INFÂNCIAS, SABERES E AFETOS

Construindo Práticas Significativas na Educação Infantil



Rita de Cássia Soares Duque (Org.)

INFÂNCIAS, SABERES E AFETOS

CONSTRUINDO PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1ª Edição



ORGANIZAÇÃO

Rita de Cássia Soares Duque

DOI: 10.47538/AC-2026.101

ISBN: 978-6-55321-180-3

9 786553 211803

EDITORA AMPLAMENTE

Ano 2026

INFÂNCIAS, SABERES E AFETOS

CONSTRUINDO PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

I36

Infâncias, saberes e afetos [recurso eletrônico] : construindo práticas significativas na educação infantil / organização Rita de Cássia Soares Duque. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-180-3 (recurso eletrônico)
DOI 10.47538/AC-2026.101

1. Educação infantil. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Livros eletrônicos. I. Duque, Rita de Cássia Soares.

CDD: 372.21
26-108308.0 CDU: 373.3

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em: https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Consultoria Técnica e Revisão Crítica: Rita de Cássia Soares Duque
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.

Ano 2026

SUMÁRIO

SOBRE A ORGANIZADORA 6

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES 7

APRESENTAÇÃO 8

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I 19

Concepções de Infância: Sujeitos de Direitos, Saberes e Culturas

Marisalva Alves da Silva; Micaelly Andrade Monteiro; Carla Adriana da Silva Martins Struck; Elza Ribeiro de Souza.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-01

1.1 Uma ideia que tem história: sentimentos, instituições e disputas em torno da infância 20

1.2 Crianças como atores sociais: geração, estrutura e culturas infantis 23

1.3 Infâncias no plural: diferenças que não dissolvem a categoria 26

1.4 Da proteção à participação: a criança no ordenamento brasileiro 32

1.5 Uma concepção que obriga: consequências para a Educação Infantil 39

CAPÍTULO II 42

Saberes na Educação Infantil: Experiências, Linguagens e Aprendizagens Significativas

Marisalva Alves da Silva; Micaelly Andrade Monteiro; Elaine Dalbem; Danielly Baptista da Silva.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-02

2.1 Conhecer antes das disciplinas: o problema do saber na primeira infância 42

2.2 Agir, imitar, representar: a gênese da função simbólica 44

2.3 O outro, o signo e a situação imaginária 47

2.4 Cem linguagens: a imagem de uma criança competente 50

2.5 Bebês que investigam o mundo 53

2.6 Do conhecimento ao currículo: direitos de aprendizagem e campos de experiências 55

CAPÍTULO III 61
Afetividade e Vínculos: O Papel das Relações no Desenvolvimento Infantil
Marisalva Alves da Silva; Gardenia de Castro Farias; Raquel Rocha Drews Valadares; Karina de Azevedo Santiago.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-03
3.1 Emoção que organiza a pessoa: afetividade na psicogênese walloniana 61
3.2 Apego, proximidade e sustentação: duas tradições, dois vocabulários 64
3.3 Vínculos na creche: educadores, grupo e sensibilidade 69
3.4 Chegar, mudar, permanecer: transições e acolhimento como processos relacionais 72

CAPÍTULO IV 78
Práticas Pedagógicas Significativas: Integração Entre Cuidar, Educar e Brincar
Marisalva Alves da Silva; Karina de Azevedo Santiago; Lurdes Maciak; Semírami de Godoy Borges.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-04
4.1 Cuidar é educar: a indissociabilidade como critério 79
4.2 Brincar como eixo, não como intervalo 82
4.3 Tempos, espaços e materiais: o ambiente como decisão pedagógica 86
4.4 Atividade autônoma, diálogo e escuta: a presença do adulto 91
4.5 Registrar para compreender: acompanhamento, documentação e avaliação 96
4.6 Qualidade para todas as crianças: equidade, inclusão e cotidiano como direito 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

REFERÊNCIAS 114

SOBRE A ORGANIZADORA

Rita de Cássia Soares Duque é pedagoga, professora da Educação Básica, especialista em Educação Inclusiva e em Psicologia Escolar e Educacional, possui MBA em Inteligência Artificial Acadêmica e licenciatura em Educação Especial. Sua atuação profissional e acadêmica concentra-se na formação docente, nas tecnologias aplicadas à educação e na educação inclusiva, com atenção à valorização das infâncias e à construção de práticas pedagógicas significativas.

É criadora do site Pesquisa & Publicações (www.pesquisaepublicacoes.com.br), espaço voltado à publicação de livros e à circulação de produções autorais, aproximando escrita, pesquisa e produção editorial.

Sua trajetória reúne docência, formação, pesquisa e produção de conhecimento, orientada pelo compromisso com uma educação inclusiva, crítica e sensível às diferentes formas de aprender, ensinar e viver a infância.



Contatos:

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5225-3603
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0007980663204911
E-MAIL: cassiaduque@hotmail.com
SITE: www.pesquisaepublicacoes.com.br

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

BORGES, Semírami de Godoy: http://lattes.cnpq.br/5481185120036361. https://orcid.org/0009-0002-1612-9901.

DALBEM, Elaine: http://lattes.cnpq.br/8825065224719661. https://orcid.org/0009-0006-8061-8936.

FARIAS, Gardenia de Castro: http://lattes.cnpq.br/0345694233877142. https://orcid.org/0009-0009-9812-8830.

MACIAK, Lurdes: http://lattes.cnpq.br/9357338430933918. https://orcid.org/0009-0007-0880-4766.

MONTEIRO, Micaelly Andrade: http://lattes.cnpq.br/0009161425847807. https://orcid.org/0009-0007-2006-6655.

SANTIAGO, Karina de Azevedo: http://lattes.cnpq.br/3858130385742339. https://orcid.org/0009-0005-2470-6838.

SILVA, Danielly Baptista da: https://orcid.org/0009-0001-2533-3122.

SILVA, Marisalva Alves da: http://lattes.cnpq.br/5936183876625421. https://orcid.org/0009-0008-4210-4816.

SOUZA, Elza Ribeiro de: http://lattes.cnpq.br/6523087826289435. https://orcid.org/0009-0007-8112-2534.

STRUCK, Carla Adriana da Silva Martins: http://lattes.cnpq.br/2073980502084114. https://orcid.org/0009-0000-3379-5530.

VALADARES, Raquel Rocha Drews: http://lattes.cnpq.br/2105790531970955. https://orcid.org/0009-0005-9153-4685.

APRESENTAÇÃO

Uma criança pode estar matriculada, frequentar todos os dias e ainda participar pouco. Pode encontrar uma sala cheia de brinquedos e depender continuamente da autorização de um adulto para escolhê-los. Pode aparecer em muitas fotografias e, mesmo assim, permanecer pouco compreendida em seus processos de aprendizagem. Pode receber cuidados atentos e encontrar poucas oportunidades para manifestar escolhas, recusas, curiosidades e modos próprios de conhecer.

Situações como essas mostram que a qualidade da Educação Infantil não se revela exclusivamente no que está escrito no planejamento, na quantidade de materiais disponíveis ou nas atividades realizadas ao longo da semana.

Ela se torna visível nas pequenas decisões que atravessam o cotidiano: quanto tempo uma criança pode permanecer envolvida em uma exploração, o que acontece quando ela propõe outro caminho, como um adulto responde a um gesto, quem consegue participar de uma brincadeira e quais diferenças encontram reconhecimento na vida da instituição.

É nesse espaço, entre aquilo que se afirma sobre a infância e aquilo que as crianças efetivamente conseguem viver, que nasce Infâncias, Saberes e Afetos: Construindo Práticas Significativas na Educação Infantil. A obra parte da compreensão de que as concepções pedagógicas não permanecem restritas ao campo das ideias. Elas assumem forma nas decisões cotidianas.

O que pensamos sobre a criança interfere no que esperamos dela; o que entendemos por aprendizagem influencia aquilo que

reconhecemos como conhecimento; e a maneira como compreendemos as relações modifica nossas escolhas sobre cuidado, brincadeira, escuta, participação e organização do ambiente educativo.

O título desta obra procura tornar visíveis essas relações. Falar em infâncias, no plural, significa reconhecer crianças que compartilham direitos, mas vivem contextos, pertencimentos e condições distintas. Significa recusar uma imagem única de criança como medida para todas as experiências. Cada infância se constitui em relações sociais, culturais, territoriais e familiares concretas, sem que essa diversidade elimine a responsabilidade coletiva pela garantia de direitos comuns.

Falar em saberes exige ampliar o olhar sobre aquilo que pode ser reconhecido como conhecimento na primeira infância. Uma criança não conhece exclusivamente quando oferece a resposta prevista por um adulto. Ela conhece enquanto experimenta, compara, observa, pergunta, representa, brinca, movimenta-se, conversa, imita, cria hipóteses e reorganiza sua ação. Muitas vezes, aquilo que está sendo elaborado aparece antes que possa ser explicado com as palavras esperadas pela instituição. Perceber esses processos exige uma atenção que ultrapasse o produto final de uma atividade.

Os afetos, por sua vez, não aparecem nesta obra como sinônimo de carinho ou como qualidade pessoal que algumas professoras possuem e outras não. As relações fazem parte da experiência educativa e precisam ser compreendidas com responsabilidade. Presença, escuta, resposta, continuidade e reconhecimento interferem no modo como a criança vive a instituição, mas não transformam a professora em substituta da família ou em profissional responsável por funções clínicas. A relação

pedagógica tem sua própria especificidade e também depende das condições oferecidas para que possa ser sustentada.

É no cotidiano que infâncias, saberes e afetos deixam de ser palavras e se tornam experiência. Um tempo excessivamente fragmentado pode interromper uma investigação. Um material colocado fora do alcance pode reduzir possibilidades de escolha. Uma brincadeira constantemente subordinada ao término de tarefas pode perder o lugar que deveria ocupar na vida infantil. Um registro produzido para comprovar que uma atividade aconteceu pode revelar pouco sobre aquilo que as crianças pensaram, tentaram ou transformaram durante o processo.

Essas questões não conduzem a uma defesa da espontaneidade sem planejamento. Reconhecer a criança como participante de sua experiência não significa transferir a ela responsabilidades que pertencem aos adultos.

Professoras e professores continuam responsáveis por planejar, organizar, observar, intervir, estabelecer limites, acompanhar processos e tomar decisões. A diferença está em compreender que a intencionalidade pedagógica não precisa controlar antecipadamente todos os caminhos para continuar sendo intencional.

A obra foi pensada para professoras e professores da Educação Infantil, profissionais da gestão educacional, estudantes, pesquisadores e demais pessoas interessadas em compreender as experiências das crianças para além da superfície das atividades realizadas. Não oferece um modelo pronto de instituição, uma sequência de procedimentos nem uma coleção de práticas consideradas ideais. Diferentes crianças, grupos e contextos exigem análise, conhecimento profissional e capacidade de revisão.

Por essa razão, as referências teóricas, normativas e científicas mobilizadas ao longo do livro não aparecem como autoridades destinadas a fornecer respostas automáticas. Elas ajudam a formular problemas, diferenciar conceitos, reconhecer limites e sustentar decisões.

Tradições teóricas distintas permanecem distintas. Pesquisas realizadas em contextos específicos não são transformadas em retratos universais. Experiências estrangeiras podem produzir perguntas relevantes sem serem apresentadas como modelos disponíveis para simples reprodução.

Há também uma escolha importante em relação ao trabalho docente. Esperar que uma professora observe cada criança, organize propostas, documente processos, dialogue com famílias, acompanhe diferenças, responda a demandas institucionais e mantenha presença relacional de qualidade exige considerar as condições em que esse trabalho ocorre. Valorizar a responsabilidade profissional não significa individualizar problemas relacionados a tempo, infraestrutura, recursos, formação, gestão ou organização das redes de ensino.

O convite feito por este livro é, portanto, menos o de procurar respostas prontas e mais o de aprimorar as perguntas dirigidas ao cotidiano. Quem está conseguindo participar? O que uma criança tenta compreender quando insiste em determinada ação? Quanto de uma rotina responde às necessidades do grupo e quanto permanece por hábito? Que interpretações sobre uma criança foram construídas a partir de observações efetivas e quais nasceram de expectativas anteriores? O que a organização do espaço permite fazer e o que impede? Que decisão precisa ser revista quando a experiência infantil revela algo que o planejamento não havia previsto?

Perguntas como essas não enfraquecem a prática pedagógica. Elas podem torná-la mais consciente. Uma instituição que consegue examinar suas próprias escolhas amplia a possibilidade de reconhecer contradições entre aquilo que declara e aquilo que oferece.

Também cria condições para que mudanças não dependam de modismos, improvisações ou da busca permanente por novas atividades, mas de uma compreensão mais rigorosa sobre o que se deseja tornar possível às crianças.

Construir práticas significativas não significa alcançar uma forma definitiva de educar crianças pequenas. Significa manter viva a capacidade de observar, interpretar, decidir e reconsiderar. Significa reconhecer que uma prática ganha sentido quando consegue relacionar concepção de criança, conhecimento profissional, qualidade das relações e condições concretas de participação.

Este livro convida o leitor a realizar esse movimento: olhar novamente para aquilo que parece conhecido, interrogar escolhas naturalizadas e perceber de que maneira direitos, saberes e relações ganham existência nas experiências mais cotidianas.

A pergunta que inicia esse percurso é também aquela da qual todas as outras dependem: quem é a criança que reconhecemos quando decidimos como educá-la?

INTRODUÇÃO

Falar de Educação Infantil implica tomar posição sobre quem é a criança que vive a instituição. Essa escolha atravessa o planejamento, a organização do cotidiano, as relações estabelecidas com adultos e outras crianças, as formas de reconhecer o conhecimento infantil e os critérios pelos quais uma experiência passa a ser considerada educativa.

Mesmo quando não aparece formulada explicitamente, uma concepção de infância está presente nas decisões sobre o que a criança pode fazer, quanto tempo pode dedicar a uma exploração, de que maneira participa e quais manifestações recebem atenção.

A complexidade dessa discussão aumenta quando se reconhece que não existe uma experiência infantil única. Crianças vivem condições sociais, territoriais, culturais e familiares distintas, participam de relações marcadas por diferenças e desigualdades e encontram oportunidades diversas de acesso, expressão e participação.

A afirmação de direitos comuns não elimina essas diferenças. Ao contrário, exige compreender de que maneira direitos formalmente reconhecidos podem adquirir significados distintos quando atravessam experiências concretas.

Essa perspectiva desloca a Educação Infantil de duas reduções recorrentes. A primeira consiste em compreender a criança principalmente pelo que ainda deverá tornar-se, fazendo do presente uma preparação para etapas posteriores. A segunda transforma o trabalho pedagógico em sucessão de atividades cuja qualidade seria demonstrada pela quantidade de produtos, respostas ou conteúdos

identificáveis. Em ambos os casos, corre-se o risco de perder aquilo que a criança produz enquanto age, pergunta, brinca, representa, observa, interage e atribui sentidos ao que vive.

Considerar seriamente essa atividade infantil não significa defender espontaneidade sem responsabilidade pedagógica. A criança participa de sua experiência, mas não responde pelas condições institucionais que a tornam possível. Cabe aos adultos organizar ambientes, tempos, relações, materiais e propostas, interpretar manifestações sem fixá-las prematuramente e tomar decisões que considerem tanto a iniciativa infantil quanto as responsabilidades próprias da educação.

A questão não está em escolher entre ação da criança e intervenção adulta, mas em compreender que tipo de presença profissional amplia possibilidades sem transformar participação em abandono da responsabilidade educativa.

É a partir dessa tensão que se organiza a reflexão desenvolvida nesta obra. Seu argumento central sustenta que práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil dependem de coerência entre quatro dimensões inseparáveis: a concepção de criança que orienta a instituição, a compreensão dos modos pelos quais ela conhece, a qualidade das relações que sustentam sua experiência e as decisões concretas pelas quais essas concepções ganham forma no cotidiano.

Essa articulação exige preservar diferenças teóricas e conceituais. As tradições mobilizadas ao longo do livro não constituem partes de uma teoria única da infância e não são reunidas para produzir uma síntese artificial. Cada uma responde a problemas próprios e oferece instrumentos distintos para compreender desenvolvimento, conhecimento, representação, emoção, vínculos, autonomia, escuta e participação. Sua aproximação interessa quando

permite formular perguntas mais precisas sobre a experiência educativa, sem apagar divergências ou transportar conceitos para funções que não lhes pertencem.

O recorte privilegia a Educação Infantil brasileira, compreendida como primeira etapa da Educação Básica e como espaço institucional de direitos, relações e experiências. A discussão dialoga com marcos normativos nacionais, estudos teóricos clássicos, pesquisas contemporâneas e produções voltadas às práticas educativas. Esses materiais não são utilizados como se possuíssem o mesmo alcance.

Normas estabelecem responsabilidades e parâmetros, mas não comprovam sua realização; pesquisas situadas permitem compreender fenômenos em determinados contextos, sem autorizar generalizações automáticas; experiências desenvolvidas em outras realidades podem produzir questões relevantes sem se tornarem modelos prontos para reprodução.

Essa cautela é particularmente necessária diante da diversidade das infâncias. Diferenças de território, raça, deficiência, pertencimento cultural e configuração familiar não aparecem como temas periféricos a serem acrescentados posteriormente a uma criança considerada universal.

Integram a própria pergunta sobre quem é reconhecido, quem participa e em que condições um direito pode ser vivido. Pensar a qualidade da Educação Infantil exige, portanto, observar tanto aquilo que é oferecido quanto a distribuição real das possibilidades de usufruí-lo.

O percurso argumentativo é orientado por quatro perguntas que se encadeiam. Que criança a Educação Infantil reconhece? Se essa criança participa da produção de sentidos, como conhece e elabora

suas experiências? Se o conhecer ocorre em relações, que relações sustentam essa experiência? E como concepções, conhecimentos e relações se transformam em decisões sobre cuidado, brincadeira, tempos, espaços, materiais, escuta, documentação, avaliação e participação?

Essas perguntas evitam separar dimensões que no cotidiano aparecem entrelaçadas. Uma decisão sobre o tempo reservado à brincadeira comunica uma concepção de infância. A forma de organizar materiais interfere nas possibilidades de ação e conhecimento.

A maneira como um adulto interpreta uma manifestação infantil participa da relação educativa. O registro produzido sobre uma experiência pode ampliar a compreensão do processo ou fixar uma leitura limitada sobre a criança. As escolhas pedagógicas tornam visível, portanto, a relação entre ideias, condições institucionais e experiências concretas.

A obra também parte do entendimento de que a responsabilidade pedagógica não pode ser analisada exclusivamente no plano individual. Professores e professoras tomam decisões, observam, planejam, registram e sustentam relações, mas realizam esse trabalho dentro de instituições e sistemas que distribuem tempos, recursos, número de crianças, apoios e condições de formação.

Examinar práticas significativas exige considerar essa dimensão coletiva, evitando atribuir a uma profissional isolada a responsabilidade por resolver problemas produzidos por condições que ultrapassam seu campo imediato de ação.

Infâncias, saberes e afetos compõem, assim, uma relação que se torna pedagógica quando encontra tradução no cotidiano. A infância remete às crianças concretas, suas diferenças, direitos e formas de

presença. Os saberes dizem respeito aos processos pelos quais conhecem, elaboram e expressam experiências. Os afetos convocam a qualidade das relações sem transformar a educação em terapia ou sentimentalismo. As práticas constituem o espaço em que essas dimensões se encontram e passam a produzir consequências.

O propósito não é oferecer uma sequência de procedimentos capazes de responder antecipadamente às situações da Educação Infantil. Uma prática significativa não pode ser reduzida a receita porque depende das crianças presentes, dos contextos, das condições de oferta e das perguntas que surgem durante o próprio trabalho.

O que se busca é construir referências para examinar decisões, identificar contradições e sustentar uma atuação profissional capaz de rever aquilo que faz quando a experiência das crianças mostra que outra resposta se torna necessária.

A pergunta que abre esse percurso é, portanto, anterior à escolha de atividades ou metodologias: que criança está sendo reconhecida quando a instituição decide o que espera dela? Interrogar essa concepção permite compreender por que diferentes formas de organizar a Educação Infantil produzem diferentes possibilidades de presença, participação, conhecimento e experiência.

CAPÍTULO I

Concepções de Infância: Sujeitos de Direitos, Saberes e Culturas

Marisalva Alves da Silva
ORCID: 0009-0008-4210-4816

Micaelly Andrade Monteiro
ORCID: 0009-0007-2006-6655

Carla Adriana da Silva Martins Struck
ORCID: 0009-0000-3379-5530

Elza Ribeiro de Souza
ORCID: 0009-0007-8112-2534



CAPÍTULO I

Concepções de Infância: Sujeitos de Direitos, Saberes e Culturas

Marisalva Alves da Silva[1]*;*
Micaelly Andrade Monteiro[2]*;*
Carla Adriana da Silva Martins Struck[3]*;*
Elza Ribeiro de Souza[4]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-01

A criança reconhecida pela Educação Infantil brasileira ocupa um lugar social construído historicamente: vive em uma sociedade que organiza expectativas para as diferentes idades, participa da produção de sentidos e é titular de direitos.

Ser sujeito não elimina sua dependência de cuidados nem as desigualdades que atravessam sua vida, mas exige que a infância não seja tratada como mera preparação para a vida adulta. Entre as imagens de criança produzidas pelas instituições e as crianças concretas que as frequentam, permanece uma tensão sobre quais experiências são reconhecidas e quanto suas manifestações pesam nas decisões que lhes dizem respeito.

Essa tensão evidencia que uma concepção de infância não se resume à definição de uma faixa etária. As formas de perceber as crianças têm história, seus modos de viver variam entre sociedades e no interior delas, e a inscrição de seus direitos resulta de escolhas e mobilizações coletivas.

1 http://lattes.cnpq.br/5936183876625421. https://orcid.org/0009-0008-4210-4816.
2 http://lattes.cnpq.br/0009161425847807. https://orcid.org/0009-0007-2006-6655.
3 http://lattes.cnpq.br/2073980502084114. https://orcid.org/0009-0000-3379-5530.
4 http://lattes.cnpq.br/6523087826289435. https://orcid.org/0009-0007-8112-2534.

Desenvolvimento, proteção e participação deixam, então, de parecer categorias evidentes e passam a exigir perguntas sobre quem vive a infância, em que condições e com quais possibilidades de presença na vida social.

1.1 Uma ideia que tem história: sentimentos, instituições e disputas em torno da infância

O crescimento do corpo oferece sinais visíveis da passagem do tempo, mas não determina, por si, o lugar reservado às crianças. A duração social da dependência, as expectativas dirigidas às diferentes idades e as formas de convivência entre gerações variam historicamente.

A familiaridade contemporânea com uma infância que demanda atenção específica pode encobrir o percurso pelo qual essa atenção se constituiu. Aquilo que parece decorrer espontaneamente da idade envolve interpretações sobre a criança e decisões acerca de sua educação.

Ariès (2026) tornou essa historicidade um problema de investigação ao examinar mudanças na percepção e no lugar social da criança em contextos europeus. Sua abordagem desloca o olhar da existência biológica das crianças para os sentidos atribuídos à infância.

O sentimento de infância, nessa perspectiva, designa uma maneira de reconhecer a particularidade infantil. A ausência desse reconhecimento específico, em determinados registros e contextos, não equivale à inexistência de afeto ou ao abandono generalizado das crianças.

Essa distinção impede que a história se transforme em julgamento sumário das famílias do passado. Os modos de amar,

conviver e educar não se deixam medir pela distância em relação às expectativas atuais. Também impede converter uma interpretação historiográfica em declaração sobre todas as crianças de uma época. Os documentos examinados dão acesso a formas de representação e a relações historicamente delimitadas; não autorizam concluir que a infância tenha estado ausente da experiência humana até um momento de descoberta.

Nos trechos dedicados aos sentimentos de infância, Ariès (2026) distingue movimentos que conferem maior visibilidade à criança. A paparicação associa-se ao prazer adulto diante de seus gestos, de sua graça e de sua presença no convívio familiar.

Outro movimento, vinculado à preocupação de moralistas e educadores, enfatiza a necessidade de orientar, corrigir e disciplinar. A criança passa a interessar também como alguém cuja formação solicita vigilância e intervenção deliberadas.

As duas orientações não compõem uma oposição simples entre bondade e repressão. Ambas atribuem especificidade à infância e organizam expectativas adultas sobre ela. A valorização da presença infantil pode coexistir com o desejo de conformar seus comportamentos.

Quando a saúde e a higiene ganham centralidade posterior nesse percurso, amplia-se o conjunto de preocupações dirigido à criança (Ariès, 2026). Tornar-se objeto de maior atenção, portanto, não significa adquirir automaticamente maior possibilidade de decisão.

Para a Educação Infantil, a distinção entre atenção adulta e participação infantil é decisiva. Uma criança pode concentrar preocupações familiares e institucionais e, ainda assim, ter pouca influência sobre decisões que afetam sua experiência. A leitura

histórica permite formular essa diferença sem projetar sobre o passado a linguagem contemporânea dos direitos: interessar-se pela infância não equivale, por si, a reconhecer a criança como participante da vida comum.

A própria recepção de Ariès precisa ser situada. Ao resenhar o livro Uma história da infância, de Colin Heywood, Kuhlmann Jr. (2005) observa a longa predominância da obra de Ariès no debate brasileiro e o tratamento frequentemente pontual das críticas dirigidas a ela.

A discussão apresentada na resenha favorece uma leitura orientada pela diversidade das concepções de infância em diferentes tempos e lugares. A contribuição de Ariès permanece relevante para a investigação histórica, desde que seus argumentos sejam compreendidos no alcance dos contextos examinados.

No Brasil, essa transposição seria especialmente restritiva. Kramer (2006) chama a atenção para a universalização de uma ideia moderna de infância associada a determinados padrões sociais e para a necessidade de considerar a história brasileira, marcada pela escravização, pela pobreza e pela presença de povos indígenas. Reconhecer essas referências modifica a pergunta histórica: importa saber quais experiências foram convertidas em medida geral e quais ficaram fora da imagem de criança tomada como evidente.

Não há razão para supor que diferentes formas de viver a infância componham degraus de um mesmo percurso. Tal suposição converteria diferenças históricas e sociais em atrasos, estabelecendo como destino universal uma experiência particular.

A historicidade da infância exige, ao contrário, atenção às condições que tornam certas concepções dominantes e às disputas em torno delas. A instituição educativa integra esse processo sempre

que define o que espera das crianças e o que considera legítimo em suas experiências.

Resta, entretanto, um limite quando a história da infância é contada exclusivamente pelas ideias que os adultos formularam. As crianças aparecem como destinatárias de preocupações, projetos e prescrições, enquanto sua presença na produção da vida social fica em segundo plano. Se participam dos contextos em que vivem, sua relação com esses contextos precisa ser compreendida para além da recepção de uma herança adulta.

1.2 Crianças como atores sociais: geração, estrutura e culturas infantis

Que lugar se concede à criança quando o sentido de suas ações é buscado sempre no adulto que ela poderá tornar-se? A orientação exclusiva para o futuro faz com que o presente infantil seja avaliado pela distância em relação a uma condição posterior.

Suas perguntas passam a valer como sinais de preparação, e suas realizações são reconhecidas na medida em que anunciam competências futuras. O deslocamento para a criança como ator social altera esse critério: sua presença tem sentido e produz efeitos no tempo em que vive.

Kramer (2006) reconhece as crianças como sujeitos sociais e históricos, inseridos na cultura e participantes de sua produção. Receber uma herança cultural não constitui um processo de cópia integral. Ao brincar, conversar, imaginar e atribuir sentidos ao que encontram, as crianças participam da vida cultural a partir de suas experiências. Essa participação permite compreender que o que

fazem interessa por seu significado presente, sem depender de uma justificativa baseada em utilidade futura.

Tomar a sério essa atividade requer atenção à posição geracional. Sarmento (2005) concebe a infância como categoria social de tipo geracional e mobiliza geração e alteridade para interrogar perspectivas que a reduzem à transitoriedade ou à dependência. O argumento situa as crianças nas relações sociais e intergeracionais. A idade, isoladamente, é insuficiente para explicar expectativas, permissões e restrições dirigidas às crianças, embora as particularidades de seu desenvolvimento permaneçam relevantes.

A posição de criança envolve relações com pessoas que dispõem de maior poder para organizar sua vida. Adultos definem grande parte das condições de circulação, acesso e pertencimento. Reconhecer essa assimetria não esgota o que acontece entre gerações, mas impede imaginar a ação infantil como liberdade sem condicionamentos. A criança participa de um mundo cuja organização não depende exclusivamente dela; sua contribuição se realiza dentro de relações que também estabelecem limites.

O enfoque estrutural permite ampliar a escala dessa questão. Qvortrup (2010) apresenta a infância como segmento permanente da estrutura social, distinto das trajetórias individuais das crianças que nela entram e dela saem.

Em outro texto, Qvortrup (2011) questiona a concentração dos estudos no desenvolvimento e na socialização quando ela dificulta reconhecer a infância como fenômeno social. As duas formulações deslocam a análise do percurso individual para a posição ocupada pelas crianças na sociedade.

A distinção tem consequências para o modo de formular problemas educacionais. A dificuldade de uma criança para frequentar

uma instituição, por exemplo, pode envolver condições de oferta e de acesso que ultrapassam sua trajetória pessoal.

Considerar a infância estruturalmente torna pertinentes perguntas sobre a distribuição de recursos e a responsabilidade pública. Isso não substitui a atenção à singularidade; impede que questões coletivas sejam encerradas em explicações sobre capacidades individuais ou disposições familiares.

Reconhecer a criança como ator social não a torna autossuficiente nem transfere a ela a responsabilidade pelas condições em que vive. A iniciativa infantil convive com assimetrias entre gerações e com deveres que permanecem adultos e públicos. Kramer (2006) reforça esse ponto ao afirmar a criança como sujeito sem esvaziar o lugar do adulto. Valorizar sua participação não pode servir para individualizar responsabilidades que pertencem aos adultos e à esfera pública.

Na experiência cultural, o brincar torna essa participação particularmente visível. Seu valor não se esgota na preparação para tarefas posteriores. As crianças encontram no brincar possibilidades de relação com o mundo, com outras pessoas e com os sentidos que circulam socialmente.

A abordagem de Kramer (2006) permite reconhecer a dimensão cultural dessa experiência. No plano jurídico, o Estatuto da Criança e do Adolescente inclui brincar, praticar esportes e divertir-se entre os aspectos do direito à liberdade (Brasil, 1990b, art. 16, IV).

Essa aproximação entre cultura e direito sustenta uma exigência: a legitimidade do brincar não deve depender de sua conversão em resultado produtivo demonstrável. É uma experiência que integra a vida da criança.

Reconhecê-la tampouco autoriza imaginar uma cultura infantil isolada dos adultos ou idêntica em todos os lugares. As crianças participam de repertórios e relações que têm história, distribuição social e possibilidades desiguais de acesso.

Falar em culturas infantis não significa supor um universo infantil homogêneo ou isolado. A condição geracional oferece um ponto comum, enquanto repertórios, oportunidades de circulação e formas de participação variam conforme os contextos sociais.

Crianças da mesma idade podem viver experiências muito distintas, e crianças de idades diferentes podem compartilhar pertencimentos. A questão desloca-se, então, para as condições em que uma infância comum como categoria social é vivida de maneiras desiguais.

1.3 Infâncias no plural: diferenças que não dissolvem a categoria

A afirmação de direitos universais contém uma dificuldade que não se resolve pela escolha entre unidade e diversidade. Se a criança é concebida sem território, pertencimentos ou condições materiais, o sujeito de direitos torna-se abstrato.

Se cada experiência é tratada como incomunicável, enfraquece-se a possibilidade de reivindicar garantias comuns. Pensar as infâncias no plural exige sustentar a igualdade de direitos e examinar as relações que tornam desigual seu exercício.

Diferença e desigualdade precisam permanecer distintas nessa análise. Modos de pertencimento, conhecimentos e formas de vida não constituem, por si, desvantagens. Produzem desigualdades quando são hierarquizados ou quando o acesso a bens e direitos depende da proximidade com um padrão social dominante.

A distinção evita que o enfrentamento da desigualdade seja convertido em tentativa de apagar diferenças. Também impede que a valorização da diversidade encubra privação material ou discriminação.

Kramer (2006) fornece um ponto de apoio para essa leitura ao situar as crianças brasileiras em condições sociais e históricas concretas. Uma imagem universalizada de infância pode tomar como naturais possibilidades que dependem de posição social e de recursos.

Quando essa imagem orienta o reconhecimento institucional, corre-se o risco de avaliar outras experiências pelo que lhes faltaria para coincidir com ela. A pergunta sobre quem é a criança deve, por isso, incluir os critérios pelos quais certas maneiras de viver se tornam referências de normalidade.

O território participa dessa definição. Ele não se limita ao endereço da moradia, pois envolve relações de pertencimento e modos de organização da vida. Ao examinar pesquisas antropológicas sobre diferentes povos indígenas no Brasil, Tassinari (2007) identifica concepções que reconhecem capacidades, autonomia e participação das crianças na vida social. A formulação corresponde aos contextos analisados e preserva a diversidade existente entre os povos indígenas, sem convertê-los em uma experiência única de infância.

Essa contribuição interroga a pretensão de universalidade das expectativas adultas. Uma capacidade pouco reconhecida em determinado contexto pode ocupar lugar relevante em outro. Isso não autoriza idealizar a autonomia infantil, interpretá-la como ausência de cuidado ou transformar experiências indígenas em exemplos disponíveis para reprodução. O que se torna visível é a necessidade de examinar as referências a partir das quais uma sociedade reconhece o que uma criança pode fazer e qual lugar pode ocupar.

O problema do pertencimento reaparece nas passagens entre contextos. Paula (2022), a partir de pesquisa etnográfica desenvolvida em dois quilombos e duas turmas públicas de Educação Infantil em Santa Catarina, acompanha sete crianças quilombolas de quatro a seis anos como sujeitos principais da investigação.

O estudo registra desencontros relacionados às diferenças culturais no espaço institucional e identifica, nos contextos quilombolas pesquisados, experiências de autonomia, criação e cumplicidade entre as crianças. O recorte permanece situado nos contextos investigados.

O interesse analítico desse estudo está na relação entre reconhecimento e mudança de contexto. As experiências que uma criança traz consigo podem encontrar legitimidade desigual ao atravessar espaços sociais.

A passagem para a instituição educativa não suspende seus pertencimentos. Tampouco permite supor que toda diferença se resolva pelo contato entre crianças. Há uma questão institucional quando a legitimidade das experiências é definida por referências que não admitem outras formas de vida.

Para as infâncias do campo, das águas e das florestas, a relação entre território e direito também impede considerar o acesso educacional de maneira descontextualizada. A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 explicita, em seu art. 10, a articulação da Educação Infantil com diretrizes relativas a essas populações, às relações étnico-raciais, às educações indígena e quilombola, à Educação Especial e à educação bilíngue de surdos (Brasil, 2024). A determinação normativa reconhece diferenças pertinentes à educação; não demonstra que todas estejam contempladas nas condições reais de oferta.

A própria decisão sobre a presença da instituição no território requer reconhecimento coletivo. O art. 7º dessa resolução assegura às comunidades indígenas e quilombolas prerrogativas de decisão sobre a implantação da Educação Infantil e a idade de ingresso, mediante consulta livre, prévia e informada (Brasil, 2024).

A universalidade do direito não exige apagar a participação das comunidades na definição de como ele se concretiza. Esse dispositivo desloca a relação entre oferta e destinatários: há sujeitos coletivos cuja decisão precisa ser considerada.

O reconhecimento pode, contudo, ser distribuído desigualmente dentro da mesma instituição. Silva e Backes (2023), em pesquisa com observação participante realizada em uma creche com crianças de três anos, identificaram diferenciações racializadas nas relações estabelecidas com meninas brancas e negras.

O estudo registra elogios e afetos dirigidos às meninas brancas e situações de desprezo ou indiferença envolvendo meninas negras, com diferenças associadas também ao tom da pele. O achado permite interrogar a racialização naquele contexto, sem produzir estimativas para o conjunto da Educação Infantil brasileira.

A força desse achado está em questionar a ideia de neutralidade das relações educativas. Compartilhar idade e instituição não assegura experiências equivalentes de atenção e pertencimento.

No contexto observado por Silva e Backes (2023), diferenciações racializadas atravessaram o modo como meninas brancas e negras foram tratadas. O estudo não autoriza generalização para a Educação Infantil brasileira, mas mostra que desigualdades raciais podem estar presentes nas relações cotidianas e, por isso, precisam ser examinadas sem pressupor que a infância esteja fora dessas hierarquias.

O art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 inclui o compromisso com uma educação antirracista e com a superação da discriminação (Brasil, 2024). A norma e a pesquisa cumprem funções diferentes: a primeira estabelece uma obrigação; a segunda permite examinar uma situação em que o reconhecimento foi desigual. A leitura conjunta não autoriza concluir sobre a efetividade nacional da obrigação, mas impede tratar a igualdade formal como resposta suficiente à questão racial.

Outra forma de reduzir o sujeito ocorre quando a deficiência passa a responder por toda a identidade da criança. Suas necessidades específicas importam, mas não esgotam seus pertencimentos ou suas possibilidades de participação cultural.

O reconhecimento da infância precisa alcançar também as crianças cujos modos de comunicação e participação não correspondem às expectativas tomadas como habituais. Exigir conformidade prévia a essas expectativas para reconhecer alguém como participante produziria uma restrição dentro da própria ideia de universalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 contempla, no art. 11, o público da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2024). Esse reconhecimento normativo permite sustentar que a deficiência não coloca a criança fora do direito à Educação Infantil.

A questão conceitual permanece mais ampla que a identificação de um público: uma criança com deficiência também vive relações geracionais, familiares, territoriais e étnico-raciais. Reduzi-la a uma condição específica empobrece a compreensão de sua experiência, assim como ignorar essa condição pode ocultar necessidades que precisam ser reconhecidas.

As configurações familiares tornam especialmente visível a distância entre a diversidade vivida e os modelos institucionais de reconhecimento. Ramos, Silva e Oliveira (2021), em estudo bibliográfico, discutem a pluralidade familiar e sua relevância para a Educação Infantil.

A contribuição situa a necessidade de reconhecer diferentes constituições familiares, sem fornecer dados sobre sua prevalência. O pertencimento da criança não pode ser medido pela aproximação de sua família a uma composição previamente tomada como padrão.

Uma investigação com famílias homoparentais mostra como essa questão pode aparecer em situações delimitadas. Gonçalves e Farias (2021) entrevistaram integrantes de duas famílias e uma agente escolar em Naviraí, Mato Grosso do Sul. As crianças relacionadas à pesquisa tinham sete e dez anos, razão pela qual seus resultados não constituem evidência produzida diretamente na Educação Infantil. O estudo contribui para examinar formas de reconhecimento escolar das famílias em um contexto específico.

Os relatos mostram respostas institucionais distintas. Na família formada por duas mulheres, uma atividade do Dia das Mães levou a criança a escolher qual delas participaria; o artigo também registra instrumentos escolares organizados pela referência a pai e mãe.

Na família formada por dois homens, a configuração não havia sido comunicada à escola, e não foi relatada discriminação naquele contexto (Gonçalves; Farias, 2021). A diferença entre os casos impede tratar famílias homoparentais como portadoras de uma experiência escolar única.

O que esses relatos permitem discutir é a adequação dos critérios institucionais à pluralidade das famílias, não os efeitos de

uma configuração familiar sobre a criança. Quando procedimentos escolares pressupõem um único modelo de família, podem deixar de representar relações efetivamente vividas. Os dados desse estudo são adultos e situados; não sustentam inferências sobre sentimentos das crianças nem autorizam relacionar homoparentalidade a dificuldades escolares.

Território, raça, deficiência e família comparecem, assim, como dimensões de uma questão comum: sob quais condições as diferenças são reconhecidas sem se converterem em motivo de exclusão? A resposta exige conservar a infância como referência de direitos compartilhados e recusar que essa referência imponha uma única forma de viver.

O plural ganha sentido político quando permite identificar quem não encontra condições de exercer um direito que já lhe pertence. É nesse encontro entre universalidade e experiência concreta que o ordenamento brasileiro precisa ser interrogado.

1.4 Da proteção à participação: a criança no ordenamento brasileiro

O art. 227 da Constituição Federal estabelece a prioridade absoluta dos direitos da criança e atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurá-los (Brasil, 1988). A extensão dessa responsabilidade contrasta com qualquer compreensão da infância como assunto exclusivamente doméstico. A criança interessa à ordem pública como titular de direitos, inclusive quando depende de adultos para reivindicá-los. A existência da obrigação, entretanto, não informa, por si, como ela se realiza em cada vida.

A prioridade constitucional altera o estatuto da proteção. Necessitar de cuidado não retira a titularidade de direitos nem torna sua garantia um favor. O enfrentamento da negligência, da discriminação e da violência integra a responsabilidade de proteger.

Essa responsabilidade envolve reconhecer necessidades particulares sem converter a vulnerabilidade em identidade total da criança. Alguém que precisa de proteção continua sendo sujeito de experiências e interesses próprios.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça essa relação ao reconhecer, no art. 15, os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade de pessoas em desenvolvimento, titulares de direitos civis, humanos e sociais.

O art. 16 inclui a opinião e a expressão entre os aspectos da liberdade (Brasil, 1990b). A condição de desenvolvimento fundamenta atenção específica, mas não institui uma suspensão dos direitos até a vida adulta. Proteção e liberdade pertencem à mesma condição jurídica.

Esse reconhecimento resulta de um percurso político. Kramer (2006) vincula as conquistas relativas à infância à atuação de movimentos sociais, o que impede apresentar a legislação como concessão espontânea.

O texto legal registra decisões produzidas em disputas acerca de responsabilidades e prioridades. Sua importância não depende de supor que encerre tais disputas. Ao estabelecer direitos, oferece uma referência para questionar situações que persistem em desacordo com eles.

Na Educação Infantil, a titularidade ganha uma determinação precisa. O art. 208, IV, da Constituição assegura a educação em creche

e pré-escola às crianças de até cinco anos (Brasil, 1988). O acesso deixa de poder ser compreendido como benefício condicionado ao valor atribuído socialmente à família. Embora a oferta tenha consequências para a organização familiar, a criança é a titular do direito educacional. Esse ponto modifica o fundamento da responsabilidade pública pela etapa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) situa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define sua finalidade como o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

A integralidade reúne dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. A formulação impede restringir a finalidade institucional a uma dimensão isolada da vida infantil e reconhece que a educação se realiza em relação com outros contextos de pertencimento.

Complementaridade não significa substituição da família nem transferência integral da responsabilidade pública para ela. Trata-se de reconhecer atribuições que se relacionam sem se tornarem intercambiáveis.

A finalidade educacional da instituição permanece definida, ao mesmo tempo que a criança não é desvinculada das relações em que vive. Essa leitura do art. 29 preserva a especificidade da Educação Infantil e evita apresentá-la como resposta provisória a uma suposta insuficiência familiar.

O Marco Legal da Primeira Infância amplia o horizonte das políticas dirigidas aos primeiros anos de vida. Seus arts. 1º a 3º estabelecem princípios e diretrizes para esse campo, delimitam a primeira infância aos primeiros seis anos completos ou setenta e dois

meses de vida e vinculam a prioridade à formulação de políticas, planos, programas e serviços que atendam às especificidades desse período (Brasil, 2016). O recorte da primeira infância e a faixa de atendimento da Educação Infantil pertencem a dispositivos com objetos distintos; não devem ser tratados como definições equivalentes.

Essa diferença de alcance indica que a educação integra uma responsabilidade pública mais abrangente. As condições de vida das crianças não podem ser explicadas integralmente pela instituição educativa, embora esta tenha obrigações próprias.

Reconhecer a articulação entre políticas evita concentrar na escola a solução de todas as desigualdades. Ao mesmo tempo, a amplitude da responsabilidade pública não dissolve aquilo que cabe especificamente assegurar no direito à educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 15.388/2026, estabelece objetivos, metas e estratégias relacionadas ao atendimento educacional de diferentes populações. A Estratégia 1.6 prevê medidas de equalização e de acompanhamento do acesso e da permanência, com atenção a crianças em distintas situações de vulnerabilidade e pertencimentos sociais e territoriais.

As metas 9.a a 9.f contemplam a ampliação da oferta de creche e a universalização do atendimento a partir da pré-escola nas modalidades de educação escolar indígena, do campo e quilombola, alcançando também etapas posteriores da Educação Básica (Brasil, 2026).

A presença desses recortes no planejamento nacional dá consequência à pluralidade das infâncias. Uma expansão examinada exclusivamente pelo volume total de atendimento pode deixar sem resposta a distribuição social e territorial do direito.

O PNE estabelece compromissos a serem cumpridos, não resultados já obtidos. Sem dados de implementação, seria impróprio concluir que a previsão de equidade tenha eliminado desigualdades ou que as metas expressem a situação efetivamente alcançada.

Há, ainda, uma questão sobre quem é reconhecido quando o acesso se realiza. O art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define a criança como sujeito histórico e de direitos e a situa no centro do planejamento. A formulação vincula sua experiência às relações e práticas cotidianas em que constrói sentidos e identidades, brinca, imagina, questiona e produz cultura (Brasil, 2009). A criança concebida pela norma tem atividade própria no mundo em que participa.

A concepção inscrita nas DCNEI amplia o sentido do próprio acesso. A matrícula assegura presença institucional, mas não descreve a qualidade das relações nem o espaço concedido às manifestações infantis. Reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos exige, portanto, distinguir presença de participação e considerar o lugar que sua experiência ocupa na vida da instituição.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990, oferece um fundamento específico para esse exame. Seu art. 12 assegura à criança capaz de formar seus próprios juízos a expressão livre de opiniões sobre os assuntos que a afetam, com consideração dessas opiniões de acordo com a idade e a maturidade (Brasil, 1990a). O dispositivo relaciona expressão e consideração: abrir uma oportunidade de manifestação não esgota o direito se aquilo que é manifestado não recebe atenção nas decisões pertinentes.

A referência à idade e à maturidade requer cuidado interpretativo. Ela não autoriza presumir que toda criança pense da

mesma maneira nem que a condição infantil torne sua opinião irrelevante. Também não transfere à criança a obrigação de resolver problemas cuja responsabilidade é adulta. Participar de uma decisão e responder integralmente por ela são posições diferentes. A responsabilidade de proteger deve ser exercida em relação com o reconhecimento da criança, sem fazer da proteção uma justificativa automática para silenciá-la.

Na Educação Infantil, essa exigência alcança sujeitos que não se expressam todos segundo as mesmas formas ou convenções. Seria contraditório reconhecer a diversidade das infâncias e admitir como relevante uma única maneira de manifestar interesses. O problema institucional consiste em evitar que expectativas adultas sobre a expressão se convertam em critério antecipado de exclusão da participação.

Os dispositivos discutidos articulam obrigações distintas. O Quadro 1 reúne esse encadeamento para tornar visível a passagem da titularidade de direitos ao reconhecimento da criança na instituição educativa.

Quadro 1: Direitos da criança e exigências para a Educação Infantil

Dispositivo	Conteúdo reconhecido	Implicação institucional
Constituição, art. 227	Direitos com prioridade absoluta	Assumir a proteção como dever público e social
Constituição, art. 208, IV	Direito à creche e à pré-escola	Reconhecer a criança como titular do acesso
LDB, art. 29	Desenvolvimento integral	Considerar as diferentes dimensões da vida infantil
Lei nº 13.257/2016, arts. 1º a 3º	Especificidades da primeira infância	Situar a educação no conjunto das políticas para a infância
DCNEI, art. 4º	Sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura	Reconhecer a atividade própria da criança
Convenção, art. 12	Expressão e consideração das opiniões	Conferir relevância às manifestações infantis

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1988, 1990a, 1996, 2009, 2016). As implicações sintetizam a leitura dos dispositivos.

Lidos em conjunto, os dispositivos afastam uma compreensão fragmentada das responsabilidades institucionais. Prioridade absoluta, direito ao acesso, desenvolvimento integral, atividade cultural e expressão infantil pertencem a planos distintos, mas convergem na afirmação da criança como titular de direitos. O quadro normativo oferece parâmetros para interrogar o cotidiano; não autoriza, por si, concluir que esses direitos estejam realizados nas instituições.

O movimento da proteção à participação tampouco descreve uma substituição de direitos ou uma sequência histórica encerrada. Proteger continua sendo dever, e participar integra o reconhecimento de quem é protegido. A tensão surge quando decisões tomadas em

nome da criança dispensam qualquer consideração sobre sua experiência. O ordenamento oferece fundamentos para interrogar essa tensão, mas a resposta sobre sua realização depende das condições concretas em que a infância é vivida.

1.5 Uma concepção que obriga: consequências para a Educação Infantil

Reconhecer a criança como sujeito modifica o ponto de partida da instituição educativa. Sua experiência não pode ser reduzida ao cumprimento de expectativas formuladas de antemão sobre o que deveria ser.

A criança chega à instituição participando de relações, produzindo sentidos e formulando perguntas. Levar essa presença a sério exige admitir que há atividade intelectual no que faz e que suas interpretações merecem ser compreendidas.

Essa concepção desloca a atenção pedagógica para o que a criança produz em sua relação com o mundo. Suas perguntas, interpretações e formas de atribuir sentido deixam de ocupar uma posição secundária diante das expectativas adultas e passam a constituir matéria de compreensão educativa. A condição de sujeito ganha consequência quando a instituição se interessa pelo modo como a criança elabora suas experiências, sem antecipar uma teoria sobre como aprende.

Kramer (2006) situa a experiência com a cultura como referência para pensar a continuidade da vida infantil entre etapas educacionais. A mudança de instituição ou de etapa não fragmenta a criança em sujeitos sem relação entre si.

Esse entendimento preserva a unidade de sua experiência e dá consequência ao reconhecimento de suas formas de presença no mundo. A Educação Infantil participa de um percurso cuja compreensão exige atenção ao que a criança vive e elabora.

É nesse ponto que a responsabilidade educativa encontra um problema de conhecimento. Reconhecer a criança que pergunta não permite presumir, de antemão, como se constitui o que ela sabe. Sua condição de sujeito obriga a investigar esse processo com a mesma seriedade conferida a seus direitos. Se a criança participa da produção de sentidos, como constrói o conhecimento que torna essa participação possível?

CAPÍTULO II

Saberes na Educação Infantil: Experiências, Linguagens e Aprendizagens Significativas

Marisalva Alves da Silva
ORCID: 0009-0008-4210-4816

Micaelly Andrade Monteiro
ORCID: 0009-0007-2006-6655

Elaine Dalbem
ORCID: 0009-0006-8061-8936

Danielly Baptista da Silva
ORCID: 0009-0001-2533-3122



CAPÍTULO II

Saberes na Educação Infantil: Experiências, Linguagens e Aprendizagens Significativas

Marisalva Alves da Silva[5]*;*
Micaelly Andrade Monteiro[6]*;*
Elaine Dalbem[7]*;*
Danielly Baptista da Silva[8]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-02

Compreender o conhecimento infantil exige observar o trabalho de pensamento que se manifesta em ações, palavras e representações, sem reduzi-lo ao acerto de uma resposta. Interessa o percurso pelo qual a criança estabelece relações, retoma experiências e transforma o que faz.

Diferentes tradições teóricas explicam esse percurso por caminhos próprios e produzem implicações distintas para o currículo. Preservar essas diferenças é condição para que conceitos de origens diversas não sejam reunidos como se compusessem uma única explicação.

2.1 Conhecer antes das disciplinas: o problema do saber na primeira infância

Em uma situação hipotética, uma criança inclina uma caixa, acompanha o deslocamento de uma bola em seu interior e altera a posição das mãos para repetir o movimento. Outra criança aproxima-

5 http://lattes.cnpq.br/5936183876625421. https://orcid.org/0009-0008-4210-4816.
6 http://lattes.cnpq.br/0009161425847807. https://orcid.org/0009-0007-2006-6655.
7 http://lattes.cnpq.br/8825065224719661. https://orcid.org/0009-0006-8061-8936.
8 https://orcid.org/0009-0001-2533-3122.

se e sugere apoiar um lado da caixa. A primeira experimenta a sugestão, observa o que mudou e volta a inclinar o objeto. O que conta como conhecimento nessa cena: nomear a inclinação, obter o movimento esperado ou estabelecer uma relação que passa a orientar a ação?

A pergunta desloca o critério de reconhecimento do saber. A criança pode produzir relações pertinentes antes de conseguir explicá-las com as palavras utilizadas pelo adulto. O exemplo não demonstra uma teoria do desenvolvimento, mas evidencia uma dificuldade de leitura: quando a resposta verbal esperada se torna a medida exclusiva da aprendizagem, parte do processo permanece invisível. Importa compreender o que a ação permite investigar e quais transformações ocorrem em seu curso.

Esse problema não se resolve distribuindo a cena entre pequenas disciplinas. A experiência reúne movimento, observação e interlocução sem obedecer às fronteiras pelas quais o conhecimento escolar costuma ser classificado.

A finalidade de desenvolvimento integral estabelecida pela LDB oferece uma referência para preservar essa amplitude formativa (Brasil, 1996, art. 29). Nas DCNEI, a definição das interações e da brincadeira como eixos das práticas pedagógicas situa as experiências no centro da organização curricular (Brasil, 2009, art. 9º).

Recusar a antecipação da lógica disciplinar não significa esvaziar o ensino nem transformar qualquer ocupação do tempo em experiência educativa. O problema está em relacionar o que se propõe conhecer aos modos pelos quais a criança pode explorar, representar e reelaborar a experiência. Uma resposta correta pode resultar de compreensão, repetição ou apoio circunstancial; por isso, o resultado isolado não explica o percurso que o tornou possível.

A expressão aprendizagens significativa designa, nesta obra, aprendizagens que ganham sentido na experiência da criança e ampliam suas possibilidades de compreender, expressar-se e agir. Trata-se de um uso amplo, sem filiação à teoria de Ausubel. Essa delimitação conserva aberta a investigação sobre os processos envolvidos: como uma ação se transforma em representação e que participação têm as outras pessoas na constituição do conhecer?

2.2 Agir, imitar, representar: a gênese da função simbólica

Uma criança observa alguém realizar um gesto e, horas depois, o reproduz quando essa pessoa já se retirou. Tomada como exemplo hipotético, essa conduta contém uma mudança relevante: o modelo deixou de estar disponível à percepção, mas a ação ainda se organiza em relação a ele. A distância temporal introduz uma pergunta sobre aquilo que permite evocar o ausente. É esse problema que a análise da imitação diferida torna especialmente nítido em Piaget (2023).

Em A formação do símbolo na criança, a investigação acompanha a passagem da ação sensório-motora à representação. O conhecimento sensório-motor realiza-se nas relações entre percepção e movimento, no exercício e na coordenação das ações.

A representação amplia esse funcionamento ao permitir que a criança se refira ao que não se encontra presente. A mudança precisa ser explicada em sua gênese, evitando supor uma faculdade representativa que surgiria pronta para reorganizar tudo o que a antecedeu.

A imitação oferece a Piaget (2023) um caminho para essa explicação. Ao reproduzir uma conduta na ausência do modelo, a criança já não depende da correspondência perceptiva imediata entre

seu movimento e o movimento observado. A imitação pode prolongar-se interiormente.

Nessa perspectiva, a interiorização esclarece a continuidade entre a atividade exercida sobre o mundo e a possibilidade de evocá-lo, sem reduzir a novidade representativa à repetição de uma ação exterior.

A imagem mental ganha sentido dentro desse percurso. Ela não é concebida como impressão visual que permaneceria guardada depois de uma percepção. Piaget (2023) a relaciona à imitação interiorizada, atribuindo à atividade do sujeito uma função constitutiva. Evocar uma situação envolve uma reconstrução representativa. Por isso, reconhecer a imagem como produto de atividade impede tratar o pensamento como depósito de cenas recebidas passivamente.

O símbolo permite tornar presente, por representação, algo que está ausente. Um exemplo possível é o de uma criança que leva um bloco à orelha e encena uma conversa telefônica. O objeto conserva suas propriedades materiais, enquanto a ação lhe confere uma função representativa.

A semelhança mobilizada pode estar no gesto de uso, sem exigir que o bloco reproduza fielmente a aparência de um telefone. Essa possibilidade deve ser compreendida em relação à construção do símbolo, e não como desconhecimento da diferença entre os objetos.

Na construção examinada por Piaget (2023), a representação simbólica não se limita à linguagem verbal. Gestos e ações podem participar da evocação do ausente e assumir uma função representativa.

O interesse, nesse ponto, está na transformação da ação: aquilo que antes respondia à situação imediata passa a poder remeter a algo que não está presente. Assim, a passagem à representação conserva sua relação com a atividade da criança, em vez de surgir como operação independente da ação.

Os jogos evidenciam diferenças nesse funcionamento. Nos jogos de exercício, interessa a realização e a repetição de uma atividade pelo prazer de exercê-la; sua organização não requer que algo represente outra coisa.

No jogo simbólico, a evocação e a transformação representativa da situação tornam-se constitutivas. A criança pode refazer acontecimentos e atribuir a objetos funções que não correspondem ao uso material imediato. Piaget (2023) distingue essas formas pelo modo de funcionamento do jogo, e não por seu valor como produto escolar.

Os jogos de regras acrescentam uma organização vinculada a regularidades reconhecidas nas relações entre participantes. Uma repetição motora individual não basta para caracterizá-los. A regra envolve uma obrigação compartilhada, aceita ou transmitida no grupo, que organiza o jogar (Piaget, 2023).

Essas distinções permitem examinar condutas sem converter cada modalidade em tarefa a cumprir ou em prova de que a criança alcançou determinado estágio. O interesse teórico está na transformação das relações entre ação, representação e organização do jogo.

Para a Educação Infantil, essa análise ajuda a tornar inteligível a atividade que sustenta a representação sem converter a teoria em calendário de desempenhos esperados. O recorte piagetiano desenvolvido até este ponto responde ao problema da passagem da

ação à representação, mas não esgota as perguntas sobre a participação do outro e da cultura. Abre-se, então, outra questão: como as relações sociais participam dos processos de desenvolvimento e de conhecimento?

2.3 O outro, o signo e a situação imaginária

A leitura de Vigotski exige cuidado com as escolhas de tradução. Prestes (2010) sustenta, para o recorte utilizado, as opções fala, instrução e zona de desenvolvimento iminente. Essas escolhas não funcionam como simples variações vocabulares, porque interferem na interpretação dos conceitos. O controle terminológico orienta a leitura de Thinking and Speech sem substituir a fonte primária nem transformar traduções diferentes em equivalências automáticas.

Em Thinking and Speech, Vygotsky (1987) examina as relações entre fala, desenvolvimento e aprendizagem sem tratá-las como processos independentes. A fala participa de um percurso de desenvolvimento constituído nas relações sociais e não deve ser reduzida ao registro externo de algo já pronto. Para a Educação Infantil, essa perspectiva desloca o olhar da resposta isolada para as relações em que a criança elabora e reorganiza sua atividade.

Mediação, nessa perspectiva, refere-se à participação dos signos na relação do sujeito com o mundo e com sua própria atividade. Reduzi-la à intervenção ocasional da professora obscureceria esse alcance. Um enunciado compartilhado pode tornar-se recurso para orientar a ação quando o interlocutor já não está presente. O social, portanto, não se limita à companhia física de alguém no momento de uma tarefa: integra a formação dos meios pelos quais a criança passa a pensar e a atuar.

A relação entre instrução e desenvolvimento aprofunda essa questão. No estudo dos conceitos, Vygotsky (1987) recusa tratá-los como processos coincidentes e interroga a ideia de que a instrução deva aguardar a conclusão de todo desenvolvimento necessário.

A colaboração pode mobilizar funções em formação. Isso permite examinar possibilidades que uma atividade realizada de maneira independente ainda não evidencia, sem pressupor que toda intervenção produza o mesmo efeito.

A zona de desenvolvimento iminente desloca o olhar do que já se consolidou para possibilidades que se revelam na colaboração. A opção por iminente, discutida por Prestes (2010), conserva o caráter de possibilidade e impede convertê-la em promessa automática de realização.

No texto primário, Vygotsky (1987) mostra que a colaboração tem limites: a criança não passa a realizar qualquer atividade pelo fato de alguém demonstrá-la. O que se torna acessível depende do processo de desenvolvimento em curso.

O conceito perde força explicativa quando é usado como nome genérico para qualquer tarefa acompanhada por um adulto. Também seria impróprio deduzir dele que antecipar conteúdos escolares produz desenvolvimento mais avançado.

As análises de Vygotsky (1987) sobre instrução e conceitos científicos possuem problemas e contextos próprios. Sua contribuição para pensar a Educação Infantil exige conservar a pergunta sobre as possibilidades abertas na atividade compartilhada, sem transferir diretamente à creche e à pré-escola uma organização disciplinar estudada em outro âmbito.

A brincadeira acrescenta um problema específico a essa investigação. No texto de 1933 publicado em tradução de Prestes, Vigotski (2008) examina a situação imaginária e sua relação com as regras. Ao assumir um papel, a criança passa a orientar suas ações por exigências que pertencem à situação criada. Brincar de ser alguém envolve critérios sobre como esse alguém pode agir, mesmo quando tais critérios não foram formulados antecipadamente.

A situação imaginária permite que a significação oriente a ação para além daquilo que o objeto oferece imediatamente à percepção. Essa possibilidade não elimina as condições materiais do brincar. Vigotski (2008) examina o apoio oferecido pelos objetos à separação entre o que se vê e o significado que organiza a atividade. A relação entre imaginação, ação e regra explica por que a brincadeira não corresponde a uma liberdade sem determinações nem se reduz a um exercício intelectual abstrato.

A aproximação com o jogo simbólico piagetiano exige preservar essa diferença de problema. A construção da representação é central ao percurso examinado em Piaget (2023); a situação imaginária, em Vigotski (2008), envolve uma organização da atividade cuja compreensão inclui o papel e suas regras.

Uma cena de faz de conta pode suscitar perguntas de ambas as tradições, mas isso não torna seus conceitos intercambiáveis. Cada explicação precisa conservar as relações que lhe conferem sentido.

Comparar as duas tradições não exige construir uma oposição simplificada entre elas. No recorte piagetiano utilizado, o foco está nas transformações da ação, da imitação e da representação. Em Vigotski, o núcleo mobilizado envolve fala, instrução, relações entre aprendizagem e desenvolvimento e zona de desenvolvimento iminente. As perguntas e relações explicativas permanecem distintas,

mesmo quando ambas as abordagens ajudam a interrogar situações da infância.

Preservar essas diferenças evita que termos semelhantes sejam tratados como conceitos equivalentes. A comparação ganha força quando cada noção permanece ligada ao problema teórico que a produziu, em vez de compor uma síntese artificial entre autores. Encerrado esse contraste, permanece uma questão para a educação: por quais outras formas, além da fala, a criança pode expressar e elaborar o que conhece?

2.4 Cem linguagens: a imagem de uma criança competente

Que manifestações a instituição costuma reconhecer como expressão de conhecimento? Se a explicação verbal recebe legitimidade e o desenho é tratado como intervalo recreativo, uma hierarquia já foi estabelecida antes que se examine o que a criança produziu. A pergunta não exige tornar todas as formas de expressão equivalentes. Exige compreender o que cada uma permite elaborar e como suas relações ampliam as possibilidades do pensamento.

A contribuição de Malaguzzi (2018) está vinculada à experiência de Reggio Emilia, na Itália, e deve permanecer situada nesse contexto institucional. O capítulo utilizado articula reflexão pedagógica e uma determinada imagem de criança sem constituir receita transferível a qualquer instituição. Mobilizar esse referencial, portanto, exige conservar sua origem e evitar transformar uma experiência situada em modelo universal.

Em Malaguzzi (2018), a imagem de criança ativa e competente se articula à aprendizagem relacional, à autonomia e à construção de significados. Potencial e competência não significam desempenho

idêntico entre crianças; indicam que a atividade infantil participa efetivamente do processo de conhecer. Essa perspectiva amplia o que a instituição pode reconhecer como produção de pensamento e de sentido.

As cem linguagens expressam a amplitude das possibilidades simbólicas e de suas conexões. A relação entre pensamento e ação permite compreender que desenhar, modelar ou compor uma forma pode integrar o próprio trabalho de conhecer.

A produção não precisa ser tomada como tradução posterior de uma ideia inteiramente pronta. Ao escolher e transformar um material, a criança encontra possibilidades e dificuldades que podem participar da elaboração do que procura expressar (Malaguzzi, 2018).

Há uma consequência epistemológica nessa leitura: a expressão pode tornar pensável algo que ainda estava em elaboração. Sua relevância não depende de que o adulto reconheça imediatamente um produto acabado. Isso exige cautela tanto diante da pressa em corrigir quanto diante do elogio que atribui genialidade a qualquer realização. Uma imagem de competência perde precisão quando dispensa a investigação sobre o percurso efetivo da criança.

No depoimento de Malaguzzi (2018), o atelier aparece associado à exploração de linguagens simbólicas e às relações entre pensamento e ação. Para esta discussão, seu interesse está em mostrar que materiais e formas de expressão podem participar da construção de significados. A referência deve permanecer vinculada ao contexto de Reggio Emilia, sem transformar o atelier em exigência espacial ou modelo a ser reproduzido.

A pluralidade das linguagens também amplia as possibilidades de reconhecer percursos distintos de elaboração. Se a criança pode construir significados por diferentes meios, uma única forma de

resposta não basta para esgotar o que sabe ou está elaborando. A imagem de competência, nesse sentido, convive com diversidade de percursos e expressões, sem pressupor uniformidade.

Os repertórios contemporâneos acrescentam a cultura digital a esse debate, em um contexto distinto daquele do depoimento de Malaguzzi. Imagens, narrativas e modos de comunicação mediados por tecnologias integram parte das experiências infantis atuais.

Essa presença solicita interpretação pedagógica: o contato com um dispositivo não revela, isoladamente, o que a criança faz com os conteúdos, como os compreende ou de que maneira os retoma em outras situações.

Viera e Silva (2025), em revisão bibliográfica com técnicas de revisão sistemática, discutem relações entre cultura digital e práticas pedagógicas na Educação Infantil. O estudo reúne questões de formação docente, infraestrutura e distância entre repertórios digitais das crianças e práticas institucionais.

Seus achados sintetizam o corpus examinado, sem constituir levantamento de campo próprio. A contribuição desloca o problema da disponibilidade de equipamentos para as condições de interpretar e incorporar pedagogicamente essas experiências.

No cotidiano familiar, a presença das telas tampouco se explica por uma escolha isolada de seus usuários. Soares et al. (2026) investigaram percepções de trinta cuidadores de pré-escolares vinculados a oito centros municipais de Educação Infantil de João Pessoa, Paraíba, mediante grupos focais realizados após uma intervenção educativa sobre o tema.

Os relatos situam o uso de telas em rotinas atravessadas por tarefas domésticas, trabalho e organização da vida diária. O caráter

local e qualitativo do estudo permite compreender essas percepções, sem representar todas as famílias ou demonstrar efeitos causais sobre o desenvolvimento.

Tempo, conteúdo, natureza e contexto do uso constituem dimensões relevantes na análise de Soares et al. (2026). Considerá-las impede que a duração seja tomada como descrição completa de uma experiência.

Também torna inadequado atribuir a responsáveis individuais problemas cuja compreensão exige examinar as condições cotidianas. O debate educacional perde precisão quando transforma uma tecnologia em causa geral de benefícios ou prejuízos.

Reconhecer a cultura digital como contexto e linguagem possível não lhe confere a função de substituir o corpo em movimento, o encontro entre pessoas ou a exploração de materiais. A pluralidade das linguagens exige ampliar relações entre experiências, em vez de eleger um suporte como medida de todos os outros. Esse critério alcança também quem ainda não utiliza a fala convencional: a ausência de palavras não pode determinar antecipadamente a ausência de algo a conhecer.

2.5 Bebês que investigam o mundo

Em uma situação hipotética de creche, um bebê movimenta um objeto sonoro enquanto outro acompanha o movimento com o olhar. Depois de uma pausa, o segundo estende o braço em direção ao objeto e vocaliza; o primeiro volta a movimentá-lo.

A situação é ilustrativa e não reproduz um episódio de pesquisa. Seu interesse consiste em perguntar o que pode ser compreendido

quando a análise considera a sequência entre as ações, sem exigir que os participantes expliquem verbalmente o que ocorreu.

A cena admite perguntas, mas não autoriza atribuir intenções determinadas a cada bebê. A coincidência temporal entre gestos tampouco demonstra, por si, compreensão compartilhada. Entre ignorar a interação e supor um significado já conhecido pelo adulto, há um trabalho de interpretação. O conhecimento sobre o que os bebês fazem depende de atenção à situação, às respostas e às mudanças que se produzem no curso do encontro.

Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) investigaram processos interativos entre bebês em creche a partir de vídeo gravações e entrevistas provenientes de um projeto que acompanhou 21 bebês de quatro a treze meses.

Orientado pela perspectiva da Rede de Significações, o estudo analisou episódios de interação entre pares e destacou o papel do olhar, relações triádicas e recursos comunicativos presentes nessas situações. O recorte documenta possibilidades de interação nessa faixa etária dentro das condições específicas investigadas.

A presença dos bebês modifica a própria abrangência da pergunta sobre o saber. Se conhecer fosse reconhecido exclusivamente pela resposta verbal a uma solicitação, parte da Educação Infantil permaneceria fora da análise por definição.

Atribuir relevância às ações e às relações permite manter os bebês dentro do problema do conhecimento, sem antecipar conclusões sobre cada conduta observada. Essa exigência coloca o currículo diante de sujeitos cujas possibilidades de expressão não cabem em um único formato de resposta.

2.6 Do conhecimento ao currículo: direitos de aprendizagem e campos de experiências

A BNCC organiza a Educação Infantil em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2018).

Essa formulação oferece uma referência curricular comum, mas não encerra a controvérsia sobre como reconhecer a experiência infantil sem subordiná-la à padronização de desempenhos. Descrever o arranjo normativo e discutir seus limites são operações diferentes, ambas necessárias à compreensão de seu alcance.

No plano normativo, os campos articulam situações e saberes da vida cotidiana das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural. A Base também estabelece a intencionalidade educativa como exigência para a etapa, afastando a ideia de que o desenvolvimento dispensaria proposição e intervenção educacionais (Brasil, 2018). O Quadro 2 distingue os componentes dessa organização e permite visualizar sua relação sem transcrever os objetivos por grupos etários.

Quadro 2: Organização da Educação Infantil na BNCC

Componente	Denominações na BNCC
Eixos estruturantes	Interações e brincadeira
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.
Campos de experiências	O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2018, p. 37-43).

Os componentes do quadro operam em planos relacionados. A formulação dos direitos confere direção à experiência educativa; os campos oferecem uma organização curricular; os eixos atravessam essa organização. Interpretá-los como três listas de tarefas produziria uma fragmentação incompatível com a relação que os reúne. O interesse pedagógico desse arranjo está em permitir que o conhecimento seja pensado em conexão com a experiência, e não em fornecer novos nomes para compartimentos disciplinares.

A presença de conhecimentos científicos, artísticos e culturais tampouco exige reproduzir as formas escolares de sua classificação. Uma investigação infantil pode colocar em relação propriedades materiais, modos de expressão e interlocuções.

O reconhecimento curricular dessa amplitude depende de conservar o problema que mobiliza a atividade. Se a classificação antecede e encerra a interpretação, corre-se o risco de enxergar na

experiência o cumprimento de uma categoria e perder as relações produzidas pela criança.

As interações e a brincadeira possuem, nessa estrutura, o fundamento já estabelecido pelo art. 9º das DCNEI (Brasil, 2009). Sua presença como eixos não equivale à simples reserva de um momento entre atividades consideradas mais importantes.

Em termos curriculares, um eixo participa da organização do conjunto. A compreensão de sua função impede reduzir o que ocorre entre crianças ou no brincar a um recurso ocasional para alcançar objetivos definidos fora dessas experiências.

O PNE aprovado pela Lei nº 15.388/2026 mantém os campos de experiências como referência em sua Estratégia 2.3, ao prever o incentivo a práticas pedagógicas articuladas a esses campos, contempladas as áreas e os temas transversais previstos na LDB e na BNCC (Brasil, 2026). Trata-se de uma orientação de política educacional; sua existência não informa como as instituições realizam essa articulação nem permite inferir resultados alcançados.

A descrição normativa deixa, então, uma questão que pertence ao debate acadêmico: quais concepções de conhecimento e de educação ganham força quando esse arranjo se torna referência comum? A pergunta não pode ser respondida pelo texto legal como se a norma comprovasse a adequação de seus próprios pressupostos.

Tampouco uma teoria psicológica fornece, isoladamente, a justificativa completa de uma escolha curricular. Entre explicar processos de desenvolvimento e estabelecer uma orientação pública de educação existem decisões que precisam ser examinadas.

A circulação do debate sobre campos de experiências antecede sua apresentação na BNCC. A coletânea organizada por Finco,

Barbosa e Faria (2015) reúne a tradução das Indicações Nacionais italianas de 2012 e quatro artigos sobre suas contribuições ao currículo brasileiro.

Essa composição permite situar a existência de uma interlocução com a experiência italiana. Não basta, contudo, para estabelecer equivalência entre documentos nacionais ou atribuir à BNCC uma filiação integral à proposta de Reggio Emilia.

Uma crítica específica é formulada por Barbosa, Martins Silveira e Soares (2019), em análise documental da terceira e da quarta versões da Base. Nos trechos examinados, os autores questionam a ausência de discussão teórica das premissas dessas versões, a organização sistêmica dos direitos de aprendizagem associada à escolarização e a identificação dos objetivos por códigos alfanuméricos, interpretada como preparação de indicadores. O argumento se dirige às tensões entre regulação e autonomia presentes na formulação curricular.

A crítica permite recolocar o problema do critério pelo qual a experiência se torna reconhecível. Quando objetivos codificados passam a concentrar a leitura do currículo, é possível que o processo seja julgado pela correspondência com resultados previamente destacados.

Essa possibilidade merece exame, mas a análise documental citada não constitui demonstração de que todas as instituições tenham realizado tal redução. A interpretação dos autores incide sobre o documento; conhecer suas apropriações concretas exige evidências de outra natureza.

Uma referência comum não assegura experiências equivalentes, assim como o reconhecimento da singularidade não dispensa responsabilidade curricular. A tensão está no que se torna visível por

meio da referência e no que desaparece quando ela é usada como medida exaustiva. O conhecimento infantil perde densidade se for reconhecido exclusivamente pelo resultado que já se esperava encontrar.

A questão epistemológica retorna, por essa via, ao centro do currículo. A criança que experimenta, representa ou reorganiza uma ideia na interlocução realiza um percurso que não pode ser deduzido do nome da atividade. Compreender esse percurso exige conservar a relação entre o que faz, os meios expressivos que mobiliza e as pessoas com quem participa da situação.

Conhecer, na primeira infância, ocorre em relações e assume formas expressivas que não se deixam reunir em uma única medida. As diferenças teóricas permanecem, mas a questão educativa já não pode supor uma criança que pensa fora dos encontros em que vive. Se o outro participa da constituição do conhecer, importa compreender como responde, interpreta e se torna interlocutor. A investigação do conhecimento conduz à qualidade das relações que o sustentam.

CAPÍTULO III

Afetividade e Vínculos: O Papel das Relações no Desenvolvimento Infantil

Marisalva Alves da Silva
ORCID: 0009-0008-4210-4816

Gardenia de Castro Farias
ORCID: 0009-0009-9812-8830

Raquel Rocha Drews Valadares
ORCID: 0009-0005-9153-4685

Karina de Azevedo Santiago
ORCID: 0009-0005-2470-6838



CAPÍTULO III

Afetividade e Vínculos: O Papel das Relações no Desenvolvimento Infantil

Marisalva Alves da Silva[9]*;*
Gardenia de Castro Farias[10]*;*
Raquel Rocha Drews Valadares[11]*;*
Karina de Azevedo Santiago[12]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-03

A presença de outras pessoas participa tanto do conhecer quanto da forma como a criança se situa nas relações. Na Educação Infantil, seu universo relacional se amplia com a convivência cotidiana com adultos e crianças em uma instituição que possui responsabilidades próprias e não reproduz as relações familiares.

Compreender esses encontros exige distinguir problemas teóricos diferentes: o lugar da emoção no desenvolvimento, a formação de vínculos específicos e as condições ambientais que sustentam a continuidade da experiência. Essas questões precisam ser examinadas sem tornar equivalentes afetividade, apego e sustentação ambiental.

3.1 Emoção que organiza a pessoa: afetividade na psicogênese walloniana

A expectativa de que a criança precise primeiro acalmar suas emoções para depois pensar supõe uma divisão problemática. Nessa

9 http://lattes.cnpq.br/5936183876625421. https://orcid.org/0009-0008-4210-4816.
10 http://lattes.cnpq.br/0345694233877142. https://orcid.org/0009-0009-9812-8830.
11 http://lattes.cnpq.br/2105790531970955. https://orcid.org/0009-0005-9153-4685.
12 http://lattes.cnpq.br/3858130385742339. https://orcid.org/0009-0005-2470-6838.

leitura, o conhecimento começaria quando o corpo deixasse de manifestar o que sente. A perspectiva walloniana permite examinar o desenvolvimento por outra via: a atividade intelectual pertence à pessoa em suas relações com o meio, e sua compreensão exige considerar as condições corporais, afetivas e sociais em que se realiza (Wallon, 1959, 1986).

Na psicogênese walloniana, a afetividade integra o desenvolvimento da pessoa em articulação com cognição, movimento, meio e relações. Por isso, não se reduz a sentimentos agradáveis nem a manifestações de carinho. A emoção envolve a dimensão corporal e participa das relações pelas quais a criança se constitui em contato com o meio humano. Em vez de aparecer como elemento externo que favorece ou atrapalha o pensamento, ela integra a experiência que se procura compreender (Wallon, 1956, 1986).

Antes que possa formular verbalmente uma solicitação, o bebê já participa de trocas por movimentos e expressões. Em sua discussão sobre o movimento, Wallon (1956) mostra como a atividade corporal se liga às intervenções do entorno: a agitação suscita respostas, e os gestos ganham diferenciação no curso dessas relações.

O corpo expressivo envolve outras pessoas em uma experiência cujo sentido ainda não depende de explicação verbal. Há uma relação em formação onde seria insuficiente enxergar uma descarga individual.

Essa dimensão relacional da emoção não a converte em mensagem transparente. O adulto interpreta expressões, e sua interpretação pode exigir revisão. Um mesmo gesto observado em circunstâncias distintas não autoriza deduzir, por si, o que a criança sente.

Para a leitura pedagógica, a contribuição walloniana está em conservar a ligação entre manifestação corporal, situação vivida e resposta do meio. Separar esses termos empobrece a compreensão da experiência.

O movimento também não constitui, nessa perspectiva, um domínio isolado. Wallon (1956) o insere no desenvolvimento psicológico da criança em articulação com as demais dimensões da pessoa e com o meio. Gestos, posturas e deslocamentos assumem funções relacionadas às situações em que ocorrem e às pessoas envolvidas. A distinção entre movimento, cognição e afetividade auxilia a análise, mas não significa que essas dimensões funcionem separadamente na experiência infantil.

Na discussão sobre a sociabilidade, a inteligência é situada no conjunto da personalidade e nas condições de existência que variam com o desenvolvimento e com o meio (Wallon, 1959). Essa formulação impede tratar o social como influência acrescentada a uma criança já constituída.

Desde cedo, as possibilidades de ação dependem das relações em que suas manifestações encontram resposta. O meio humano participa da constituição da pessoa, embora a relação entre ambos não possa ser reduzida a uma determinação unilateral.

Também por isso, apresentar Wallon como um autor dedicado exclusivamente à afetividade obscurece o alcance de seu problema. Os textos reunidos em 1986 insistem na unidade dinâmica da vida psíquica e nas relações entre suas condições de desenvolvimento. A afetividade interessa em articulação com movimento e cognição. Isolá-la para justificar uma atitude docente amável conservaria a fragmentação que essa perspectiva põe em questão.

Na Educação Infantil, essa leitura orienta uma pergunta sobre o que se reconhece quando uma criança participa de uma experiência. A hesitação diante de algo desconhecido, a aproximação corporal de outra pessoa ou a intensidade de uma descoberta integram o acontecimento que se procura compreender. Se a interpretação retém exclusivamente a resposta verbal ou o resultado de uma ação, perde parte das relações pelas quais a criança se envolve. Trata-se de uma consequência pedagógica da leitura integrada do desenvolvimento, e não de uma técnica deduzida da teoria.

A atenção à emoção tampouco exige atribuir a toda manifestação uma função harmoniosa. As relações comportam tensões e desencontros. Considerá-los parte da experiência evita fazer da ausência de conflito uma medida de qualidade afetiva.

Permanece, entretanto, uma questão mais específica: por que a presença de determinada pessoa pode adquirir importância singular para uma criança, e como essa importância se relaciona à continuidade de que ela necessita? Outras tradições investigam esse problema com vocabulários próprios.

3.2 Apego, proximidade e sustentação: duas tradições, dois vocabulários

Quando uma criança procura alguém em particular, a identidade de quem responde passa a fazer parte do problema relacional. Bowlby (1958) examina a formação de um vínculo específico, a busca de proximidade e a importância assumida por uma figura de apego.

O interesse está justamente em compreender por que a relação com determinada pessoa não pode ser reduzida a uma disposição afetiva indistinta nem à presença indiferenciada de qualquer adulto.

Apego, nessa formulação, não corresponde a carinho genérico. Refere-se a uma ligação específica em que a identidade da figura e a busca de sua proximidade importam para a criança. Isso impede tratar como equivalentes todas as relações estabelecidas com adultos que participam de seu cuidado.

Ao mesmo tempo, o texto de 1958 pertence a um momento histórico de elaboração da teoria e precisa ser interpretado dentro desse contexto, sem ser transportado diretamente para a Educação Infantil contemporânea.

Há uma precisão terminológica decisiva no próprio artigo: Bowlby (1958) esclarece que emprega a palavra mãe para a pessoa que exerce o cuidado materno e à qual a criança se liga, sem restringi-la à mãe biológica.

Essa indicação permite afastar uma leitura exclusivamente biológica do termo. Não apaga, contudo, a centralidade histórica da figura materna na formulação, nem autoriza converter todos os adultos presentes na vida infantil em ocupantes de uma mesma posição.

A continuidade do cuidado também aparece em Maternal Care and Mental Health, relatório preparado por Bowlby para a Organização Mundial da Saúde e publicado originalmente em 1951. A edição utilizada nesta obra é a segunda, publicada em 1952.

Trata-se de um documento histórico produzido no contexto internacional do pós-guerra e voltado à discussão de separação e cuidado infantil. Essa origem precisa permanecer visível, pois as

situações examinadas diferem da frequência cotidiana de uma criança em uma instituição contemporânea de Educação Infantil (Bowlby, 1952).

A leitura desse relatório exige distinguir a permanência integral em uma instituição, as rupturas dos vínculos anteriores e a frequência cotidiana à creche. Reunir situações tão diversas sob o nome de separação apagaria justamente as condições da experiência infantil.

As conclusões históricas do relatório não estabelecem, por transposição, o efeito de uma criança frequentar a Educação Infantil contemporânea. Sua contribuição para a discussão está em tornar a continuidade das relações um problema que merece investigação, preservando a diferença entre os contextos.

Continuidade tampouco pode ser confundida com presença física ininterrupta de uma única pessoa. A questão educativa diz respeito à possibilidade de construir relações reconhecíveis enquanto a criança amplia seus encontros.

O vínculo com uma educadora tem lugar em uma instituição e se articula a outras relações, inclusive familiares. Interpretá-lo como substituição da mãe criaria uma equivalência que a especificidade dos contextos não sustenta. A responsabilidade profissional possui extensão, limites e condições próprias.

Em Winnicott (1960), o problema teórico é outro. Seu artigo se inscreve no campo psicanalítico e examina a dependência inicial em relação à provisão ambiental. O foco não está na formação de um vínculo específico com uma figura de apego, como na discussão anterior, mas nas condições de cuidado que sustentam o desenvolvimento em um período de intensa dependência. Essa diferença de origem e de objeto precisa ser preservada quando os conceitos são aproximados do campo educacional.

O conceito de holding nomeia essa sustentação no quadro da dependência. Inclui o ato corporal de segurar, mas seu alcance abrange a provisão ambiental e sua continuidade no tempo. A proteção e a atenção às necessidades do bebê pertencem a um conjunto de cuidados ajustados à sua condição. Reduzir holding a abraço ou colo destacaria um gesto do campo de relações que lhe confere sentido na formulação de Winnicott (1960).

A continuidade de ser ocupa posição importante nessa argumentação e se relaciona à confiabilidade da provisão ambiental oferecida ao bebê (Winnicott, 1960). Trata-se, contudo, de uma elaboração produzida em matriz clínica sobre o desenvolvimento inicial.

Sua aproximação com a Educação Infantil pode contribuir para refletir sobre continuidade e ambiente, mas não autoriza interpretar desconfortos, mudanças de comportamento ou dificuldades escolares como evidências diretas de falhas ambientais ou familiares.

O cuidado suficientemente bom também precisa ser entendido dentro dessa relação. A suficiência não designa perfeição nem padronização de condutas: envolve uma provisão que acompanha as necessidades e suas transformações. Winnicott (1960) distingue a dependência absoluta, a dependência relativa e o movimento rumo à independência.

O percurso modifica a relação com o cuidado recebido; não equivale a exigir precocemente que a criança prescinda das pessoas de quem depende. Tampouco oferece uma tabela de comportamentos esperados para a turma.

Há, portanto, diferenças que importam à interpretação. Na investigação de Bowlby (1958), ganha relevo a ligação específica e a busca de proximidade. Na de Winnicott (1960), a dependência e a

provisão ambiental integram o problema da continuidade da experiência inicial. Mesmo quando palavras como cuidado ou presença atravessam as duas formulações, elas participam de construções distintas. Usar apego para nomear holding, ou holding para explicar qualquer vínculo, faria desaparecer a pergunta a que cada conceito responde.

A aproximação com a educação ganha rigor quando essa diferença é preservada. Fulgencio (2008) contribui para delimitar a especificidade entre o campo educativo e a psicoterapia na leitura de Winnicott. Conceitos de origem clínica podem oferecer referências para pensar condições relacionais e ambientais sem transformar a professora em terapeuta ou a relação pedagógica em intervenção clínica. Tampouco fornecem uma sequência de procedimentos a ser aplicada às crianças.

Por essa via, a sustentação ambiental pode suscitar uma reflexão sobre confiabilidade e continuidade, desde que a interpretação educativa assuma seus próprios limites. Uma professora não dispõe da posição nem do enquadre do analista.

O conhecimento das relações infantis amplia sua responsabilidade de compreender o que ocorre, ao mesmo tempo que exige prudência quanto ao que pode concluir. Deduzir falhas familiares ou destinos psíquicos a partir de uma cena escolar excederia tanto a evidência disponível quanto sua função profissional.

As três tradições, consideradas em suas diferenças, impedem que o interesse pelas relações se dissolva em uma recomendação genérica de carinho. A integração da pessoa em Wallon, a ligação específica em Bowlby e a sustentação no contexto da dependência em Winnicott abrem problemas distintos. Sua contribuição ao pensamento educativo depende de manter visível essa diferença

quando a pergunta alcança a creche: o que muda na relação quando o adulto precisa perceber e responder a várias crianças ao mesmo tempo?

3.3 Vínculos na creche: educadores, grupo e sensibilidade

Ahnert, Pinquart e Lamb (2006), em meta-análise de 40 investigações envolvendo 2.867 crianças, com média de idade de 29,6 meses, examinaram a segurança das relações com cuidadores não parentais.

Entre os resultados, a sensibilidade dirigida ao grupo apresentou-se como preditor confiável da segurança dos vínculos, especialmente em centros de cuidado coletivo. O resultado descreve associações encontradas no conjunto de estudos analisados e não estabelece relação causal nem produz estimativas diretamente transferíveis às creches brasileiras.

A relevância do achado está em deslocar a unidade da atenção. Em uma instituição coletiva, o encontro entre adultos e crianças ocorre enquanto outras crianças também demandam presença. O grupo não é um elemento exterior que se possa retirar para compreender a relação.

A resposta a uma criança se realiza em um campo de solicitações simultâneas, e a qualidade relacional precisa ser examinada nessa configuração. O termo sensibilidade, empregado nesse estudo, pertence à investigação empírica das relações com cuidadores; não é tomado como sinônimo de afetividade walloniana ou de holding.

Isso modifica o que se pode perguntar sobre a presença adulta. A atenção individual não precisa ser pensada como atendimento

exclusivo e permanente, inviável na própria configuração coletiva. Interessa compreender como cada criança pode tornar-se reconhecível entre outras e encontrar respostas que considerem a situação compartilhada. Uma interpretação centrada exclusivamente na disponibilidade pessoal da professora ocultaria a tensão entre atenção singular e responsabilidade pelo conjunto.

Outra investigação, exploratória e observacional, envolveu 17 duplas de cuidadores e 34 crianças de três anos nos Países Baixos. Colonnesi et al. (2017) examinaram comentários mentalizantes não diádicos, dirigidos simultaneamente às duas crianças presentes na situação observada.

Esses comentários estiveram associados à segurança do apego aos cuidadores. A amostra pequena e o caráter exploratório delimitam o alcance do resultado, que não demonstra relação causal nem permite sua generalização para grupos de crianças em creches.

O estudo contribui para observar como a consideração da experiência infantil pode aparecer na fala do adulto em uma situação compartilhada. Sua aplicação pedagógica requer cautela, pois o desenho investigado não corresponde à dinâmica de um grupo de Educação Infantil. A interpretação profissional permanece vinculada ao que cada criança expressa e às condições concretas do encontro.

Esse estudo acrescenta uma dimensão à pergunta sobre o grupo: a forma pela qual o adulto considera a experiência infantil participa do problema investigado, inclusive quando sua fala se dirige a várias crianças. A interpretação profissional, porém, permanece sujeita àquilo que cada criança expressa e ao contexto do encontro.

Transformar a consideração por sua experiência em certeza sobre o que ela pensa ou sente encerraria prematuramente a

interlocução. O interesse educativo está na abertura para compreender, e não na atribuição infalível de estados internos.

A distribuição da atenção também não pode ser presumida como neutra. O estudo situado de Silva e Backes (2023), realizado em uma creche com crianças de três anos, identificou diferenciações racializadas nas relações observadas. Seu recorte não autoriza generalizações, mas acrescenta um critério importante à análise relacional: examinar quem recebe atenção, resposta e reconhecimento e quem permanece à margem das trocas.

A disponibilidade para responder tem condições materiais. Em um estudo de caso com intervenção envolvendo seis professoras da Educação Infantil, Pinheiro et al. (2023) relacionam a intensificação laboral ao aumento das demandas atribuídas às docentes sem correspondente ampliação das condições disponíveis para realizá-las. O número de crianças por sala integra essa análise, assim como as estratégias coletivas construídas pelas professoras para viabilizar o trabalho.

Se diferentes solicitações excedem o que uma profissional consegue atender, interpretar cada limite como falta de afetividade converte um problema institucional em julgamento pessoal. A exigência de atenção não desaparece por reconhecer a sobrecarga; ganha um destinatário mais amplo. As condições sob as quais se espera que a professora responda também precisam entrar na avaliação. A responsabilização institucional impede que a qualidade das relações seja sustentada pela expectativa de disponibilidade inesgotável de uma pessoa.

Os resultados sobre o grupo e a análise do trabalho docente não respondem à mesma pergunta. Os primeiros examinam características associadas à segurança das relações; a segunda permite

discutir o que torna determinadas formas de atenção possíveis ou difíceis. Sua articulação é interpretativa: compreender os vínculos exige examinar a relação concreta e as condições em que ela acontece. Nem o tamanho do grupo explica sozinho cada encontro, nem a disposição afetiva de uma educadora elimina os limites sob os quais trabalha.

Esse campo de relações tem uma história para cada criança. Quem chega ainda está conhecendo as pessoas e sendo conhecido por elas; quem já frequenta a instituição também pode atravessar mudanças que alteram suas formas de participação. A questão da continuidade alcança, então, o início e as transformações do encontro entre criança, família e instituição.

3.4 Chegar, mudar, permanecer: transições e acolhimento como processos relacionais

Em uma situação fictícia, Lia chega à creche com o pai e permanece junto à porta. Observa outras crianças, segura a mão dele e se aproxima brevemente de um objeto. Quando a professora lhe dirige a palavra, olha para o pai antes de responder.

Em outro dia, entra com maior prontidão, mas volta a procurar a porta após algum tempo. A cena permite reconhecer uma mudança em curso; não permite concluir, por si, se existe um problema de desenvolvimento ou de relação familiar.

O ingresso põe em contato histórias e expectativas que ainda não são inteiramente conhecidas entre si. A professora encontra uma criança com experiências anteriores; a família encontra pessoas que passarão a compartilhar parte de sua vida; a criança começa a conhecer referências e relações diferentes das familiares.

A ideia de adaptação perde alcance quando designa exclusivamente a rapidez com que ela aceita permanecer. O processo envolve a construção de familiaridade entre pessoas e a possibilidade de compreender o que essa passagem significa em cada situação.

Rapoport e Piccinini (2001) examinam questões teóricas e estudos empíricos nacionais e internacionais sobre o ingresso de bebês e crianças pequenas na creche, incluindo separação precoce, fatores relacionados à adaptação e estratégias utilizadas pelas crianças diante dessa transição.

A literatura discutida pelos autores evidencia a complexidade do período e a ausência de um prazo único aplicável a todas as crianças. A duração da transição precisa ser compreendida em relação às condições e às respostas observadas em cada situação.

Na situação fictícia de Lia, a procura pela porta ganha sentido em relação ao que vinha acontecendo, às pessoas presentes e ao percurso da criança. Um gesto isolado não encerra essa interpretação.

Choro, retraimento ou busca de proximidade merecem atenção sem serem convertidos imediatamente em indicadores de patologia. A leitura contextual exige que uma hipótese sobre a experiência da criança continue aberta a outras manifestações e ao conhecimento de sua história.

Acolher uma transição exige reconhecer que a criança pode manifestar necessidade de presença sem conseguir explicá-la verbalmente. Isso não autoriza o adulto a atribuir de imediato um significado definitivo a seus gestos. Entre a manifestação infantil e a interpretação profissional há um trabalho de observação e compreensão que considera o contexto, o que já se conhece daquela criança e aquilo que ainda permanece em aberto.

As possibilidades de reconhecer e expressar emoções foram tema de um estudo qualitativo com cinco professoras de uma escola particular do Rio Grande do Sul, no contexto de um programa destinado a crianças de três a cinco anos.

Furlan e Della Méa (2024) registram percepções docentes sobre esse processo e sobre recursos como histórias, rodas de conversa, brincadeiras e jogos. São relatos situados de professoras, sem demonstração de eficácia causal ou de prevenção de traumas.

O interesse dessas percepções para a discussão está na presença de ocasiões em que as emoções podem ganhar expressão compartilhada. Isso não autoriza exigir que toda criança nomeie o que sente como condição para ser compreendida.

O alcance das palavras varia, e o adulto permanece responsável por considerar outras formas expressivas. Uma atividade dedicada às emoções tampouco informa, isoladamente, como a criança é recebida quando manifesta desconforto em uma relação concreta.

As transições também ocorrem quando a frequência à creche já se tornou familiar. Uma mudança na vida da família pode alterar referências, encontros e expectativas. Compreender essa passagem requer atenção às relações envolvidas, sem transformar o conhecimento de uma separação parental em explicação automática de qualquer comportamento. Quando a informação familiar passa a antecipar todas as interpretações, corre-se o risco de deixar de observar a criança que está presente.

Um estudo transversal sueco reuniu relatos parentais referentes a 12.845 crianças de três anos. Dentro dessa amostra, as análises dos diferentes arranjos de moradia após separação envolveram 642 crianças de famílias separadas.

Bergström et al. (2021) registraram redução substancial das diferenças de saúde mental entre esses arranjos quando as análises foram ajustadas pela qualidade da coparentalidade. O desenho transversal e a fonte parental dos dados delimitam o alcance do resultado e não permitem estabelecer causalidade ou transportar os números diretamente ao contexto brasileiro.

A qualidade da coparentalidade diz respeito às relações de cooperação, apoio e conflito entre os responsáveis no exercício das responsabilidades parentais. Considerá-la desloca a interpretação da configuração familiar isolada para as relações que se realizam dentro dela.

O estudo não legitima uma hierarquia de famílias nem permite afirmar que uma separação cause trauma. Para o olhar educativo, sustenta a necessidade de não tomar o arranjo de moradia como explicação suficiente da experiência infantil.

Essa prudência também preserva a família de julgamentos produzidos a partir de informações parciais. A instituição conhece uma parte da vida da criança, em condições particulares de encontro. Seu interesse pelas mudanças familiares precisa permanecer ligado à compreensão do que afeta sua experiência educativa. Assumir a função de julgar a relação entre os adultos deslocaria esse interesse e poderia subordinar a escuta a uma conclusão já estabelecida.

Permanecer em relação, durante uma mudança, não significa exigir que a criança conserve as mesmas formas de participação. Há continuidade também na possibilidade de ser reconhecida quando algo se transforma.

Retomando a situação fictícia de Lia, importa compreender como a criança encontra interlocução enquanto conhece aquele lugar e aquelas pessoas. Sua aproximação de novos encontros pode

coexistir com a procura de referências já conhecidas, sem que essa coexistência precise ser interpretada como fracasso.

A qualidade relacional da Educação Infantil envolve, assim, uma responsabilidade que ultrapassa a intenção de acolher. Para que uma criança encontre presença reconhecível, sua experiência precisa poder ser considerada em meio às demandas do grupo e às condições de trabalho.

A continuidade depende de decisões que sustentem os encontros para além da disponibilidade circunstancial de uma profissional. Como a instituição transforma essa responsabilidade em escolhas de tempos, espaços e formas de convivência que possam efetivamente compor o cotidiano pedagógico?

CAPÍTULO IV

Práticas Pedagógicas Significativas: Integração entre Cuidar, Educar e Brincar

Marisalva Alves da Silva
ORCID: 0009-0008-4210-4816

Karina de Azevedo Santiago
ORCID: 0009-0005-2470-6838

Lurdes Maciak
ORCID: 0009-0007-0880-4766

Semírami de Godoy Borges
ORCID: 0009-0002-1612-9901



CAPÍTULO IV

Práticas Pedagógicas Significativas: Integração Entre Cuidar, Educar e Brincar

Marisalva Alves da Silva[13]*;*
Karina de Azevedo Santiago[14]*;*
Lurdes Maciak[15]*;*
Semírami de Godoy Borges[16]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.101-04

A organização cotidiana dá forma às responsabilidades que a instituição assume diante das crianças. A duração de uma espera, a possibilidade de alcançar um brinquedo ou a decisão de interromper uma exploração expressam escolhas sobre o que merece tempo e atenção.

Essas escolhas podem aproximar a proposta pedagógica da experiência infantil ou estabelecer uma distância entre ambas. Práticas com sentido exigem examinar essa relação no funcionamento efetivo da creche e da pré-escola, onde cuidar, educar e brincar atravessam situações que raramente se apresentam separadas.

O planejamento encontra sua consistência quando consegue responder pelo que torna possível às crianças e pelo que precisa rever diante de suas manifestações. Uma proposta cuidadosamente formulada pode esbarrar em materiais inacessíveis, agrupamentos pouco flexíveis ou exigências de registro que reduzem a presença adulta. Por isso, a intencionalidade educativa envolve decisões

13 http://lattes.cnpq.br/5936183876625421. https://orcid.org/0009-0008-4210-4816.
14 http://lattes.cnpq.br/3858130385742339. https://orcid.org/0009-0005-2470-6838.
15 http://lattes.cnpq.br/9357338430933918. https://orcid.org/0009-0007-0880-4766.
16 http://lattes.cnpq.br/5481185120036361. https://orcid.org/0009-0002-1612-9901.

profissionais e condições institucionais: o cotidiano precisa oferecer meios para que os compromissos assumidos possam ser vividos.

4.1 Cuidar é educar: a indissociabilidade como critério

Em uma situação hipotética, uma professora prepara a troca de roupa de um bebê. Aproxima-se, comunica o que fará e observa seus movimentos. Quando estende a peça, o bebê movimenta o braço; a professora ajusta o gesto, sem exigir uma resposta previamente definida.

Enquanto isso, outra profissional acompanha as demais crianças em uma área próxima. O interesse dessa situação está tanto no encontro durante o cuidado quanto na organização que o torna possível. A atenção ao bebê depende de que o grupo também encontre acompanhamento.

Seria insuficiente reconhecer como pedagógicas as palavras dirigidas à criança e tratar os demais gestos do cuidado como exteriores à educação. A posição em que seu corpo é colocado, o tempo concedido à sua resposta e a maneira como é tocada compõem a experiência.

Mesmo quando depende intensamente do adulto para que o cuidado aconteça, a criança pode manifestar conforto, desconforto, resistência e iniciativa. Essas manifestações precisam ser consideradas sem que cada gesto seja interpretado como portador de um significado inequívoco.

As DCNEI estabelecem a indissociabilidade do cuidado em relação ao processo educativo (Brasil, 2009, art. 8º, § 1º, I). A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 conserva essa integração na definição da Educação Infantil (Brasil, 2024, art. 2º).

Considerada na organização institucional, a determinação impede reservar a condição educativa a determinados horários ou profissionais, relegando os cuidados a um trabalho de menor valor. Diferenciar atribuições entre integrantes da equipe não justifica fragmentar a experiência da criança.

Pikler (1979) oferece uma contribuição específica ao examinar a competência do bebê, sua iniciativa e sua participação nas relações de cuidado e exploração. O texto está vinculado ao contexto institucional específico de Lóczy, distinto das condições da Educação Infantil brasileira.

Sua discussão permite interrogar práticas que tratam o bebê como destinatário passivo das ações adultas, desde que essa experiência situada não seja transformada em modelo de organização a ser reproduzido.

No recorte de Pikler (1979), responder aos sinais do bebê e permitir sua participação são aspectos de uma relação em que a iniciativa infantil tem relevância. A contribuição não se traduz em exigir colaboração como demonstração de competência.

O bebê que precisa de maior apoio continua tendo direito à atenção, e a rapidez de sua resposta não deve definir o valor do encontro. Na situação hipotética, esperar o movimento do braço tem sentido enquanto oferece uma possibilidade de participação, não como treinamento destinado a produzir um gesto correto.

Essa leitura alcança a alimentação, o descanso e outras situações de vida coletiva sem reduzi-las a oportunidades para transmitir conteúdos. Uma refeição pode comportar conversa, exploração e participação, mas sua legitimidade não depende de que a professora a transforme em aula sobre alimentos.

Atender à fome com respeito já integra a responsabilidade educativa. Vincular cuidado e educação exige preservar a finalidade da situação e reconhecer a criança envolvida nela, evitando acrescentar objetivos didáticos a cada gesto para torná-lo justificável.

O critério da integralidade previsto no art. 29 da LDB orienta essa compreensão (Brasil, 1996). Cuidar inclui considerar como a criança atravessa o dia, quais desconfortos encontra e que apoios lhe permitem participar.

Não se restringe à execução de higiene ou à prevenção de acidentes, embora ambas sejam responsabilidades concretas. Tampouco transforma a docência em prática terapêutica. Seu alcance pedagógico aparece na atenção à experiência e nas decisões que sustentam sua continuidade.

Há consequências para o planejamento coletivo. Se todos precisam aguardar uma longa sequência de atendimentos antes de retomar qualquer atividade, cabe examinar a distribuição dos adultos e a organização dos espaços.

A Estratégia 2.9 do PNE vincula a autoavaliação e o planejamento escolar coletivo à indissociabilidade entre educação e cuidado (Brasil, 2026). A norma situa uma responsabilidade de organização; não demonstra que as instituições disponham dos meios necessários para cumpri-la.

Rever o cuidado exige, assim, observar o que acontece durante esses momentos e o que acontece com quem espera. A qualidade relacional ganha sustentação quando a instituição consegue organizar respostas que não dependam de esforços individuais excepcionais. Se o cuidado pertence ao trabalho educativo em toda a jornada, o centro do currículo precisa ser reconhecido nas experiências que dão sentido

à presença da criança, entre elas a brincadeira e os encontros que a tornam possível.

4.2 Brincar como eixo, não como intervalo

Quando o tempo de brincar fica condicionado ao término de tarefas, seu lugar no currículo já foi decidido. Uma criança que demora mais para cumprir uma solicitação pode perder justamente a experiência que deveria integrar sua jornada.

A questão não se resolve ampliando alguns minutos de recreação. Tomar a brincadeira como eixo exige que ela participe das decisões sobre a organização do dia, o acesso aos materiais e as formas de encontro entre crianças e adultos.

O art. 9º das DCNEI situa interações e brincadeira como eixos das práticas pedagógicas. A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 reafirma sua função estruturante, inclusive na organização de tempos e contextos educativos (Brasil, 2009, 2024).

Essa orientação ganha consequência quando o planejamento reserva condições para iniciar, desenvolver e retomar brincadeiras, em vez de tratá-las como preenchimento dos períodos em que nenhuma outra proposta está prevista.

Em Kishimoto (2010), brincar envolve escolha e iniciativa da criança, sem exigir um produto final como condição de valor. A autora também questiona a oposição rígida entre brincadeira livre e participação adulta.

Repertórios lúdicos circulam nas interações: aprender uma brincadeira com alguém e recriá-la são movimentos que podem coexistir. A liberdade infantil precisa de oportunidades de encontro

com práticas culturais, não de um isolamento no qual se espera que cada criança invente tudo por conta própria.

Planejar a partir desse entendimento implica reconhecer que a professora pode apresentar uma cantiga, participar de um jogo ou disponibilizar materiais sem determinar integralmente o que as crianças farão. O problema está no alcance de sua intervenção. Uma sugestão pode ampliar possibilidades; uma sucessão de comandos pode retirar dos participantes a condução da experiência. O nome atribuído à atividade não esclarece essa diferença. É preciso observar quem decide seus rumos e o que acontece quando uma criança propõe outra maneira de brincar.

Borba (2006), em ensaio publicado em documento sobre o Ensino Fundamental de nove anos, interroga a redução do jogo a recurso didático, quando essa utilização esvazia seu caráter de brincadeira.

A pertinência do argumento para a Educação Infantil está em examinar a finalidade que comanda a situação. Se cada lance existe para obter uma resposta escolar prevista, pode haver uma atividade de ensino com elementos de jogo, mas isso não basta para afirmar que as crianças dispõem de uma experiência lúdica conduzida também por elas.

A distinção não exige afastar conhecimentos da brincadeira. Uma construção pode envolver decisões sobre equilíbrio, quantidade e ocupação do espaço, enquanto seus participantes procuram realizar algo que lhes interessa.

O problema surge quando o adulto encerra esse percurso para verificar, uma a uma, respostas que havia preparado. A intervenção passa a ser julgada por sua relação com o que está em curso: o

conhecimento proposto encontra lugar na experiência ou a interrompe para atender a uma finalidade exterior?

Brincar também pede tempo para repetir. Retomar uma cantiga ou reconstruir um percurso não equivale necessariamente a falta de novidade no planejamento. A repetição pode ser uma escolha dos participantes, que reconhecem a brincadeira e alteram detalhes de sua realização.

Kishimoto (2010) relaciona a qualidade das oportunidades lúdicas à observação dos interesses e à diversidade de materiais e interações. Essa referência permite avaliar quando a continuidade interessa às crianças e quando o repertório disponível se tornou restritivo.

O grupo participa dessa avaliação. Há crianças que se aproximam de uma brincadeira observando antes de entrar; outras precisam de um convite ou de condições diferentes para acompanhar o que acontece.

O planejamento deve permitir formas variadas de aproximação, sem fazer da participação simultânea de todos uma prova de êxito. Observar à margem durante algum tempo é diferente de permanecer sistematicamente impedido de entrar. A professora precisa conhecer o percurso para distinguir uma escolha circunstancial de uma barreira recorrente.

O repertório oferecido também comunica quem pode ocupar cada lugar. Kishimoto (2010) vincula a seleção de brinquedos à diversidade e à recusa de preconceitos, defendendo o acesso de meninos e meninas às diferentes possibilidades de brincar.

A presença de bonecas com características diversas perde alcance quando certos papéis continuam sendo recusados a algumas

crianças. Materiais e intervenções precisam ser examinados em conjunto, porque o acervo disponível não determina sozinho o uso que o grupo considera legítimo.

As relações com famílias e comunidades podem ampliar o repertório, desde que suas contribuições sejam recebidas como práticas culturais vivas. Uma brincadeira compartilhada por familiares pode encontrar outros participantes, variações e novos sentidos na instituição.

Não é necessário transformá-la em representação fixa de um povo ou de um território. A aproximação proposta por Kishimoto (2010) entre cultura familiar e experiências institucionais favorece a circulação de saberes, preservando a possibilidade de que as próprias crianças os modifiquem.

Parte dos repertórios contemporâneos inclui experiências digitais. Chu et al. (2024), em revisão sistemática de 118 estudos empíricos sobre crianças do nascimento aos oito anos, identificaram seis características recorrentes na literatura sobre brincar digital: aprendizagem e desenvolvimento, caráter situado, interatividade, prazer e entretenimento, produção de significado e aspectos relacionados ao gênero.

A revisão também registrou preocupações relacionadas à atividade física e à dependência no uso de tecnologias. Os estudos analisados foram publicados entre 2011 e março de 2022, em diferentes países, razão pela qual seus resultados não constituem evidência específica sobre a Educação Infantil brasileira.

Essa síntese permite examinar o que as crianças efetivamente fazem, evitando decidir o valor lúdico de uma experiência pelo suporte utilizado. Não estabelece, porém, que qualquer contato com

uma tela seja brincadeira ou que o digital deva substituir encontros corporais e explorações materiais.

Para o planejamento, interessa perguntar se há possibilidade de escolha, interlocução e criação, e como a experiência se relaciona às demais oportunidades da jornada. A tecnologia recebe uma função delimitada dentro de um cotidiano mais amplo.

O brincar corporal depende, por sua vez, de espaços utilizáveis e recursos disponíveis. A Estratégia 2.6 do PNE relaciona materiais e formação continuada ao incentivo a interações e brincadeiras vinculadas ao movimento (Brasil, 2026).

Esse vínculo impede reduzir a oferta a uma compra de equipamentos: é necessário que os profissionais tenham condições de organizar e acompanhar seu uso. Um material guardado para conservar sua aparência pode integrar o inventário sem integrar a experiência das crianças.

O lugar curricular do brincar se torna visível na possibilidade de acontecer com continuidade e de admitir rumos que não foram inteiramente antecipados. A instituição responde por essa abertura ao planejar onde as crianças se encontram, quanto tempo têm e o que podem alcançar. O exame do brincar conduz à materialidade do cotidiano: em quais condições uma intenção pedagógica consegue tornar-se experiência?

4.3 Tempos, espaços e materiais: o ambiente como decisão pedagógica

Em uma situação hipotética, uma equipe decide reorganizar uma sala de referência em que os materiais permanecem em armários altos e as propostas costumam acontecer ao redor das mesmas mesas.

Embora pretenda favorecer escolhas, percebe que as crianças precisam recorrer ao adulto sempre que desejam mudar de objeto ou de atividade. A limitação, portanto, não está necessariamente na iniciativa infantil. A própria disposição da sala faz da autorização adulta uma passagem obrigatória para grande parte do que pode ser realizado.

O recorte de Horn (2003, p. 43-48), apoiado na formulação de Forneiro, distingue espaço e ambiente e permite compreender a organização espacial como parte da prática educativa. A disposição do espaço interfere nas possibilidades de interação, autonomia e uso dos materiais, enquanto o ambiente ganha sentido nas relações estabelecidas por crianças e adultos com essa organização. Essa distinção permite avaliar uma sala também pelas possibilidades de fazer, alcançar, compartilhar e transformar que ela oferece.

Na situação hipotética, colocar alguns materiais ao alcance das crianças modifica uma condição de acesso, mas não resolve todo o problema. Se a professora continua exigindo permissão para cada escolha, a regra de uso conserva parte da dependência anterior.

A organização material precisa ser compreendida em relação às permissões e expectativas que a acompanham. Duas salas com mobiliário semelhante podem oferecer experiências bastante diferentes conforme aquilo que seus participantes podem fazer.

Uma decisão sobre circulação, por exemplo, envolve a possibilidade de transportar objetos, aproximar-se de outros participantes e manter uma construção sem bloquear passagens. Definir lugares para propostas distintas pode reduzir interferências entre atividades que demandam movimentos diferentes.

Isso não obriga a manter cantos permanentes ou a adotar um arranjo único. A disposição deve permanecer passível de revisão

quando as crianças mostram usos, dificuldades e interesses que não haviam sido previstos.

Os arts. 22 e 23 da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 orientam o planejamento e a organização dos ambientes educativos, enquanto os arts. 29 a 31 tratam das condições de infraestrutura (Brasil, 2024). A leitura pedagógica dessas determinações alcança aquilo que a criança consegue utilizar de fato.

Um recurso pode estar presente e continuar inacessível por sua altura, pelo modo de acionamento ou pelas regras que limitam seu uso. Conferir disponibilidade sem examinar essas condições produz uma descrição incompleta do ambiente.

Também o tempo pode favorecer escolhas ou impedir que se desenvolvam. Uma sequência muito fragmentada obriga a abandonar experiências antes que os participantes encontrem possibilidades de aprofundamento.

No outro extremo, prolongar uma proposta quando o interesse se esgotou não produz continuidade por si. A duração precisa ser examinada em relação ao que está acontecendo, sem fazer do relógio o único critério nem imaginar que uma instituição coletiva possa funcionar sem referências temporais compartilhadas.

A previsibilidade do dia pode conviver com ajustes. Antecipar uma mudança, permitir que uma construção seja retomada e organizar alternativas para quem concluiu uma exploração são decisões que preservam o sentido das transições.

A espera também merece observação: quanto tempo é necessário para organizar um deslocamento e quanto decorre de manter todo o grupo parado enquanto se atende uma demanda particular? A pergunta permite localizar possibilidades de

reorganização sem atribuir à criança a obrigação de suportar qualquer duração.

Kishimoto (2010) destaca a importância de tempos mais longos e de opções que contemplem ritmos e interesses distintos. Na prática, isso exige coordenação entre os adultos. Se uma criança ainda está envolvida em uma exploração, sua permanência precisa ser compatível com o acompanhamento das demais. A flexibilidade deixa de ser uma recomendação abstrata quando a equipe define como sustentá-la em situações concretas, considerando os profissionais disponíveis e as necessidades do grupo.

Os agrupamentos participam da mesma decisão. Estar matriculado em uma turma não exige realizar toda experiência com todos os seus integrantes ao mesmo tempo. Encontros em pequenos grupos podem permitir interlocuções que se perdem em uma proposta coletiva extensa.

Atividades individuais também podem ter lugar, desde que não funcionem como isolamento imposto. A pertinência do agrupamento depende do que se pretende possibilitar e das condições de acompanhamento, sem transformar a quantidade de participantes em fórmula de qualidade.

A relação entre número de crianças e profissionais tem outro alcance, pois envolve responsabilidades dos sistemas de ensino. O art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 estabelece orientações para a proporção de crianças por educador, considerando especificidades etárias e de atendimento (Brasil, 2024).

A discussão pedagógica precisa reconhecer essa dimensão regulada. Distribuir a turma em pequenos grupos não aumenta o número de adultos disponíveis nem substitui a obrigação de assegurar condições adequadas de oferta.

Em ambientes externos, o planejamento precisa considerar possibilidades que não se realizam da mesma forma dentro da sala. Explorar mudanças na sombra ou acompanhar o que ocorre com materiais expostos ao vento exige acesso e tempo de permanência.

A Estratégia 2.5 do PNE inclui áreas de contato com a natureza e espaços internos e externos organizados entre os recursos para a ampla participação das crianças (Brasil, 2026). A previsão importa como compromisso de oferta, sem permitir presumir que todas as instituições já disponham dessas condições.

O uso de materiais tampouco se reduz à variedade visual. Uma coleção extensa pode permitir poucas ações quando todos os objetos exigem o mesmo tipo de resposta. Interessa considerar usos possíveis, quantidade suficiente, conservação e adequação às crianças presentes.

Kishimoto (2010) articula a seleção de brinquedos à segurança e à ampliação das oportunidades de brincar. A responsabilidade de selecionar permanece adulta, mesmo quando se valoriza a exploração autônoma; não cabe à criança descobrir por tentativa os perigos que deveriam ter sido prevenidos.

Para os bebês, a relação entre alcance, possibilidade de movimento e características dos objetos é examinada por Pikler (1979). Sua análise permite perguntar se o ambiente oferece condições para iniciativas que a criança pode realizar em seu percurso.

Esse uso pedagógico não autoriza impor uma sequência motora ou transformar a liberdade de movimento em proibição de apoios necessários. A observação deve considerar a criança concreta, sem comparar sua atividade a um padrão idealizado de independência.

As condições de oferta destacadas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil também impedem

que a organização seja pensada como tarefa isolada da professora (Ministério da Educação, 2024).

Há mudanças possíveis no arranjo cotidiano e outras que requerem recursos, manutenção ou decisões da gestão. Registrar essa diferença é parte da responsabilidade institucional. A criatividade profissional não deve servir de justificativa para conservar carências que ultrapassam sua capacidade de intervenção.

Ao reorganizar uma sala, a equipe precisa acompanhar se a mudança ampliou as possibilidades de uso e quem continuou encontrando obstáculos. A resposta pode exigir rever o arranjo inicial, mesmo quando ele parecia adequado no planejamento.

O ambiente permanece uma decisão pedagógica em curso, cuja pertinência se examina nas ações que permite. Essa abertura coloca o adulto em uma posição exigente: preparar condições, acompanhar o que emerge e decidir quando sua intervenção se faz necessária.

4.4 Atividade autônoma, diálogo e escuta: a presença do adulto

Quando uma criança encontra uma dificuldade, em que momento a intervenção adulta amplia sua ação e em que momento passa a substituí-la? Não há resposta independente da situação. A mesma intervenção pode remover uma barreira em um encontro e antecipar desnecessariamente uma solução em outro. A decisão profissional exige atenção ao que a criança procura fazer, aos recursos de que dispõe e às manifestações pelas quais solicita ou recusa apoio.

Considere-se uma situação hipotética em que duas crianças tentam sustentar uma cobertura de tecido entre apoios. A professora percebe que o arranjo não se mantém. Pode montá-lo imediatamente,

oferecer outro recurso ou aguardar enquanto acompanha as tentativas.

Antes de escolher, precisa considerar se existe risco, se as crianças continuam interessadas e se a dificuldade permite novas explorações. A intervenção responde a essa leitura, não a uma preferência fixa por dirigir ou deixar fazer.

A atividade autônoma discutida por Pikler (1979) coloca em evidência a iniciativa do bebê e a possibilidade de desenvolver ações sem ter cada movimento conduzido pelo adulto. O argumento depende de condições pessoais e materiais que permitam essa atividade.

A observação adulta integra tais condições; não equivale à retirada de responsabilidade. No contexto de Lóczy examinado pela autora, o bebê é considerado participante das interações e de sua exploração do entorno.

O interesse dessa contribuição para a docência está em reconhecer o que pode ser perdido quando a conclusão adulta chega antes da tentativa infantil. Fazer rapidamente pela criança pode encerrar um problema que ela ainda tinha condições de explorar. Há, contudo, situações em que um apoio é indispensável para que a ação aconteça.

Transformar a não intervenção em princípio absoluto excluiria justamente quem necessita de mediações específicas. A pergunta pedagógica permanece ligada à possibilidade de iniciativa com os apoios pertinentes.

Autonomia não designa, nesse uso, um desempenho sem outras pessoas. Uma criança pode escolher o rumo de uma brincadeira e

precisar de apoio para deslocar um objeto ou comunicar uma intenção.

A decisão continua tendo sua participação quando o adulto torna a ação acessível, em vez de definir por ela todo o percurso. Essa interpretação pedagógica distingue iniciativa de autossuficiência e impede que a necessidade de apoio seja tratada como ausência de autoria.

Em Paulo Freire (1996), a autonomia integra uma discussão ético-política sobre liberdade, decisão, responsabilidade e autoridade democrática. A obra não formula uma pedagogia específica para bebês ou creches, razão pela qual sua contribuição deve permanecer no plano da reflexão sobre o exercício profissional: considerar a participação da criança sem transferir a ela responsabilidades que pertencem aos adultos.

Esse sentido de autonomia não se confunde com a atividade autoiniciada examinada por Pikler, ainda que ambas as referências ajudem a interrogar a relação entre iniciativa infantil e presença adulta.

Um limite pode ser necessário para proteger outra criança ou para preservar condições de convivência. Seu caráter educativo depende também de como é estabelecido. Interromper uma agressão não exige humilhar quem a realizou, assim como explicar uma restrição não obriga a suspendê-la.

A posição adulta torna-se mais compreensível quando relaciona a decisão ao que ocorre e admite rever sua leitura. O diálogo perde sentido se a manifestação infantil é solicitada sem qualquer possibilidade de influenciar o encaminhamento.

O art. 20 da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 vincula a proposta pedagógica à intencionalidade educativa (Brasil, 2024). A

responsabilidade docente inclui preparar propostas e responder por escolhas que não serão tomadas pelas crianças.

A existência dessa intenção não determina antecipadamente todas as respostas. Há planejamento também na previsão de margens de decisão, no acompanhamento de uma proposta e na disposição para modificá-la quando sua realização revela um problema que não havia sido percebido.

Escutar participa desse trabalho sem se limitar a recolher opiniões verbalizadas. Paulo Freire (1996) compreende a escuta como abertura ao outro, compatível com a possibilidade de discordar e de assumir uma posição.

Na interpretação pedagógica desenvolvida para o cotidiano infantil, essa abertura exige considerar diferentes formas de manifestação e evitar que a rapidez da fala determine quem consegue ser ouvido. A professora continua responsável por distinguir o que observou daquilo que interpretou.

Rinaldi (2016), no prefácio de The Hundred Languages in Ministories, articula escuta, observação, documentação e interpretação a partir de experiências de Reggio Emilia. A documentação torna visíveis aspectos dos processos de aprendizagem, de maneira parcial e subjetiva, permitindo retomá-los.

Essa perspectiva situada reconhece a professora como alguém que aprende ao observar e interpretar. Sua contribuição não autoriza supor que um registro revele integralmente a experiência ou dispense discussão com outros interlocutores.

Uma hipótese sobre o interesse de uma criança precisa, por isso, poder encontrar resistência no que ela faz. Se o adulto decide

que toda aproximação de um objeto confirma a mesma intenção, a observação deixa de produzir perguntas.

Na situação da cobertura de tecido, por exemplo, as crianças podem abandonar a tentativa porque o interesse mudou, e não porque fracassaram. O planejamento se torna mais preciso quando preserva essa possibilidade de revisão, em vez de converter a primeira interpretação em explicação definitiva.

Madalena Freire (1996) situa o registro escrito como meio de materializar o pensamento e retornar à prática para refletir sobre ela. Esse trabalho permite que a decisão docente deixe marcas examináveis.

A professora pode confrontar o que esperava com o que aconteceu, discutir uma dúvida e reconhecer o que ainda precisa conhecer. A escrita não substitui a presença durante a experiência; oferece condições para que a reflexão não dependa exclusivamente da lembrança imediata.

A intencionalidade ganha, então, uma exigência de continuidade entre propor, acompanhar e reconsiderar. Seu alcance depende de tempos profissionais para esse trabalho, de interlocução na equipe e de registros que possam ser retomados.

Saber o que as crianças vivem e aprendem requer mais que recordar atividades realizadas. É necessário construir modos de acompanhamento que tornem compreensíveis os processos sem reduzi-los ao julgamento de resultados isolados.

4.5 Registrar para compreender: acompanhamento, documentação e avaliação

Um arquivo cheio de fotografias pode informar pouco sobre o que aconteceu. A imagem de uma construção pronta não revela necessariamente as tentativas que a antecederam, os impasses entre participantes ou a intervenção que modificou seu rumo.

Quando o registro atende prioritariamente à obrigação de mostrar atividades, corre-se o risco de acumular provas de realização e perder perguntas sobre a experiência. A finalidade pedagógica precisa orientar o que será registrado e como esse material retornará ao planejamento.

A LDB determina a avaliação por acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996, art. 31, I). O art. 24 da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 também orienta registros sem finalidade classificatória (Brasil, 2024).

Avaliar, nesse quadro, exige examinar processos. A ausência de notas não basta para cumprir essa orientação se relatórios continuam fixando identidades ou ordenando crianças segundo uma medida única de desempenho.

Madalena Freire (1996) relaciona registro, memória e reflexão, destacando a possibilidade de historicizar o processo. A escrita permite voltar ao que ocorreu e confrontar interpretações produzidas em momentos diferentes.

Para o acompanhamento infantil, interessa registrar circunstâncias e transformações: o que a criança tentou, com quem participou e quais apoios estavam disponíveis. Um adjetivo sobre sua

personalidade oferece menos elementos para rever a prática que uma descrição situada de sua ação.

Documentar implica selecionar e relacionar registros, dando-lhes uma organização interpretativa. Em Rinaldi (2016), a noção de escuta visível associa essa seleção à possibilidade de revisitar processos, conservando seu caráter parcial.

Não existe um retrato total da criança a ser extraído do conjunto de imagens e anotações. Explicitar o que permanece desconhecido protege a documentação de converter uma interpretação provisória em verdade sobre quem foi observado.

Essa cautela encontra uma interlocução crítica em Dahlberg, Moss e Pence (2024). Na perspectiva específica dos autores, qualidade e produção de sentidos envolvem valores e contextos; a documentação participa de sua discussão.

Aplicada à reflexão sobre a prática, essa posição interroga o que se escolhe tornar visível e quais expectativas orientam a leitura. O registro de uma resposta esperada e o registro de uma pergunta inesperada podem produzir avaliações bastante diferentes da mesma proposta.

O acompanhamento precisa alcançar também as condições oferecidas. Se uma criança aparece pouco nos registros, importa perguntar se houve oportunidades de observá-la em situações nas quais pudesse participar. A documentação pode indicar a necessidade de alterar uma proposta, disponibilizar outro recurso ou rever uma forma de agrupamento.

A Estratégia 2.8 do PNE associa abordagens de avaliação do desenvolvimento à orientação e à reorientação do planejamento

(Brasil, 2026). A relação com a decisão pedagógica dá finalidade ao material reunido.

Os meios digitais acrescentam possibilidades de organização e circulação, acompanhadas de outras exigências. Restiglian et al. (2023) examinaram dilemas da documentação mediada por plataformas em estudo qualitativo preliminar com educadores do Vêneto, na Itália, baseado em 14 entrevistas individuais e uma entrevista em grupo.

O trabalho registra tensões entre demanda por imagens, sobrecarga, privacidade e presença profissional durante a experiência. Seu alcance é situado; não descreve automaticamente o cotidiano brasileiro.

A pergunta que esse estudo permite formular é pertinente ao planejamento: o que deixa de receber atenção quando o adulto precisa registrar continuamente? Fotografar pode ser útil em determinada situação e disputar presença em outra.

O critério não é maximizar a quantidade de imagens, mas selecionar meios compatíveis com a finalidade e com o acompanhamento das crianças. A equipe precisa de decisões compartilhadas sobre o que vale registrar, evitando que a expectativa de atualização permanente seja incorporada como medida de dedicação profissional.

Também a circulação precisa ser distinguida da produção do registro. Um material discutido internamente para compreender uma experiência tem finalidade diferente de sua publicação em uma rede aberta.

O valor pedagógico de uma fotografia não justifica automaticamente sua exposição pública. Essa distinção deve orientar decisões institucionais sobre destinatários, acesso e conservação, com

atenção ao que é necessário para a finalidade definida e ao respeito devido à criança.

O estudo preliminar da ANPD (2022) examinou interpretações sobre as bases legais aplicáveis ao tratamento de dados de crianças e adolescentes. Sua natureza preliminar impede tomá-lo como posição institucional definitiva.

O Enunciado CD/ANPD nº 1/2023 consolidou a possibilidade de utilizar as hipóteses previstas nos arts. 7º ou 11 da Lei nº 13.709/2018, observada a prevalência do melhor interesse da criança e do adolescente, conforme o art. 14 (Brasil, 2018; ANPD, 2023). Dessa orientação não se conclui que o consentimento seja a única base possível para toda fotografia escolar, nem que qualquer circulação esteja autorizada.

O marco normativo dos ambientes digitais foi ampliado pela Lei nº 15.211/2025, que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em produtos e serviços de tecnologia da informação e estabelece como parâmetros a proteção prioritária, o melhor interesse, a privacidade, a proteção de dados e a segurança.

Para a instituição educativa, essa legislação reforça a necessidade de examinar as plataformas e os serviços digitais utilizados com crianças também pelas salvaguardas oferecidas aos seus dados e à sua experiência digital (Brasil, 2025).

Esses documentos não constituem regra específica para a documentação pedagógica escolar. Suas orientações exigem que o tratamento de dados seja relacionado à finalidade e às circunstâncias concretas, sem transferir à professora a responsabilidade isolada por decisões que também pertencem à instituição.

No plano pedagógico, permanece uma distinção necessária: compreender a experiência da criança não exige expô-la continuamente a públicos indeterminados. O acompanhamento ganha legitimidade quando respeita a finalidade do registro, protege a criança e contribui para examinar se as oportunidades educativas estão efetivamente alcançando todas as crianças.

4.6 Qualidade para todas as crianças: equidade, inclusão e cotidiano como direito

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil vinculam a discussão da qualidade à diversidade, à inclusão e às condições de oferta (Ministério da Educação, 2024). Essa orientação impede que uma prática seja julgada bem-sucedida sem considerar quem conseguiu participar. Uma proposta pode mobilizar parte da turma e manter outras crianças em posição de espera. A análise precisa alcançar a distribuição das oportunidades dentro de uma mesma experiência.

Brostolin e Souza (2023), em pesquisa com professores da Educação Infantil de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, discutem barreiras relacionadas à formação, à infraestrutura, ao apoio e à organização do trabalho.

Os dados vinculam-se sobretudo ao período de 2016 a 2019, o que delimita sua leitura temporal. O estudo evidencia dificuldades naquele contexto, sem autorizar caracterizar toda a oferta brasileira atual. Seu interesse está em localizar condições que a matrícula, considerada isoladamente, não permite conhecer.

Uma barreira exige ser descrita na relação entre a criança e a situação. Dizer que alguém não participa de uma brincadeira pode

encobrir dificuldades de circulação, de comunicação ou de acesso ao material. Essa descrição genérica também pode atribuir à criança uma impossibilidade que pertence à proposta. A decisão profissional se torna mais precisa quando identifica o que restringe a ação e quais mudanças estão ao alcance da equipe, distinguindo-as das providências que dependem da gestão ou da rede.

O estudo de Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025) oferece um contraste situado. Em duas escolas do interior de São Paulo, as autoras realizaram 12 sessões de observação envolvendo quatro professoras e duas crianças, uma com deficiência intelectual e outra com deficiência física.

A análise examina mediações, recursos e a articulação entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala comum em relação às possibilidades de participação observadas. A escala da pesquisa impede transformar essas práticas em protocolo universal.

Lidos em seus respectivos recortes, os dois estudos mantêm aberta a análise das condições concretas: há obstáculos que precisam ser enfrentados e mediações cuja pertinência pode ser examinada no encontro com cada criança.

A organização de um recurso deve responder ao uso que se pretende tornar possível. Disponibilizá-lo fora da experiência compartilhada pode conservar a separação, mesmo quando se apresenta como adaptação. O planejamento precisa considerar como a criança participa com seus pares e o que sua ação modifica na atividade.

A articulação entre AEE e sala comum ganha sentido pedagógico quando envolve questões sobre propostas efetivas, materiais e formas de comunicação. O diálogo profissional permite que o conhecimento produzido em um atendimento informe decisões

no cotidiano, sem transferir ao especialista toda a responsabilidade pela criança. Essa interpretação, apoiada no problema investigado por Guadagnino, Oliveira e Rocha (2025), não prescreve uma sequência de atendimentos. Situa o compartilhamento do planejamento como matéria de trabalho a ser construída na instituição.

A equidade também interroga como os repertórios culturais ganham lugar. O compromisso antirracista previsto na Resolução CNE/CEB nº 1/2024 exige examinar práticas, e não considerar a presença de materiais diversos uma resposta concluída (Brasil, 2024, art. 10).

Importa observar quais contribuições são acolhidas, como se responde a uma discriminação e quem consegue ocupar papéis valorizados nas experiências coletivas. A intervenção diante de uma restrição não pode depender de que a própria criança excluída consiga explicá-la ou contestá-la.

Esse exame não dispensa critérios públicos comuns. A crítica de Dahlberg, Moss e Pence (2024) às definições universais de qualidade constitui uma perspectiva específica, atenta aos valores e à produção contextual de sentidos.

Sua mobilização permite discutir o que cada avaliação privilegia, sem concluir que qualquer condição de oferta se torna aceitável por existir em determinado contexto. Reconhecer diversidade não oferece justificativa para naturalizar privação de recursos ou tornar negociável o direito de participar.

Bhering (2024) situa a avaliação da qualidade em relação ao contexto, incluindo infraestrutura, formação, recursos e práticas. Esse recorte amplia a unidade de análise: a avaliação precisa perguntar o que a instituição oferece para que a criança possa viver a experiência educativa.

Os processos infantis não desaparecem, mas deixam de funcionar como medida exclusiva de um trabalho cuja realização depende de condições compartilhadas. Avaliar a oferta permite identificar responsabilidades sem converter dificuldades institucionais em características individuais.

No planejamento público, as metas 2.a e 2.b do PNE vinculam a qualidade de creches e pré-escolas a dimensões que incluem profissionais, gestão, acessibilidade e práticas com intencionalidade educativa (Brasil, 2026).

A previsão oferece uma referência para a ação institucional. Sua realização precisa ser examinada nos recursos disponíveis e nas providências efetivamente tomadas, pois a existência da meta não informa se uma criança encontra condições para participar de uma proposta concreta.

A relação com as famílias integra essa avaliação. Domeni e Cericato (2022) analisaram ações de aproximação em uma escola pública de Educação Infantil de São Bernardo do Campo, São Paulo, por meio de entrevista com uma gestora.

O estudo identifica o risco de iniciativas assumirem caráter unilateral, voltado à adaptação das famílias às regras da escola. Trata-se da perspectiva de uma participante em um contexto específico; sua contribuição é interrogar a diferença entre estabelecer contato e construir interlocução.

Uma instituição pode enviar muitas informações e conhecer pouco das questões que as famílias desejam apresentar. A complementaridade entre experiências familiares e institucionais, reconhecida nos Parâmetros de 2024, requer canais em que as contribuições recebam consideração (Ministério da Educação, 2024).

Horários de encontro, modos de comunicação e critérios para acolher dúvidas são decisões que favorecem ou restringem essa possibilidade. A ausência em uma reunião, isoladamente, não permite concluir desinteresse pela criança.

Preservar a centralidade da criança também orienta os desacordos. A comunicação com responsáveis deve permitir compreender situações e explicitar razões pedagógicas, sem transformar a relação em fiscalização da vida familiar.

A equipe mantém suas responsabilidades e pode apresentar limites às solicitações recebidas. A parceria se sustenta quando há interlocução sobre o que afeta a experiência educativa, evitando tanto a imposição unilateral quanto a expectativa de concordância permanente.

As condições de trabalho delimitam parte do que a instituição consegue sustentar ao longo do tempo. Pinheiro et al. (2023) relacionam, em estudo situado, a intensificação laboral à ampliação de exigências sob condições insuficientes e às estratégias coletivas construídas para viabilizar o trabalho.

O achado desloca a análise para a organização: quais solicitações foram incorporadas à jornada e quais condições foram oferecidas para realizá-las? A questão impede que novas responsabilidades pedagógicas sejam tratadas como tarefas que dependem exclusivamente de maior esforço individual.

Um planejamento que exige observação, documentação e diálogo com famílias precisa prever tempo para esses trabalhos. Se todas as demandas são acrescentadas sem redistribuição, a própria presença junto às crianças pode ser pressionada. A responsabilidade não se resolve pedindo maior empenho.

Cabe distinguir o que pode ser reorganizado pela equipe, o que exige apoio da gestão e o que depende de decisões da rede, acompanhando as providências para que a identificação do problema não se encerre em um registro.

Para apoiar essa passagem da observação à decisão coletiva, o Quadro 3 reúne perguntas sobre condições que atravessam a experiência diária. Seu uso é reflexivo, sem pontuação ou finalidade de classificar crianças e profissionais.

Quadro 3: Perguntas para examinar a organização do cotidiano

Foco de observação	Pergunta para a equipe
Tempos	Quem espera com frequência e o que produz essa espera?
Espaços e materiais	O que está disponível, mas permanece difícil de alcançar ou utilizar?
Agrupamentos e apoios	Quem fica à margem das propostas e que mudança pode permitir sua participação?
Registros	Que decisão foi revista a partir do acompanhamento e quem pode acessar os registros?
Relação com as famílias	Que contribuições recebidas influenciaram uma decisão institucional?
Condições de trabalho	Que compromisso depende de tempo, apoio ou recurso ainda não assegurado?

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2024), Ministério da Educação (2024) e ANPD (2023).

As respostas precisam permanecer ligadas a situações observadas. Uma pergunta sobre espera pode revelar um problema de horário, de distribuição dos profissionais ou de acesso a um espaço; cada hipótese solicita uma providência diferente.

A equipe pode definir uma mudança, atribuir responsabilidades e retomar a observação para verificar o que se alterou. O valor desse percurso está em tornar discutível a organização, sem exigir que todas as dificuldades tenham solução imediata nem permitir que permaneçam sem encaminhamento.

A qualidade se torna uma questão pública precisamente porque as oportunidades da criança não deveriam depender da capacidade de uma profissional compensar, sozinha, todas as ausências. O cotidiano revela quais compromissos receberam sustentação e quais continuam inscritos em propostas que ainda não encontram meios de se realizar.

É nesse plano que concepções, saberes e relações adquirem consequência: no tempo concedido à criança, no apoio que permite sua iniciativa e na possibilidade de sua presença transformar o que a instituição faz. O direito vivido ou negado pode ser interrogado nas experiências que se repetem a cada dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Infantil a partir das infâncias, dos saberes e dos afetos exige reconhecer que nenhuma prática pedagógica é neutra em relação à criança que pressupõe. A maneira como uma instituição organiza tempos, espaços, relações, cuidados, brincadeiras e possibilidades de participação expressa uma concepção de infância, mesmo quando essa concepção não é explicitada.

O cotidiano torna visíveis escolhas sobre quem pode agir, o que merece atenção, quais manifestações são reconhecidas como conhecimento e quanto a presença infantil interfere na experiência educativa.

A criança que orienta esta obra não é compreendida como alguém que aguarda tornar-se sujeito em uma etapa posterior da vida. Sua condição de sujeito histórico, social, cultural e de direitos se realiza em experiências concretas, atravessadas por diferenças de território, pertencimento, raça, deficiência, configuração familiar e condições materiais de existência.

Reconhecer essa pluralidade não significa dissolver referências comuns de direito. Ao contrário, torna mais exigente a pergunta sobre as condições em que crianças diferentes conseguem acessar, participar e ser reconhecidas na Educação Infantil.

Essa concepção modifica também o modo de compreender o conhecimento infantil. A criança não conhece exclusivamente quando oferece a resposta esperada pelo adulto ou quando consegue explicar verbalmente aquilo que realizou. Ações, gestos, representações, brincadeiras, perguntas, linguagens e interações podem tornar visíveis

processos de elaboração que não cabem em um único critério de desempenho.

A responsabilidade pedagógica consiste, então, em construir condições para que esses processos possam ocorrer, ser observados, compreendidos e ampliados, sem antecipar para a Educação Infantil uma organização disciplinar que empobreça a experiência.

Tal responsabilidade não autoriza transformar uma única teoria em chave universal de interpretação. Diferentes tradições ajudam a formular perguntas sobre desenvolvimento, conhecimento, linguagem, representação, relações e participação, mas conservam objetos, conceitos e percursos próprios.

Preservar essas diferenças permite que a teoria contribua para a leitura da prática sem converter a criança em exemplo de um esquema previamente definido. A prática ganha consistência quando os conceitos ajudam a produzir perguntas melhores, e não quando servem para classificar rapidamente aquilo que a criança faz.

Os afetos integram esse percurso sem se reduzirem a carinho, disposição individual ou qualidade pessoal da professora. Relações educativas envolvem emoção, presença, responsividade, continuidade, escuta e formas de reconhecimento que participam das condições em que a criança vive a instituição.

Isso não torna a professora substituta da família, figura de apego por definição ou profissional responsável por intervenções clínicas. A especificidade pedagógica permanece central. Seu trabalho ocorre em relações humanas, mas depende também de responsabilidades coletivas, organização institucional e condições que permitam sustentar uma presença profissional atenta.

Cuidar, educar e brincar deixam, nessa perspectiva, de constituir momentos concorrentes de uma mesma jornada. O cuidado possui dimensão pedagógica quando considera a criança que participa da situação; a brincadeira ocupa lugar curricular quando dispõe de tempo, materiais, interlocutores e possibilidade de transformação; espaços e agrupamentos tornam-se decisões educativas quando ampliam ou restringem iniciativa, encontro e participação.

A qualidade da prática não está, portanto, na quantidade de atividades oferecidas, mas na coerência entre aquilo que a instituição afirma sobre as crianças e aquilo que efetivamente lhes permite viver.

Essa coerência alcança também o planejamento, a observação, o registro e a avaliação. Documentar não significa acumular fotografias ou comprovar que determinada atividade foi realizada. O registro ganha função pedagógica quando permite revisitar processos, confrontar interpretações e rever decisões.

A documentação permanece parcial e situada, razão pela qual não deve fixar identidades nem transformar uma observação momentânea em verdade sobre a criança. O uso de meios digitais acrescenta a necessidade de distinguir acompanhamento pedagógico, circulação institucional e exposição pública, preservando finalidade, privacidade e melhor interesse.

A mesma exigência vale para inclusão e equidade. Estar matriculado não equivale a participar, assim como possuir um recurso não significa conseguir utilizá-lo. Barreiras podem estar na comunicação, nos materiais, nos espaços, nos agrupamentos, nas expectativas adultas ou nas próprias condições de funcionamento da instituição.

Examinar essas relações desloca a pergunta sobre o que falta à criança para outra questão: o que precisa ser modificado para que sua participação se torne possível? Essa mudança não elimina necessidades individuais, mas impede que toda dificuldade seja explicada como característica pessoal.

Qualidade, por isso, não pode ser analisada exclusivamente pelas intenções dos profissionais nem por indicadores desvinculados do contexto. Ela envolve infraestrutura, formação, recursos, relações, acessibilidade, diversidade, participação, comunicação com as famílias e condições de trabalho.

Os estudos mobilizados ao longo da obra mostram realidades situadas, muitas vezes delimitadas a instituições, grupos ou contextos específicos. Não constituem retrato integral da Educação Infantil brasileira.

Os documentos normativos, por sua vez, estabelecem direitos, responsabilidades e parâmetros, mas sua existência não comprova que tenham sido concretizados. Entre norma e experiência permanece o campo das decisões institucionais, das políticas públicas e das condições efetivamente oferecidas.

Esse limite é também um limite assumido pela própria obra. As fontes teóricas mobilizadas pertencem a tradições distintas e não foram reunidas para formar uma teoria única da infância. As pesquisas empíricas possuem recortes, métodos e contextos que restringem generalizações.

Experiências produzidas em outros países ou em instituições específicas foram utilizadas quando ajudavam a formular problemas, sem serem convertidas em modelos disponíveis para reprodução. O propósito não foi construir uma receita de Educação Infantil, mas

estabelecer critérios que permitam interrogar escolhas pedagógicas e suas consequências.

Essa posição atribui densidade particular ao trabalho docente. Observar, interpretar, planejar, registrar, dialogar, reorganizar ambientes e acompanhar crianças exigem conhecimento profissional e tempo de trabalho. Quando essas responsabilidades são continuamente acrescentadas sem formação, apoio, recursos ou condições institucionais correspondentes, a distância entre o que se espera e o que se consegue sustentar tende a aumentar. Reconhecer a responsabilidade da professora não significa individualizar problemas que dependem da equipe, da gestão, dos sistemas de ensino e das políticas públicas.

A relação com as famílias participa dessa responsabilidade compartilhada sem apagar a especificidade da instituição educativa. Comunicação não é sinônimo de concordância, e parceria não exige que escola e família ocupem o mesmo lugar.

A interlocução ganha sentido quando permite compreender aspectos da experiência da criança, explicitar escolhas pedagógicas, acolher questões e produzir decisões responsáveis. Diferentes configurações e modos de vida precisam encontrar reconhecimento sem que a instituição transforme um modelo familiar em medida de normalidade.

Ao longo desse percurso, uma questão permanece como referência: que experiência de infância a Educação Infantil torna possível? A resposta não se encontra exclusivamente nos documentos oficiais, nas concepções declaradas ou nos projetos pedagógicos escritos.

Ela aparece também no tempo que uma criança pode dedicar a uma exploração, no adulto que consegue escutá-la, no material que

está ao seu alcance, na brincadeira que pode continuar, na diferença que não produz afastamento, na barreira que é identificada e modificada e na interpretação que permanece aberta à revisão.

Infâncias, saberes e afetos encontram-se precisamente nesse cotidiano. A infância deixa de ser uma ideia abstrata quando se reconhecem as crianças concretas que vivem a instituição. O saber deixa de ser resposta prevista quando se acompanha o processo pelo qual a criança atribui sentidos ao mundo.

O afeto deixa de ser sentimentalismo quando se compreende a qualidade das relações como dimensão da experiência educativa. A prática significativa nasce da possibilidade de manter essas dimensões relacionadas sem reduzir uma à outra.

O desafio que permanece não é produzir uma forma definitiva de organizar a Educação Infantil. É conservar a capacidade institucional de perguntar se aquilo que se faz continua coerente com os direitos, as experiências e as possibilidades das crianças que efetivamente estão presentes.

Essa pergunta precisa permanecer aberta porque as infâncias mudam, os contextos se transformam e as respostas pedagógicas exigem revisão. Quando a experiência infantil pode interrogar a própria organização da instituição, o cotidiano deixa de ser simples execução de rotinas e se torna espaço de responsabilidade educativa.

É nesse plano que os direitos deixam de existir somente como formulações normativas e podem ganhar materialidade. Eles se realizam, ou são negados, nas experiências que se repetem todos os dias. Reconhecer a criança, compreender seus modos de conhecer, sustentar relações responsáveis e organizar condições para sua participação constituem, assim, dimensões de uma mesma exigência: fazer da Educação Infantil um espaço em que cada criança possa viver

plenamente sua condição presente, sem ter de esperar pelo futuro para que sua experiência adquira valor.

REFERÊNCIAS

AHNERT, Lieselotte; PINQUART, Martin; LAMB, Michael E. Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. **Child Development,** v. 77, n. 3, p. 664-679, 2006. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896. x.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012. DOI: 10.1590/S0102-79722012000 200020.

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Estudo preliminar:** hipóteses legais aplicáveis ao tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes. Brasília, DF: ANPD, set. 2022. 25 p. Processo SEI nº 00261.001880/2022-84.

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Enunciado CD/ANPD nº 1, de 22 de maio de 2023.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 129, 24 maio 2023. Disponível em: ANPD, Enunciado nº 1/2023. Acesso em: 6 out. 2026.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2026.

BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979.

BERGSTRÖM, Malin; SALARI, Raziye; HJERN, Anders; HOGNÄS, Robin; BERGQVIST, Kersti; FRANSSON, Emma. Importance of living arrangements and coparenting quality for young children's mental health after parental divorce: a cross-sectional parental survey. **BMJ Paediatrics Open,** v. 5, n. 1, e000657, 2021. DOI: 10.1136/bmjpo-2020-000657.

BHERING, Eliana Maria Bahia. Avaliação de contexto da educação infantil: instrumentos, métodos, resultados e usos. **Cadernos de Pesquisa,** v. 54, e10206, 2024. DOI: 10.1590/1980531410206.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 33-45.

BOWLBY, John. **Maternal care and mental health.** 2nd ed. Geneva: World Health Organization, 1952. 194 p. (WHO Monograph Series, n. 2). ISBN 92-4-140002-1.

BOWLBY, John. The nature of the child's tie to his mother. **International Journal of Psycho-Analysis,** v. 39, n. 5, p. 350-373, Sept./Oct. 1958. PMID: 13610508.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Constituição Federal, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: Decreto nº 99.710/1990, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: Lei nº 8.069/1990, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Lei nº 9.394/1996, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

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

Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a legislação correlata. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: Lei nº 13.257/2016, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 out. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: Resoluções CEB 2024, MEC. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: Lei nº 15.388/2026, Planalto. Acesso em: 6 out. 2026.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma

educação inclusiva. **Cadernos CEDES,** v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. DOI: 10.1590/CC256578.

CHU, Celine; PAATSCH, Louise; KERVIN, Lisa; EDWARDS, Susan. Digital play in the early years: a systematic review. **International Journal of Child-Computer Interaction,** v. 40, art. 100652, 2024. DOI: 10.1016/j.ijcci.2024.100652.

COLONNESI, Cristina; VAN POLANEN, Marleen; TAVECCHIO, Louis W. C.; FUKKINK, Ruben G. Mind-mindedness of male and female caregivers in childcare and the relation to sensitivity and attachment: an exploratory study. **Infant Behavior and Development,** v. 48, pt. B, p. 134-146, 2017. DOI: 10.1016/j.infbeh.2017.04.006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. **Contemporary Issues in Early Childhood,** v. 25, n. 1, p. 131-145, 2024. DOI: 10.1177/14639491231222510.

DOMENI, Sonia Maria Avancini; CERICATO, Itale Luciane. Ações para a promoção da relação escola-família na educação infantil. **Revista Pedagógica,** v. 24, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.22196/rp.v24i1.6673.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FREIRE, Madalena. A importância e a função do registro escrito, da reflexão. In: FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico/Artcolor, 1996. p. 41-44. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

FULGENCIO, Leopoldo. Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. **APRENDER:** Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano VI, n. 11, p. 75-108, 2008.

FURLAN, Natália Pozzan; DELLA MÉA, Cristina Pilla. Percepção de professores sobre um programa de educação emocional: um estudo qualitativo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 29, e290001, 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024290001.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIAS, Luciana Ximenes Gomes. Educação, escola e sociedade: a relação da escola com as famílias homoparentais. **Conhecimento & Diversidade,** Niterói, v. 13, n. 31, p. 164-184, set./dez. 2021. DOI: 10.18316/rcd.v13i31.8923.

GUADAGNINO, Keli dos Santos; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Análise de práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum em duas escolas de educação infantil brasileiras. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, e91262, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91262.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p. 1-20.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 13-23.

KUHLMANN JR., Moysés. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente [resenha]. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 239-242, maio/ago. 2005. Resenha de: HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742005000200014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 57-98. E-book.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Acesso em: 6 out. 2026.

PAULA, Elaine de. Entre o quilombo e a educação infantil: os (des)encontros das crianças quilombolas nos entremeios desses contextos. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 418-438, 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023. E-book.

PIKLER, Emmi. The competence of the infant. **Acta Paediatrica Academiae Scientiarum Hungaricae,** v. 20, n. 2-3, p. 185-192, 1979.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão; RODRIGUES, Cristina Silmara Duarte; CAMELO, Elysne; SOUSA, Francisca Valéria de; MELO, Quitéria Alves; MARQUES, Natália Santos; MELO, Pamella Beserra de. Intensificação laboral e gênero profissional de professoras da educação infantil. **Cadernos de**

Psicologia Social do Trabalho, v. 26, e188254, 2023. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.cpst.2023.188254.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social'. **Pro-Posições,** Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0103-73072011000100015.

RAMOS, Jeanne Yuriko Shintaku; SILVA, Halline Mariana Santos; OLIVEIRA, José Sílvio de. Pluralidade familiar e Educação Infantil. **Itinerarius Reflectionis,** Jataí, v. 17, n. 4, p. 1-16, 2021. DOI: 10.5216/rir.v17i4.70397.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. DOI: 10.1590/S0102-79722001000100007.

RESTIGLIAN, Emilia; RAFFAGHELLI, Juliana Elisa; GOTTARDO, Monica; ZOROASTER, Paola. Pedagogical documentation in the era of digital platforms: early childhood educators' professionalism in a dilemma. **Education Policy Analysis Archives,** v. 31, n. 137, p. 1-27, 2023. DOI: 10.14507/ epaa.31.7909.

RINALDI, Carlina. Foreword. In: PRESCHOOLS AND INFANT-TODDLER CENTERS – ISTITUZIONE OF THE MUNICIPALITY OF REGGIO EMILIA; REGGIO CHILDREN. **The Hundred Languages in Ministories:** told by teachers and children from Reggio Emilia. Tradução de Lella Gandini e Leslie Morrow. Worcester, MA: Davis Publications, 2016. p. ix.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

SILVA, Cláudia Aparecida do Nascimento e; BACKES, José Licínio. Currículo, diferença e educação infantil: as crianças negras são importantes. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 42-53, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.78770.

SOARES, Anniely Rodrigues; BEZERRA, Iolanda Carlli da Silva; MOURA, Valquíria Francisca de; PEDROSA, Rafaella Karolina Bezerra; GOMES, Gabriela Lisieux Lima; REICHERT, Altamira Pereira da Silva. Percepções de cuidadores sobre uso de telas digitais por crianças de diferentes estratos de vulnerabilidade social. **Revista Brasileira de Enfermagem,** v. 79, e20250075, 2026. DOI: 10.1590/0034-7167-2025-0075.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus,** Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VIERA, Elaine Cristina dos Reis; SILVA, Danilo Garcia da. Cultura digital: relação com as práticas pedagógicas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 412-430, 2025. DOI: 10.55028/pdres.v12i31.22769.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,** Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, Lev S. Thinking and speech. Tradução de Norris Minick. In: RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky:** volume 1: problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987. p. 39-285. DOI: 10.1007/978-1-4613-1655-8.

WALLON, Henri. Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. **Enfance,** t. 9, n. 2, p. 1-4, 1956. DOI: 10.3406/enfan.1956.1508.

WALLON, Henri. Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. **Enfance,** t. 12, n. 3-4, p. 309-323, 1959. DOI: 10.3406/ enfan.1959.1446.

WALLON, Henri. Henri Wallon par lui-même: trois inédits. **Enfance,** t. 39, n. 4, p. 341-349, 1986. DOI: 10.3406/ enfan.1986.3424.

WINNICOTT, D. W. The theory of the parent-infant relationship. **International Journal of Psychoanalysis,** v. 41, p. 585-595, Nov./Dec. 1960. PMID: 13785877.

Infâncias, Saberes e Afetos propõe um olhar atento às experiências que constituem o cotidiano da Educação Infantil. Ao percorrer concepções de infância, processos de construção de saberes, relações afetivas e práticas pedagógicas, a obra aproxima fundamentos teóricos das decisões que ganham forma nos tempos, espaços, materiais, brincadeiras e interações vividas pelas crianças.

Com atenção à pluralidade das infâncias, à inclusão, à participação, à escuta e ao papel docente, os capítulos convidam profissionais e estudantes da educação a refletir sobre aquilo que transforma princípios em experiências concretas. Mais do que apresentar modelos prontos, o livro oferece referências para pensar uma Educação Infantil comprometida com os direitos, as singularidades e as possibilidades de cada criança.



Organizadora

Rita de Cássia Soares Duque

Pedagoga, professora da Educação Básica, especialista em Educação Inclusiva e em Psicologia Escolar e Educacional, MBA em Inteligência Artificial Acadêmica e licenciada em Educação Especial. Dedica-se à formação docente, às tecnologias e à educação inclusiva, com foco na valorização das infâncias e na construção de práticas pedagógicas significativas.

EDITORA AMPLIAMENTE

ISBN: 978-6-55321-180-3

9 786553 211803