi conquistado para a faixa etária de 0 a 5 anos e impulsionar avanços, dentro de uma retórica neoliberal em que a concretização de direitos são constantemente comprometidas. Assim, a não universalização da Educação Infantil e a luta para manter os direitos até agora conquistados também tem a ver com o momento político em que vivemos e isso se agravou com a pandemia que colocou uma lupa diante das questões sociais, econômicas e políticas. É certo que algumas questões não são possíveis de serem respondidas aqui, nem mesmo é objetivo deste trabalho esgotar um tema tão caro e abrangente para Educação Infantil, quando falamos de políticas como garantia de direitos.

Contudo, analisar as medidas adotadas em Nova Iguaçu é relevante, não somente para compreender o quadro atual das políticas públicas para Educação Infantil, mas, sobretudo para refletir, problematizar e pensar estratégias em outros municípios e instituições a partir dos caminhos trilhados pelo município em questão.

## Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Da Educação Infantil, Lei n. 9394, D.O U. de dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (n.10.172)**. Brasília, 2001. Lei n. 11.274 de 06/02/2006 – Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 04 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.494** de 20/06/2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 04 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796** de 04/06/2021- Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 04 fev. 2022

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

BASÍLIO, Priscila. Melo. **Desafios para a formulação de políticas de Educação Infantil**: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias. 2012. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação e a realidade: desencontros e desafios. In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2005, p. 27-42.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de O. Bessa. Educação Infantil e políticas públicas: **história, vazios e desafios** - Revista da Faculdade de Educação Ano VI nº 10. 2008.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 80, 2002. disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na Educação Infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**/Gunilla DAHLBERG, Peter Moss, Alan Pence. - Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Vida, 1997.

\_\_\_\_\_. Escola Pública e Educação Popular: FREIRE, Paulo. 5ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: In. **Política e Educação**. Paz e Terra. 2020.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: **uma revisão da literatura**. Revista Sociologias, Porto Alegre, nº 16. 2006, p. 20-45.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/ago de 2000.

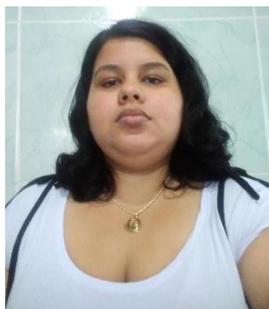
## AS AUTORAS E OS AUTORES



### **1. Alba Asín Gázquez**

Espanha, Barcelona. Professora substituta do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil do CAP-UFRJ (2019-2021). Mestre em Educação Especial e Inclusiva - Institute of Education London UCL. Especialista em Comunicação Terapêutica - London Metropolitan University. Graduada em Pedagogia - London Metropolitan University (homologação - UFRJ)

CV: <http://lattes.cnpq.br/0410729337230456>



### **2. Ana Angélica Carvalho Ferreira**

Rio de Janeiro, RJ. Graduada em Pedagogia – UFRJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2020-2021)

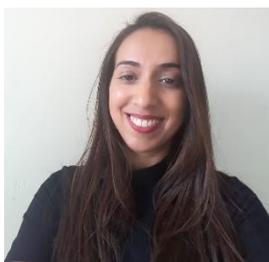
CV: <http://lattes.cnpq.br/3532903090228789>



### **3. Ana Valéria de Figueiredo**

Rio de Janeiro, RJ. Professora Adjunta do Instituto de Artes – UERJ. Líder do Grupo Pesquisa em Artes e Visualidades (PAVIS/UERJ). Doutora em Ciências Humanas-Educação - PUC-Rio. Mestre em Educação - PUC-Rio. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6434170770324585>



#### **4. Amanda Honório**

Duque de Caxias, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAp UFRJ (2018-2020). Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Especialista em Inclusão em Educação – UFRJ. Graduada em Pedagogia – UERJ.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0490787966517016>



#### **5. Arina Martins**

Niterói, RJ. Professora de Sala de Recursos Multifuncionais e Apoio Especializado na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Bailarina, Artesã e Arteira. Doutoranda em Educação - UERJ/FFP. Mestre em Educação - UERJ/FFP. Graduada em Pedagogia – UFF.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/5990209356485113>



#### **6. Carla Maria Dias Ramos Vidal**

Rio de Janeiro, RJ. Técnica em Assuntos Educacionais no setor da Educação Infantil do CAp-UFRJ. Mestre em Educação – UERJ. Graduada em Pedagogia – UERJ.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4476947446487095>



#### **7. Carolina Maria de Sales**

Rio de Janeiro, RJ. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Graduada em Pedagogia – UERJ.  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0309112444567976>



### **8. Caroline Cavalcanti**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2019-2020). Mestre em Educação – UFPE. Psicopedagoga – UNICAP. Graduada em Pedagogia – UFPE. CV: <http://lattes.cnpq.br/4271834551498801>



### **9. Cristiane Suzart**

Rio de Janeiro, RJ. Técnica em Assuntos Educacionais na Sala de Leitura do setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ. Professora de Português/Literatura - SEEDUC-RJ. Doutoranda em Educação – UFF. Mestre em Letras/Literatura – UFRJ. Graduada em Letras/Literatura – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0391575432047705>



### **10. Daniela Guimarães**

Rio de Janeiro, RJ. Professora Associada da Faculdade de Educação – UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche. Doutora em Educação - PUC-Rio. Mestre em Educação - PUC-Rio. Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Graduada em Psicologia – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5201077923193760>



**11. Danielle Christina do Nascimento Oliveira**

São João de Meriti, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2020-2021). Mestre em Educação - ProPED/UERJ. Especialista em Docência com ênfase na Educação Inclusiva – IFMG. Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais no

Ensino Básico - Colégio Pedro II. Graduada em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7439626178933819>



**12. Débora Rafaela Nunes da Silva**

Campina Grande, PB. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2019-2021). Especialista em Sociologia da Educação – UNB. Graduada em Pedagogia – UNICARIOCA.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9151637214656226>



**13. Deise Arenhart**

São José do Cedro, SC. Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UFRJ. Doutora em Educação – UFF. Mestre em Educação – UFSC. Especialista em Educação Física Escolar – UFSC. Licenciada em Educação Física – UFSC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5887497111241761>



#### **14. Edson Cordeiro dos Santos**

Nova Iguaçu, RJ. Professor do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas - PUC-Rio. Pós-Doutorando em Educação - PUC-Rio. Doutor em Educação – UNIRIO. Mestre em Educação – UNIRIO. Especialista em Sociologia Urbana – UERJ.

Licenciado em Matemática – FIMSB.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3655247726357314>



#### **15. Filipe Carvalho**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2021-2022). Mestre em Educação - UERJ/PPGECC. Graduado em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2028818283373779>



#### **16. Graça Lima**

Rio de Janeiro, RJ. Professora Associada na Escola de Belas Artes – UFRJ. Coordenadora do Laboratório de Ilustração da UFRJ. Doutora em Artes Visuais – UFRJ. Mestre em Design - PUC-Rio. Graduada em Artes Visuais – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6666144728031822>



### **17. Greice Silva**

Niterói, RJ. Professora EBTT no COLUNI UFF. Doutoranda em Educação – UFF. Mestre em Educação – UFF. Graduada em Pedagogia – AVM.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4266653110288879>



### **18. Juliana Xagas**

Nova Iguaçu, RJ. Gerente da Educação Infantil do Município de Nova Iguaçu-RJ. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação – UFRRJ. Graduação em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9677985054112796>



### **19. Lorraine Andrade Gonçalves**

Teresópolis, RJ. Professora EBTT no Setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ. Coordenadora do Grupo Projeto de Pesquisa e Extensão *Currículo em Movimento na Educação Infantil* (CEIMOV-UFRJ). Doutoranda em Educação – UFRJ. Mestre em Educação – UFRJ. Especialista em Docência na Educação Infantil – UFRJ. Graduada em

Pedagogia – UNIRIO.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2679591644944570>



### **20. Lygia de Oliveira Fernandes**

Barra Mansa, RJ. Pedagoga e professora na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Doutora em Educação – UERJ. Mestre em Educação – UFRRJ. Especialista em História da África e do Negro no Brasil – UCAM. Especialista em Orientação Pedagógica e Educacional – UCAM. Graduada em Pedagogia – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9296842557211977>



### **21. Maria Carolina Neves Lopes**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2021-2022). Mediadora à distância do Consórcio Cecierj/CEDERJ. Mestre em Educação - UERJ/FEBF. Graduada em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3659221378693439>



### **22. Maria Madeira**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta do setor de Artes da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2019-2020). Professora efetiva de Artes Visuais do Município de Maricá-RJ. Bolsista MAM-RJ - Expresso Educação: Residência Professor-Pesquisador 2021. Doutoranda em Artes – UERJ. Mestre em Antropologia e Comunicação

Audiovisual - Universidade de Barcelona. Mestre em Arte da Cena – UFRJ. Especialista em Teoria da Arte: Fundamentos e Práticas Artísticas – UERJ. Graduada em História e Artes Visuais – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5083411162875395>



### **23. Maria Vitoria Campos Mamede Maia**

Rio de Janeiro, RJ. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ. Professora aposentada da Faculdade de Educação – UFRJ. Pós-doutora em Design - PUC-Rio. Doutora em psicologia - PUC-Rio. Mestre em Letras - PUC-Rio. Especialização em Psicopedagogia - UNICEUB/CEPERJ. Formação em Psicanálise.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0576323713492756>



### **24. Marina Osorio Perez**

São Paulo, SP. Professora substituta da Educação Infantil do CAP-UFRJ (2020-2021). Graduada em Pedagogia – UFF. Graduada em Ciências Sociais - PUC-SP.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0655006525711616>



### **25. Marília Nogueira**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta do setor de Dança na Educação Infantil do CAP-UFRJ (2019-2020). Professora de Educação Física - SEEDUC-RJ. Especialista em Conscientização pelo Movimento e Jogos Corporais - Metodologia Angel Vianna – EFAV. Licenciada em Educação Física – UFRJ. Licenciada em Dança – UFRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5742368056621018>



**26. Marta Nidia Varella Gomes Maia**

Niterói, RJ. Professora da Faculdade de Educação – UFF. Doutora em Educação – PUC-Rio. Mestre em Educação – PUC-Rio. Graduada em Pedagogia – UFF.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1999281200189715>



**27. Michele Morgane de Melo Mattos**

Aracaju, SE. Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do Setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ. Doutoranda em Educação – UFF. Mestre em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF. Psicopedagogia – UCAM. Graduada em Pedagogia - Pio Décimo.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2569588727063116>



**28. Mônica Pereira dos Santos**

Rio de Janeiro, RJ. Professora da Faculdade de Educação – UFRJ. Pós-doutora em Educação – UERJ. Doutora em Psicologia e Educação Especial - Universidade de Londres. Mestre em Psicologia e Educação Especial - Universidade de Londres. Graduada em Psicologia – UFES

CV: <http://lattes.cnpq.br/8795823734042859>



### **29. Natasha Maria Fernandes de Lima**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta da Educação Infantil do CAp-UFRJ (2020-2021).

Graduada em Pedagogia – UNIRIO.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1258582026748507>



### **30. Nely Monteiro de Carvalho**

Rio de Janeiro, RJ. Professora substituta do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil do CAp-UFRJ (2019-2021).

Professora do Atendimento Educacional Especializado do Municipal de Nova Iguaçu-RJ. Mestre em Educação – UFRRJ. Graduada em Pedagogia - AVM Faculdades Integradas.

CV: <http://lattes.cnpq.br/761219396223569>



### **31. Núbia de Oliveira Santos**

Salvador, BA. Doutora em Educação – UERJ.

Professora da Faculdade de Educação – UFRJ.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Extensão em *Educação Infantil e Relações Raciais* (GEERREI/UFRJ). Mestre em Educação - PUC-Rio.

Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Graduada em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0619214710322051>



### 32. Patrícia Pereira

São Gonçalo, RJ. Professora Assistente da Graduação em Dança – UFRJ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Criando Danças com crianças na Educação Infantil*. Doutoranda em Educação – UERJ. Mestre em Ciência da Arte – UFF. Licenciada em Educação Física – UFRJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/5115923077999915>



### 33. Patrícia Corsino

Rio de Janeiro, RJ. Professora Associada da Faculdade de Educação – UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ. Coordenadora Adjunta do Laboratório de Estudos de *Linguagem, Leitura, Escrita e Educação* (LEDUC/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em *Infância, Linguagem e Educação* (GEPILÉ/UFRJ). Pós-doutorado - Università degli Studi di Pavia-Itália. Doutora em Educação - PUC-Rio. Mestre em Educação - PUC-Rio. Graduada em Pedagogia – USU.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5540561339414541>



### 34. Priscila Basílio

Petrópolis, RJ. Professora EBTT no setor da Educação Infantil do CAP-UFRJ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão *Currículo em Movimento na Educação Infantil* (CEIMOV-UFRJ). Doutoranda em Educação – UFRJ. Mestre em educação – UNIRIO. Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Graduada em Pedagogia – UERJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0355349630299192>



### 35. Rita Ribes

Pelotas, RS. Professora Titular da Faculdade de Educação – UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPed/UERJ atuando na linha de pesquisa *Infância, Juventude e Educação*. Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Infância e Cultura Contemporânea* (GPICC). Doutora em Educação - PUC-Rio. Mestre em Educação – UERJ. Especialista em Educação – UFPEL. Licenciada em Filosofia – UFPEL.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6665667611048925>



### 36. Thayná Marracho Marques

Rio de Janeiro, RJ. Professora EBTT do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Educação Infantil do CAP-UFRJ. Mestranda em Educação – UFF. Especialista em Inclusão em Educação – UFRJ. Especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação - CEFET/RJ. Graduada em Pedagogia – UFRRJ.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8381741774609461>



### 37. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro, RJ. Professora Titular do Departamento de Psicologia - UFF (até 2002). Professora Titular do Departamento de Estudos da Infância - DEDI/UERJ (até 2019). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPed/UERJ, atuando na linha *Infância, Juventude e Educação*. Coordenadora do *Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão* (NEI:P&E/UERJ). Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano - Universidade da Carolina do North-

Chapel Hill, USA (UNCCH). Doutora em Psicologia Social e do Desenvolvimento - University of Sussex, UK (SUSSEX). Mestre em Psicologia Escolar - PUC-Rio. Especialização em Psicometricidade – RAMAIN. Graduada em Psicologia - UGF  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7924221243065056>

O livro *Educação Infantil: promovendo encontros* apresenta em seus dez capítulos, uma rica discussão, iniciada nas lives realizadas, em 2020 e 2021, pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP-UFRJ. Cada capítulo promove debate e formação continuada para a equipe local, em interlocução com pesquisadores de diferentes universos da Educação Infantil. Os textos discutem, desde a memória de outros fazeres pedagógicos antes da pandemia do Covid-19, passando pela elaboração da identidade visual (escolha do layout visual e fotografias), promoção de acessibilidade com a participação de todos, garantida pela audiodescrição e a tradução em Libras, sempre presente nos encontros. Estas escolhas demonstram o compromisso com pessoas com diferentes tipos de necessidades de acesso à comunicação. Um dos textos aborda os modos como a formação de professoras/es pode promover uma educação antirracista, dialogando com as diretrizes nacionais, voltadas a uma Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de Histórias Afro-Brasileira e Africana. Outro texto apresenta relatos de experiências com as crianças e a literatura, desenvolvidas no dia-a-dia. Os princípios éticos, estéticos e políticos, fundantes na formação de crianças pequenas, foi tema revisitado no livro. Um outro capítulo discute Arte e Movimento, com ênfase nas artes visuais e na dança, presente na ludicidade infantil e na produção de conhecimento e cultura nas atividades desenvolvidas com as crianças. O capítulo seguinte, apoiado nos temas antes tratados, volta seu olhar para os desafios e as demandas presentes, na educação de crianças com necessidades especiais. O livro não deixou de visitar o Estatuto da Criança e do Adolescente, marco legal promulgado há 30 anos, enfatizando a importância dos Conselhos Tutelares na proteção às infâncias brasileiras. Ludicidade, brincadeiras e políticas públicas voltadas à Educação Infantil foram os demais temas presentes nas lives e materializados neste livro que não só tem o compromisso de documentar as reflexões presentes na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil do CAP-UFRJ, mas também de pensar os novos sentidos e significados construídos ao longo de tempos pandêmicos, referentes à Educação de crianças pequenas em nosso País.

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

