

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS:

**BRINCADEIRAS, EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS DE PESQUISA**

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

ARCO
EDITORES

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS:

**BRINCADEIRAS, EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS DE PESQUISA**

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil e infâncias [livro eletrônico] :
brincadeiras, experiências e perspectivas de
pesquisa / Mirieli da Silva Fontoura,
organizadora. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

ISBN 978-65-5417-498-5

1. Brincadeiras (Educação infantil)
2. Crianças - Desenvolvimento 3. Crianças -
Educação 4. Educação infantil 5. Educação - Pesquisa
I. Fontoura, Mirieli da Silva.

25-282932

CDD-372. 21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-498-5**

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A infância é um período da vida marcado por intensas descobertas, aprendizagens e experiências sensíveis. A criança, enquanto sujeito de direitos, é um ser potente e em constante desenvolvimento, cuja singularidade precisa ser reconhecida e respeitada pelos espaços educativos. No campo da Educação Infantil, esse reconhecimento se desdobra em práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a observação atenta e o respeito às múltiplas formas de expressão das crianças. O brincar, nesse contexto, aparece como linguagem primordial da infância, sendo uma das formas mais significativas de construção de conhecimentos, vínculos e pertencimento.

Entender a infância como uma categoria social e histórica é fundamental para compreendermos as múltiplas infâncias que existem em nossa sociedade. As crianças não são todas iguais e não vivem as mesmas experiências; suas trajetórias estão atravessadas por condições sociais, culturais, territoriais e econômicas diversas. Nesse sentido, a pedagogia da infância deve assumir um compromisso com a escuta atenta dessas vivências, reconhecendo as crianças como protagonistas dos seus processos de aprender e de ser no mundo. Isso implica repensar práticas educativas que, por muito tempo, foram baseadas em modelos rígidos, centrados no adulto e em currículos fragmentados, desconsiderando as reais necessidades e interesses das crianças.

A abordagem pedagógica voltada para a infância deve considerar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, compreendendo que o desenvolvimento das crianças se dá de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e físicos. A Educação Infantil, portanto, deve ser um espaço de experiências significativas, em que o cotidiano seja permeado por interações, descobertas e brincadeiras. O professor que atua nessa etapa precisa ser sensível, reflexivo e pesquisador, capaz de problematizar suas práticas e buscar constantemente novos olhares sobre as infâncias e seus direitos.

As brincadeiras, nesse cenário, assumem um papel central. Não apenas como passatempo, mas como forma de expressão cultural, meio de comunicação, estratégia de aprendizagem e ferramenta de socialização. As crianças

brincam para se conhecer, para entender o outro, para construir sentido sobre o mundo que as cerca. Por meio do faz de conta, do jogo simbólico, das explorações livres e dirigidas, elas desenvolvem habilidades essenciais e elaboram questões profundas sobre a vida, o tempo e as relações. Valorizar o brincar é, portanto, valorizar a própria infância.

A pesquisa em Educação Infantil tem se dedicado a explorar essas múltiplas dimensões da infância, dialogando com diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a pedagogia. Pesquisadores vêm apontando a importância de investigar o cotidiano das instituições de educação infantil, as interações entre crianças, os modos de ser e de brincar, os espaços e tempos escolares, os materiais e objetos disponíveis, bem como o papel dos adultos nesse processo. Essas investigações contribuem para a produção de saberes que auxiliam na formação docente, no planejamento curricular e na formulação de políticas públicas mais sensíveis às realidades infantis.

Além disso, a escuta das próprias crianças têm ganhado espaço como metodologia potente de pesquisa. Reconhecer as crianças como interlocutoras legítimas no processo de produção de conhecimento exige uma postura ética e política por parte do pesquisador, que precisa criar condições para que as vozes infantis sejam ouvidas, compreendidas e consideradas. Isso fortalece a concepção de infância como sujeito de direitos e de cultura, contribuindo para uma educação mais democrática e participativa.

A presente obra, ao reunir textos que tratam sobre brincadeiras, experiências e pesquisas sobre a infância e a Educação Infantil, representa uma oportunidade ímpar de conhecer e refletir sobre esse tema tão essencial. Ao trazer diferentes olhares, vivências e reflexões, o livro convida educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados a mergulhar na riqueza das infâncias, reconhecendo sua complexidade e sua potência transformadora.

Boa leitura.

Junho de 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Educação Infantil: Uma Jornada de Descobertas e Aprendizagens.....9

Julia Graciela de Brito Silva; Renata Cristiane Vinha Freitas

doi: 10.48209/978-65-5417-498-1

CAPÍTULO 2

A Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil: Um Relato de Experiência sobre a Utilização do Jardim Sensorial para Crianças com Autismo na Creche Municipal Magdalena Arce Daou23

Maria Raquel Souza dos Santos; Mônica da Paz Ribeiro; Amélia Moura de Sousa; Marcilea Silva de Freitas; Jucilene Seixas de Carvalho; Edelfranciss Araújo Bastos da Costa; Beatriz Viana Mota

doi: 10.48209/978-65-5417-498-2

CAPÍTULO 3

Crianças em Construção: Aprender, Crescer e se Desenvolver na Era das Telas.....36

Ana Luiza Alves Cardoso; Arianne de Oliveira Basílio; Leidiane Castro da Silva; Risoleta Ferreira de Oliveira; Valéria Ramos dos Santos; Vanessa Ramos dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-498-3

CAPÍTULO 4

Projeto: “Mascote da Sala: Peixe Vivo”.....50

Julia Graciela de Brito Silva; Renata Cristiane Vinha Freitas

doi: 10.48209/978-65-5417-498-4

CAPÍTULO 5

A Criança Brincante, Aprendizado Constante: O saber intrínseco de nossas crianças no processo do ensino- aprendizagem, através do brincar.....59

Natália Moreira Altoé; Eliane Santos Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-498-6

CAPÍTULO 6

Entre os Muros da Submissão: a infância das meninas no Asilo de Santa Teresa em São Luís - MA (1855-1870).....66

Raylina Maila Coelho Silva

Rosyane de Moraes Martins Dutra

doi: 10.48209/978-65-5417-498-7

Sobre a Organizadora.....81

Sobre as Autoras e os Autores.....82

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS

Julia Graciela de Brito Silva
Renata Cristiane Vinha Freitas
Doi: 10.48209/978-65-5417-498-1

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação Infantil fazem parte de um cenário de diversas vozes que buscam legitimar essa etapa da educação básica para além da legislação e das políticas públicas. Nesse contexto, os debates acadêmicos evidenciam questões relacionadas à visibilidade e à importância que essa fase educativa possui para a sociedade como um todo.

A Educação Infantil é uma modalidade de ensino integrante da educação básica, sendo a mais recente em comparação ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seu currículo tem sido objeto de revisão e adequação para a Primeira Infância, focando no cotidiano das instituições educacionais enquanto espaços de vivência, aprendizagem e desenvolvimento infantil (NONO, 2023, p.4).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), essa modalidade tornou-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, sendo oferecida em creches e pré-escolas para crianças desde o nascimento. As discussões atuais priorizam orientações para o trabalho com crianças até 3 anos em creches e garantem práticas adequadas para crianças de 4 e 5 anos, assegurando a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipar conteúdo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

O título sugestivo deste artigo remete ao ato de descobrir — no sentido literal de abrir a cortina, revelar, evidenciar — a função fundamental da infância e as concepções relacionadas à escolarização na Educação Infantil, buscando um olhar atento de uma sociedade que valorize uma educação que, de fato, é

a base de todo o futuro. Não é possível discutir a educação infantil sem abordar as diferentes concepções sobre o que é criança e o que significa infância.

As percepções vivenciadas em cada sociedade contribuíram para a formação do conceito de infância, moldado pelas ideias e valores das diferentes épocas. Até o século XVIII, a infância estava associada a uma condição de anonimato social, sem distinções específicas atribuídas às crianças dentro da família.

Entre os séculos XVI e XVIII, durante a Idade Moderna, começaram a surgir novos significados para criança e infância. Nesse período, os altos índices de mortalidade infantil, aliados à luta da burguesia por melhores condições de vida, trabalho e espaços dedicados às crianças, destacaram a necessidade de instituições específicas para atender essa faixa etária.

Assim, a história das instituições de Educação Infantil está estreitamente ligada às transformações sociais e às mudanças nos conceitos sobre infância. Os documentos legais surgiram com a finalidade de fortalecer, legitimar e garantir uma etapa educativa alinhada ao desenvolvimento e à aprendizagem, acompanhando as mudanças sociais de forma progressiva.

Foi, porém, a partir da Constituição Federal de 1988 que creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas como direitos da criança, da família e dever do Estado. Nesse sentido, a criança enquanto sujeito social e a instituição destinada ao seu atendimento conquistaram espaço, mesmo diante das singularidades históricas.

O Artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As tendências contemporâneas da Educação Infantil consolidam essa etapa como um período repleto de significados e encantos, que, se bem conduzida, pode garantir o desenvolvimento integral das crianças, servindo como base sólida para as etapas escolares subsequentes.

As instituições dedicadas à infância devem organizar ambientes acolhedores, que estimulem autonomia, criatividade e criticidade, valorizando a flexibilidade e a improvisação. É importante reconhecer o papel do processo histórico na construção do entendimento da infância como um momento singular e a criança como sujeito histórico e portadora de direitos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que a função da Educação Infantil é potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, promovendo uma prática pedagógica que dialogue entre escola e família, fortalecendo direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esse contexto legislativo brasileiro evidencia que as crianças são indivíduos singulares e que demandam atenção especial em relação às suas fases de desenvolvimento. O professor desempenha um papel fundamental como mediador na trajetória escolar, garantindo uma infância prazerosa, um ambiente escolar saudável, muitas vezes diferente da realidade familiar promovendo avanços significativos em cada fase da primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

Educação Infantil: Princípios e Interdisciplinaridade

Diariamente, ocorrem transformações profundas na transmissão e na velocidade da informação, nas formas de comunicação e nas perspectivas presentes em todas as esferas da sociedade.

No campo da educação infantil, as responsabilidades e atribuições acompanham o tempo vivido, construindo um processo histórico rico e singular.

Assim, a criança enquanto sujeito social e as instituições destinadas ao seu atendimento passaram por momentos únicos ao longo da história.

As tendências atuais na etapa da Educação Infantil consolidam essa fase como um período permeado por encantos e significados que, quando efetivamente implementados, garantem o desenvolvimento integral das crianças, além de constituírem uma base sólida para as etapas escolares seguintes.

A creche, enquanto primeira instituição de cuidado da infância, emerge de uma luta histórica pelos direitos da mãe trabalhadora e evolui para um espaço de direitos assegurados por lei, visando o pleno desenvolvimento infantil. Pesquisas e estudos ressaltam a importância dessa etapa, considerando a complexa rede de saberes que a envolve.

Andrade (2010) descreve que a Educação Infantil passou a ser vista como um fim em si mesma nas propostas do Ministério da Educação na década de 1980. Baseada nessas experiências, a função dessa etapa seria promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças, com o objetivo de combater os males sociais e contribuir para a superação de dificuldades econômicas e sociais.

Com o tempo, consolidou-se a função pedagógica da Educação Infantil, reconhecida como prioridade nas instituições. Kramer (2003 apud Andrade, 2010, p.152) destaca que essa prática tem como base a dimensão cultural, possibilitando o acesso a conhecimentos científicos e às diversas interfaces culturais, como literatura, música, artes e história.

A amplitude dessas dimensões enriquece o olhar para a infância. Oliveira (2012) ressalta que as transformações temporais na Educação Infantil impõem o desafio de garantir que os espaços educacionais, públicos ou privados, priorizem as crianças, assegurando rotinas adequadas, jornadas diárias atrativas, acolhedoras e desafiadoras, por meio de atividades que promovam o autoconhecimento, a autoestima e ampliem o entendimento das relações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, Andrade (2010) reconhece os ambientes educativos das instituições como espaços de produção e reprodução das culturas infantis, locais nos quais as crianças constroem redes de socialização e interação com adultos.

Kishimoto (2010) enfatiza que toda educação carrega valores e, para que eles estejam enraizados na cultura local, é necessário que as instituições incorporem os valores da comunidade onde estão inseridas. Dessa forma, cada creche ou pré-escola deve adotar propostas pedagógicas que reflitam os valores de seu povo, garantindo que as práticas cotidianas preservem a identidade cultural da população atendida.

Angotti (2007) reforça que os espaços infantis devem contemplar momentos de vivência, experiência e reflexão, privilegiando o conhecimento da criança em sua totalidade. Nesse contexto, essa etapa deve ser permeada por práticas intencionais e coerentes envolvendo arte, ludicidade, estímulo à imaginação e expressão corporal, estabelecidas por meio das descobertas promovidas pelo brincar.

Mesmo pequenas, as crianças sabem muito: tomam decisões, escolhem suas atividades, interagem, expressam seus saberes e manifestam sua compreensão do mundo por meio de gestos, olhares e palavras. Entre suas atividades favoritas está o brincar, um direito fundamental. O brincar é uma ação livre, espontânea, que proporciona prazer, não exige resultado e contribui para o relaxamento, o aprendizado de regras, linguagens, habilidades e para a introdução da criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p.1).

Assim, o brincar é uma forma pela qual a criança se apropria do mundo, sendo parte essencial do processo educativo e ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral.

O brincar é também um meio de comunicação, na qual as crianças reproduzem suas experiências cotidianas por meio da fantasia e da imaginação, simulando papéis sociais. Esse processo contribui para a percepção do mundo e sua expressão por meio da reflexão, criatividade e autonomia.

É importante reconhecer o quanto as crianças aprendem e se desenvolvem em curtos períodos por meio do brincar. Fantacholi (2009) destaca que a brincadeira possibilita o desabrochar da criança, tornando-a autônoma e social, fortalecendo vínculos e desenvolvendo capacidades como julgar, argumentar e chegar a consensos, elementos essenciais para a formação da identidade.

Dentro desse panorama, Forneiro (1998) destaca que a Educação Infantil deve proporcionar os melhores meios para que o brincar ocorra de forma singular, entendendo-o como atividade livre, exploratória e construtora de conhecimento. Ao se divertir, a criança extravasa emoções, medos e anseios, desenvolvendo-se de forma plena e integral.

Para Fantacholi (2009), o lúdico visa promover uma alfabetização significativa na prática educacional, incorporando o conhecimento do mundo, melhorando o desempenho escolar, a oralidade, o pensamento e o sentido.

A construção do conhecimento aliada à diversão proporcionada pelo brincar também promove reflexões sobre a sociedade, pois durante o jogo a criança desenvolve papéis sociais e incorpora valores e saberes transmitidos pelos adultos. Por isso, os espaços devem ser organizados de forma dinâmica, com diversos componentes que compõem o cenário para a aprendizagem.

Nesse sentido, mobiliário, materiais didáticos e decoração devem ser pensados para favorecer as crianças, respeitando suas idades e facilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Gandini e Forman (1999) afirmam que o ambiente educa a criança e pode ser considerado o “terceiro educador”, exigindo atualizações e adaptações conforme as necessidades das crianças. É um elemento essencial da abordagem pedagógica.

Portanto, as instituições devem criar ambientes acolhedores, intencionais e flexíveis, que estimulem autonomia, criatividade e criticidade, valorizando improvisos e novas experiências, inclusive aquelas proporcionadas pela educação infantil remota.

A proposta pedagógica da escola, assim como a organização do tempo e dos recursos materiais, deve sustentar essa abordagem. O cotidiano da infância é marcado por interações entre crianças, ideias e vivências, que precisam respeitar as necessidades próprias dessa etapa.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esses conceitos previstos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reafirmando que cuidar e educar são indissociáveis.

As bases legais da Educação Infantil legitimam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, fundamentadas nas interações e brincadeiras. Além disso, garantem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam formar a criança enquanto sujeito ativo, capaz de observar, questionar, formular hipóteses, concluir, julgar e assimilar valores.

O papel fundamental do educador na primeira infância

O ciclo profissional da categoria docente é marcado por uma diversidade de visões individuais e coletivas que influenciam as dimensões compartilhadas dentro da profissão. Ao longo da história, a classe dos professores atravessou momentos singulares que moldaram sua função social.

Filho e Locco (2008) apontam que, na escola tradicional, o docente detinha certo prestígio na comunidade e, mesmo sem formação formal, acreditava-se em uma vocação natural para o ensino. As mulheres predominavam, especialmente na faixa inicial do Ensino Fundamental. Nessa época, não existia uma carreira institucionalizada, e o cargo era geralmente de meio expediente, permitindo às professoras conciliar o trabalho com os cuidados familiares e contribuir para o orçamento doméstico.

Formaggio (2002) destaca que essa profissão foi marcada pela naturalização do feminino, ou seja, o predomínio das mulheres como profissionais nesse setor reflete a categoria gênero como um elemento decisivo na organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade.

Na década de 1970, com a Lei 5.692/71, instituiu-se a carreira do professor com base na qualificação. Foi nesse período que as professoras passaram a ser popularmente chamadas de “tias”. Paralelamente, o movimento de profissionalização ganhou força, e os professores passaram a realizar cursos e treinamentos em órgãos específicos voltados para a formação docente.

Segundo esses autores, foi somente após a Constituição Federal de 1988 que os docentes conquistaram o direito à sindicalização, com o objetivo de va-

lorizar a categoria. Desde então, os professores passaram a reivindicar maior participação nas propostas pedagógicas das escolas e no planejamento de suas ações educativas.

Assim, torna-se imprescindível a presença de profissionais com uma identidade plural, formada a partir de influências sociais e questões de gênero. Apesar das lutas históricas, observa-se certa fragilidade no avanço da profissionalização dos professores dessa faixa etária, evidenciada por uma voz que ecoa na busca pelo reconhecimento legítimo e pontual de seus direitos, independentemente do contexto em que atuam.

É importante destacar que a figura do educador sofreu mudanças significativas, especialmente diante do cenário histórico da pandemia. Contudo, os desafios enfrentados pelas professoras agravaram-se, dada a especificidade da área e as diretrizes propostas pelas redes de ensino. Esse tema será aprofundado na próxima seção.

O profissional da Educação Infantil busca consolidar seu espaço em meio a concepções restritas que limitam sua atuação aos cuidados básicos da criança, almejando ser reconhecido como um educador responsável pela formação integral dos pequenos.

Kramer (2006) enfatiza a necessidade de abrir o debate sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, partindo da premissa de que é fundamental formular políticas de formação para esses profissionais, assim como estabelecer currículos específicos para essa etapa escolar.

Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) ressaltam que os saberes dos educadores da primeira infância são múltiplos, abrangendo aprendizagens ligadas ao desenvolvimento e cuidado infantil, frutos tanto das experiências de vida quanto da formação acadêmica, fundamentados na reflexão e na prática pedagógica.

Dessa forma, os profissionais da Educação Infantil carregam uma trajetória plural e rica em suas atribuições educacionais ao longo dos anos. A seguir, exploraremos com mais detalhes os avanços históricos conquistados por essa categoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos aspectos históricos, culturais e pedagógicos da Educação Infantil revelam um processo de constante transformação e ampliação do conceito sobre o papel das instituições e dos profissionais envolvidos no atendimento à primeira infância.

A criança é hoje reconhecida como sujeito social ativo, com direitos e necessidades específicas, o que exige das creches e pré-escolas a construção de ambientes educativos que vão além do cuidado básico, promovendo o desenvolvimento integral.

Historicamente, a Educação Infantil foi vista inicialmente como um espaço voltado ao cuidado, especialmente relacionado às necessidades da mãe trabalhadora. No entanto, as discussões e propostas legislativas e pedagógicas das últimas décadas vêm consolidando a função pedagógica dessa etapa, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento global da criança e para a superação de desafios sociais.

O ambiente educativo da primeira infância assume, assim, um papel fundamental na socialização e na construção cultural das crianças, como ressaltam Andrade (2010) e Kishimoto (2010). Esses espaços devem refletir os valores das comunidades locais, garantindo a preservação da identidade cultural e a promoção de práticas pedagógicas intencionais que valorizem o lúdico, a criatividade, a expressão corporal e a imaginação, elementos essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O brincar emerge como uma dimensão central da Educação Infantil, sendo reconhecido como um direito fundamental e ferramenta pedagógica essencial. Ele permite que a criança explore o mundo de forma livre e criativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de possibilitar a apropriação do conhecimento cultural e social por meio da imaginação e da simulação de papéis.

Como apontam Fantacholi (2009) e Forneiro (1998), o lúdico é também um caminho para o fortalecimento da autonomia e da identidade infantil, além de contribuir para a alfabetização significativa e para o desenvolvimento do

pensamento crítico.

Outro aspecto relevante é a organização do espaço físico das instituições, que deve ser cuidadosamente planejada para ser um verdadeiro “terceiro educador”, conforme afirmam Gandini e Forman (1999).

O mobiliário, os materiais e a decoração precisam favorecer a autonomia, o estímulo à criatividade e a exploração, respeitando as características e necessidades das crianças, e promovendo um ambiente acolhedor e flexível, capaz de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, inclusive as recentes adaptações decorrentes da educação remota.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil reforça a importância da indissociabilidade entre cuidar e educar, sustentando uma proposta pedagógica que prioriza a interação, o brincar e a construção de conhecimentos e valores, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança como sujeito ativo e capaz.

Em síntese, os resultados indicam que a Educação Infantil contemporânea é marcada por uma complexidade e pluralidade de saberes que demandam uma prática pedagógica intencional, culturalmente situada e fundamentada na valorização do brincar e da interação social. Essa etapa exige ambientes e profissionais preparados para promover o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo seus direitos e singularidades e assegurando uma base sólida para as etapas escolares subsequentes.

Já com relação a análise histórica e social da categoria docente na Educação Infantil revela-se como uma trajetória marcada por transformações significativas que impactaram sua função e reconhecimento profissional. Inicialmente, observa-se que a profissão docente esteve associada a uma naturalização do feminino, em que as mulheres predominavam, principalmente no atendimento às primeiras etapas da educação básica, em cargos não institucionalizados e com jornada reduzida, conciliando o trabalho com os cuidados familiares.

Essa configuração reforça como as questões de gênero moldaram as condições e percepções da profissão, refletindo as desigualdades presentes na sociedade (Formaggio, 2002).

A institucionalização da carreira docente, a partir da década de 1970 com a Lei 5.692/71, representou um avanço, principalmente para as mulheres na profissão, que passaram a ser mais valorizadas e a buscar formação específica.

No entanto, somente com a Constituição de 1988, que possibilitou a sindicalização dos professores, houve um fortalecimento da categoria, permitindo que reivindicações por participação nas decisões pedagógicas e por valorização profissional ganhassem espaço. Essa mudança política e institucional foi fundamental para que os educadores da primeira infância começassem a se perceber como sujeitos de direitos legítimos e pluralidades profissionais.

Entretanto, apesar dos avanços, os dados indicam que a profissionalização dos docentes da Educação Infantil ainda enfrenta desafios importantes.

O reconhecimento do trabalho docente para além do cuidado básico da criança, ressignificando-o como uma prática educativa complexa e essencial para o desenvolvimento integral da criança, ainda está em construção. A pandemia evidenciou e agravou essas dificuldades, ao exigir adaptações rápidas e ampliando a carga emocional e pedagógica sobre os professores, mostrando que as especificidades da área demandam maior atenção e suporte institucional.

Outro ponto relevante está relacionado à concepção de Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento global, que deve considerar a criança como sujeito histórico e ativo, capaz de construir conhecimento a partir das interações, do brincar e das experiências vividas. O processo educativo, portanto, precisa ser fundamentado em práticas pedagógicas intencionais e culturalmente significativas, que valorizem tanto o cuidado quanto a educação, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares e pela BNCC (Brasil, 2010; 2018).

Os saberes dos educadores da primeira infância, resultado da combinação entre experiências pessoais, formação acadêmica e prática reflexiva, são fundamentais para que a Educação Infantil cumpra seu papel social. Assim, os ambientes educativos devem ser planejados para promover a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento afetivo e social das crianças, configurando-se como espaços ricos para a construção do conhecimento e para o exercício da

cidadania desde a primeira infância.

Em suma, os resultados apontam para um processo histórico de conquistas e desafios que permeiam a identidade profissional dos docentes da Educação Infantil. A valorização dessa categoria exige o reconhecimento da complexidade do seu trabalho, a promoção da formação continuada e políticas públicas que assegurem condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, respeitando a singularidade dessa etapa da educação básica.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo sobre a Educação Infantil revela a complexidade e a importância dessa etapa como um espaço privilegiado de descobertas, aprendizagens e formação integral da criança. A Educação Infantil, hoje, é reconhecida não apenas como um serviço de cuidado, mas como uma modalidade educativa fundamental para o desenvolvimento pleno, social, emocional, cognitivo e cultural dos pequenos. As transformações históricas e sociais evidenciam que a infância deve ser compreendida como um momento singular da vida, em que a criança é sujeito ativo, portador de direitos e capaz de construir significados por meio da interação, do brincar e da participação em ambientes educativos intencionais.

Os avanços legislativos e curriculares, como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, reforçam essa concepção contemporânea e orientam a organização das instituições e das práticas pedagógicas, promovendo uma Educação Infantil que valoriza o cuidado e a educação como indissociáveis. A função do brincar, destacada como direito fundamental, reforça a necessidade de ambientes acolhedores, flexíveis e culturalmente significativos, onde as crianças possam explorar, imaginar, expressar e construir suas identidades.

Além disso, o papel do educador infantil se mostra essencial para o sucesso dessa etapa educativa.

A trajetória da categoria docente aponta para desafios históricos ligados

à profissionalização, à valorização e ao reconhecimento social, principalmente considerando a predominância feminina e as desigualdades de gênero. O contexto recente da pandemia acentuou as demandas e dificuldades enfrentadas, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas, formação continuada e suporte institucional para que esses profissionais possam exercer seu papel com autonomia, competência e segurança.

Portanto, a Educação Infantil deve ser vista como um direito social prioritário e um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. O compromisso coletivo com a valorização da infância e da profissão docente, aliado à oferta de condições adequadas de ensino e aprendizagem, é fundamental para garantir que essa etapa educativa cumpra seu papel histórico e social, consolidando uma base sólida para o futuro das crianças e da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Educação Infantil: políticas, fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANGOTTI, J. A. **Ludicidade e educação infantil: a importância do brincar para o desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FANTACHOLI, M. C. **Ludicidade e alfabetização: um caminho significativo para a prática educacional**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 251-262, 2009.

FORNEIRO, M. V. **A importância do brincar na educação infantil**. Revista Educação, São Paulo, v. 21, n. 42, p. 33-45, 1998.

GANDINI, L.; FORMAN, G. **Ambiente como terceiro educador: perspectivas e práticas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar, espaço de linguagem e cultura.** São Paulo: Moderna, 2010.

KRAMER, S. **A formação do professor da educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 21, n. 62, p. 149-164, 2006.

OLIVEIRA, M. A. **Espaços educativos e infância: um desafio contemporâneo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 145-158, 2012.

FILHO, E. R.; LOCCO, M. P. **Profissão docente e gênero: análise histórica e contemporânea.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 421-439, 2008.

FORMAGGIO, A. R. **Gênero e profissão docente: uma análise crítica.** São Paulo: Loyola, 2002.

ONOFRE, M. R. F.; TOMAZZETTI, D. T.; MARTINS, A. L. **Saberes docentes na educação infantil: múltiplos conhecimentos e práticas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 273-290, 2017.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO JARDIM SENSORIAL PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NA CRECHE MUNICIPAL

MAGDALENA ARCE DAOU

Maria Raquel Souza dos Santos
Mônica da Paz Ribeiro
Amélia Moura de Sousa
Marcilea Silva de Freitas
Jucilene Seixas de Carvalho
Edelfranciss Araújo Bastos da Costa
Beatriz Viana Mota
Doi: 10.48209/978-65-5417-498-2

INTRODUÇÃO

A educação infantil, por sua natureza fundante, ocupa um espaço de extrema relevância no debate contemporâneo sobre inclusão e desenvolvimento humano. No cenário educacional brasileiro, particularmente a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (2015), tem-se ampliado a compreensão de que a diversidade não é uma exceção à norma, mas a própria constituição da realidade escolar.

Nesse contexto, o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em creches e pré-escolas lança luz sobre desafios e possibilidades que atravessam práticas pedagógicas, relações institucionais e políticas públicas. Não se trata apenas de assegurar o acesso físico ao espaço escolar, mas de reconfigurar os modos de ensinar e aprender a partir de um paradigma sensível às singularidades do neurodesenvolvimento. As propostas pedagógicas, para além da retórica inclusiva, precisam se traduzir em estratégias concretas que respeitem as especificidades sensoriais, cognitivas e sociais das crianças

autistas. Neste ponto, emerge o jardim sensorial como uma alternativa pedagógica cuja eficácia tem sido explorada em estudos recentes, especialmente no que diz respeito à estimulação multissensorial e ao favorecimento da interação com o ambiente natural (Nazareno et al., 2025).

Não se pode perder de vista que o debate sobre a inclusão na primeira infância não é novo, mas ganha novos contornos diante das exigências de uma escola verdadeiramente democrática. O jardim sensorial, nesse panorama, não surge como modismo ou recurso suplementar, mas como parte de uma pedagogia do corpo e da experiência que reconhece a centralidade da dimensão sensório-motora no desenvolvimento infantil. Como salientam pesquisas que tratam do neurodesenvolvimento em contato com a natureza, há uma relação direta entre ambientes ricos em estímulos e o avanço de competências sociais, cognitivas e afetivas em crianças com TEA (Amaral et al., 2021). Tais evidências desafiam concepções tradicionais que reduzem o trabalho educativo à sala de aula e reiteram a urgência de repensar os espaços da creche como territórios de possibilidades inclusivas.

A dificuldade de adaptação sensorial, muitas vezes negligenciada nos planejamentos pedagógicos, é um dos maiores entraves à efetiva inclusão de crianças autistas. A literatura aponta que essas crianças apresentam hipersensibilidades ou hipossensibilidades que interferem diretamente em sua relação com o mundo (Silva et al., 2023). Assim, espaços planejados para acolher e organizar os estímulos do ambiente tornam-se essenciais para que o processo de socialização ocorra sem sobrecargas, rupturas ou retraimentos. Nesse sentido, o jardim sensorial aparece como um dispositivo não apenas lúdico, mas profundamente terapêutico e educativo, permitindo que a criança explore, descubra e se aproprie de seu corpo e do espaço em torno de si de maneira segura e prazerosa. Ao proporcionar contato com diferentes texturas, sons, aromas e formas, tais espaços promovem uma aprendizagem integrada e menos fragmentada, respeitando os ritmos individuais.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação reside na necessidade de compreender como o uso do jardim sensorial pode favorecer a inclusão de crianças com autismo em contextos de educação infantil, especialmente nas

creches. A pergunta que se busca responder é: de que maneira a utilização pedagógica do jardim sensorial contribui para o desenvolvimento integral e para a efetiva participação das crianças com TEA na rotina da creche? Parte-se da hipótese de que o uso sistemático e intencional de ambientes sensoriais promove avanços significativos no engajamento social, na autonomia e na regulação emocional dessas crianças, ao mesmo tempo em que amplia o repertório pedagógico dos profissionais da educação.

Propõe-se, como objetivo geral, analisar os impactos do jardim sensorial na inclusão de crianças autistas na educação infantil. De forma mais específica, pretende-se: investigar as percepções de educadores sobre o uso do jardim sensorial como recurso inclusivo; identificar as mudanças no comportamento das crianças com TEA após a vivência nesses espaços; e examinar como tais práticas são integradas ao currículo da educação infantil em creches públicas.

A relevância desta pesquisa encontra respaldo não apenas na necessidade de fortalecer políticas educacionais voltadas à inclusão, mas também na escassez de estudos empíricos que abordem o uso do jardim sensorial em instituições de educação infantil, com foco específico no público autista. Do ponto de vista teórico, este estudo se insere no campo das discussões sobre o direito à diferença e a pedagogia da presença, ao dialogar com contribuições da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia inclusiva e da educação ambiental.

No plano científico, pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas sensíveis à neurodiversidade, oferecendo subsídios para a formação inicial e continuada de professores. Socialmente, a pesquisa se justifica por seu potencial de promover ambientes mais equitativos e humanos, favorecendo o acesso e a permanência de crianças com TEA em espaços educativos que respeitem suas necessidades específicas. Do ponto de vista aplicado, os resultados poderão subsidiar a elaboração de diretrizes para a implementação de jardins sensoriais em unidades de educação infantil, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Quanto a metodologia adotada para esta pesquisa trata-se de um relato de experiência com abordagem de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica, ancorada nas contribuições dos autores previamente in-

dicados neste estudo. Optou-se por essa abordagem por permitir uma análise mais densa e interpretativa dos sentidos atribuídos ao uso do jardim sensorial em contextos de educação infantil inclusiva. A escolha por autores contemporâneos e produções recentes assegura a atualidade das discussões, enquanto a seleção de artigos, livros e relatos de experiência oferece uma base ampla e plural. A análise do material será orientada por categorias temáticas que emergem do diálogo entre os textos, considerando a interseção entre educação infantil, autismo, inclusão e práticas pedagógicas sensoriais.

OS DESAFIOS DO TEA E NOVAS PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação infantil, enquanto etapa primeira do processo escolar, carrega a complexidade de ser, ao mesmo tempo, espaço de acolhimento, socialização e construção de sentidos. É nesse território simbólico e concreto que se inscrevem os desafios mais intensos da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto brasileiro, onde as diretrizes legais avançaram, mas a prática pedagógica ainda hesita em acompanhar seu ritmo. A transição do modelo de integração para uma perspectiva inclusiva não se deu sem tensões: o que antes se limitava ao acesso físico agora exige que a criança esteja, de fato, presente na experiência educativa, em sua plenitude. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforçou esse imperativo, mas o percurso continua marcado por obstáculos institucionais, epistemológicos e formativos (Silva et al., 2023).

Historicamente, o atendimento educacional às crianças com deficiência oscilou entre a negação e a segregação. Por muito tempo, a ausência de políticas públicas comprometeu o direito dessas crianças à educação formal, relegando sua formação a instituições paralelas ou a cuidados domésticos. A partir da década de 1990, com o advento de marcos como a Declaração de Salamanca e a Constituição de 1988, consolidou-se um novo paradigma, que reconhece a escola comum como o lugar legítimo de todos os sujeitos. Esse movimento, no entanto, esbarra em práticas pedagógicas ainda moldadas por uma lógica normatizadora, que tende a patologizar comportamentos e classificar sujeitos por sua capacidade de adaptação (Brito; Flores, 2023).

Com a emergência do conceito de neurodiversidade, novas lentes passaram a mediar a relação entre os profissionais da educação e as crianças com autismo. Em vez de um déficit a ser corrigido, o TEA passa a ser compreendido como uma variação do funcionamento neurológico humano, o que exige um reposicionamento ético e metodológico por parte dos educadores. Essa perspectiva, no entanto, ainda caminha a passos lentos dentro das práticas escolares, frequentemente marcadas por desconhecimento ou insegurança diante do comportamento atípico das crianças com TEA. A escuta sensível e a mediação ativa, tão cruciais nesse processo, são muitas vezes substituídas por tentativas de normatização que negligenciam as formas próprias de interação e expressão dessas crianças (Almeida, 2020).

No cotidiano das instituições de educação infantil, a inclusão de crianças autistas é desafiada por uma série de contradições. A existência de legislações que asseguram o direito à educação não garante, por si só, a qualidade desse processo. Muitas creches e pré-escolas ainda carecem de estrutura física, formação docente e materiais adequados para lidar com as especificidades do autismo. Os educadores, em sua maioria, são instados a lidar com situações para as quais não foram preparados, o que alimenta sentimentos de impotência e gera práticas excludentes, mesmo que involuntárias. Nesse sentido, o direito à diferença permanece tensionado entre a norma escolar e as singularidades infantis, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que articule teoria e prática de maneira orgânica (Silva et al., 2023).

Ao se considerar as especificidades do desenvolvimento infantil no espectro autista, torna-se imprescindível reconhecer a importância das experiências sensoriais, motoras e afetivas no processo de aprendizagem. A criança com TEA, ao apresentar padrões distintos de interação com o ambiente, exige práticas que considerem suas particularidades neurológicas, sem, contudo, reduzi-la a um diagnóstico. A simbolização, enquanto operação subjetiva e social, pode ser atravessada por dificuldades que se manifestam na linguagem, na imaginação ou no jogo simbólico. Contudo, tais barreiras não devem ser entendidas como limites absolutos, mas como convites à reinvenção das práticas pedagógicas. O espaço da educação infantil, por sua plasticidade,

constitui um terreno fértil para essas experimentações, desde que se disponha a deslocar a centralidade do conteúdo para a experiência (Almeida, 2020).

O ambiente educativo, nesse sentido, assume papel determinante na promoção do desenvolvimento das crianças com autismo. As interações cotidianas, a organização do espaço, os materiais disponíveis e, sobretudo, a postura dos adultos, configuram-se como mediadores da experiência infantil. É nesse cenário que práticas baseadas na escuta e na observação ganham relevo, pois permitem que o educador compreenda o ritmo e o modo de ser da criança, adaptando suas intervenções sem violentar sua singularidade. Tal compreensão exige um olhar que vá além do diagnóstico clínico, situando a criança em sua historicidade e nos múltiplos vínculos que estabelece com o mundo (Brito; Flores, 2023).

Ainda que a inclusão seja um direito garantido por lei, sua efetivação depende de uma série de condições que extrapolam o plano normativo. O modelo biomédico, ainda hegemônico nas escolas, tende a centrar-se na ideia de déficit, patologizando comportamentos e reforçando uma lógica de adaptação do sujeito à norma. Ao contrário, uma perspectiva inclusiva exige que seja o ambiente a se adaptar às diferentes formas de ser e de aprender. A escuta ativa, a mediação afetiva e a construção coletiva do conhecimento tornam-se, assim, os pilares de uma educação realmente inclusiva, que reconhece a diversidade como potência e não como obstáculo (Almeida, 2020).

As resistências à inclusão não se dão apenas no plano institucional; muitas vezes, estão inscritas nas crenças e expectativas dos próprios profissionais da educação. Há um imaginário ainda muito presente que associa deficiência à incapacidade, o que contribui para práticas pedagógicas pouco desafiadoras, marcadas pela subestimação das potencialidades das crianças com TEA. Ao não esperar dessas crianças o mesmo envolvimento que das demais, muitos educadores acabam por reforçar barreiras que poderiam ser superadas com ajustes simples na rotina ou nos modos de interação. O risco, aqui, é o da inclusão meramente formal, onde a criança está presente, mas não participa de forma significativa do processo educativo (Silva et al., 2023).

A efetiva participação das crianças autistas na educação infantil requer, portanto, uma mudança profunda no modo como concebemos o ensino e a aprendizagem. A escola precisa deixar de ser o lugar da padronização para tornar-se espaço de escuta, invenção e acolhimento. Isso implica repensar o currículo, os tempos escolares, as formas de avaliação e, sobretudo, os vínculos pedagógicos. A inclusão, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de transformação da escola e de seus atores. Para que isso ocorra, é preciso investir na formação dos educadores, na construção coletiva de projetos pedagógicos inclusivos e na articulação entre diferentes saberes, incluindo os das famílias e da comunidade (Brito; Flores, 2023).

É nesse horizonte que se inscrevem as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças com TEA, entendendo que sua presença na escola não é um favor ou um desafio a ser superado, mas uma oportunidade de ressignificação dos próprios fundamentos da educação. A infância autista, com suas especificidades sensoriais, comunicacionais e relacionais, tensiona o modelo escolar tradicional e exige a invenção de outras formas de escuta, mediação e convivência. Trata-se de um exercício constante de descentramento, em que o educador se coloca na posição de aprendiz diante da complexidade do outro, reconhecendo que a diversidade é constitutiva do humano e não uma exceção à norma (Silva et al., 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência partiu de um contexto colaborativo entre as famílias de crianças matriculadas em uma instituição de vida coletiva, a saber uma creche pública, localizada na periferia da cidade de Manaus. As margens de um igarapé poluído denominado Igarapé do 40.

Partindo dos encontros institucionais entre as famílias das crianças que estavam matriculadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da referida unidade de ensino. Constatou-se que no contexto do recebimento do diagnóstico de deficiência das crianças, as famílias experimentavam sentimentos de desesperança, angústia e impotência diante do recente diagnóstico. Os sentimentos presentes nos contexto familiar correspondiam ao sentimento de

luto pelo filho idealizado (Lima et al., 2023), agora com a confrontação da realidade do diagnóstico de TEA de forma precoce.

Como forma de minimizar este momento e fortalecer os laços entre as crianças e suas respectivas famílias. A profissional do AEE, possibilitou momento de escuta ativa e rodas de conversa, onde os participantes podiam relatar as suas experiências de recente diagnóstico. Criando uma rede de apoio colaborativa, onde todos poderiam ouvir e serem ouvidos nas suas inquietações.

A proposta resultou em um momento de imersão em ideias criativas e que pudessem ser eficazes na ajuda às crianças nas suas especificidades e que também imprimissem no contexto das referidas ações, momentos de pertencimento e protagonismo familiar.

Como a turma de crianças TEA na unidade em sua grande maioria tinha dificuldades com a exploração dos sentidos humanos e transtornos sinestésicos. Pensou-se na construção de um jardim dos sentidos. Um jardim sensorial que pudesse auxiliar na sensibilização desta especificidade e agregar no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem

Foi realizado um acordo de parceria técnica com uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Amazonas, que subsidiou todo processo de orientação na construção colaborativa do espaço. A equipe realizou oficinas de construção de terrários com as crianças e conhecimento básicos sobre as plantas, adaptados para a linguagem infantil.

Paralelo a estes momentos, as famílias participavam das oficinas de objetos com apelo sustentável que ficariam dispersos pelo jardim dos sentidos. Oficinas de pinturas de vasos de plantas, construção de objetos com reaproveitamento de pneus, oficinas de compostagem e oficinas de placas de jardim.

O espaço foi inaugurado e construído com o protagonismo das famílias e das crianças, subsidiado por parcerias de IES e de outras secretarias no âmbito da cidade de Manaus, como as do Meio Ambiente e Limpeza Pública. O espaço se tornou fomento de grandes aprendizagens e um símbolo de que se pode criar esperança apesar da dor.

Ao caminhar descalça sobre diferentes texturas ou ao manusear objetos com formatos e temperaturas diversas, a criança autista não apenas se comunica

com o ambiente, mas também reorganiza internamente suas percepções e emoções. Esse tipo de experiência, ainda raro nas instituições de ensino, adquire contornos pedagógicos quando planejado com intencionalidade e sensibilidade. Educadores atentos à complexidade do desenvolvimento infantil compreendem que o contato com a natureza ativa zonas do cérebro responsáveis por processos fundamentais como a atenção, a empatia e a linguagem. Ao promover um ambiente onde o som das folhas, o cheiro das ervas e o calor do sol tornam-se aliados do aprendizado, o jardim sensorial atua como mediador entre a criança e o coletivo escolar (Carvalho, 2022).

A educação infantil, quando verdadeiramente comprometida com os princípios da inclusão, precisa romper com a lógica da homogeneização e abrir-se à pluralidade dos modos de existir. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abertura passa, invariavelmente, por uma reconfiguração do espaço educativo que contemple suas necessidades sensoriais, comunicacionais e afetivas. A proposta do jardim sensorial surge nesse cenário como mais do que uma solução arquitetônica: trata-se de uma estratégia pedagógica que, ao integrar natureza e intencionalidade educativa, favorece experiências de presença e engajamento que muitas vezes escapam à sala de aula tradicional. A imersão em estímulos controlados e variados proporciona uma via concreta para a autorregulação emocional e a descoberta do corpo em interação com o mundo (Nazareno et al., 2025).

Na perspectiva do neurodesenvolvimento, é sabido que a estimulação multissensorial desempenha um papel decisivo na organização das conexões neurais, sobretudo nos primeiros anos de vida. Crianças com TEA, frequentemente privadas de experiências significativas por conta de barreiras físicas ou simbólicas impostas pelo ambiente, se beneficiam de forma expressiva de contextos que respeitam seus ritmos e ampliam suas possibilidades de ação. Ao contrário do que ocorre em abordagens centradas na correção do comportamento, os espaços sensoriais reconhecem a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Ao explorar o mundo com as mãos, os pés, o nariz e os ouvidos, essas crianças rompem o isolamento e constroem pontes com os outros e consigo mesmas (Amaral et al., 2021).

A introdução de jardins sensoriais nas creches públicas tem revelado, segundo relatos de educadores e gestores, um impacto positivo não apenas sobre as crianças com autismo, mas também sobre toda a comunidade escolar. Quando o espaço educativo é desenhado para acolher as diferenças, ele transforma suas próprias práticas. Os relatos de experiências que documentam a implementação desses jardins mostra que, ao contrário de serem espaços segregados, eles se tornam centros de convivência e aprendizagem partilhada. Crianças neurotípicas, ao interagir com colegas autistas nesses ambientes, aprendem a respeitar os limites e as expressões do outro, desenvolvendo empatia e habilidades sociais que dificilmente florescem em contextos rigidamente estruturados (Marafon; Santos, 2024).

Lopes (2021) em sua pesquisa sobre os jardins sensoriais como promotores de saúde no ensino médio, afirma que jardins sensoriais ampliam a sua funcionalidade para além do lazer e da fruição de estar junto à natureza e se complexifica em aplicabilidade ao se tornar ferramenta de inclusão social das mais variadas diversidades humanas.

Borges e Paiva (2009) apontam que espaços como os jardins sensoriais se transmutam em ferramentas didáticas, pois facilitam o aprendizado, aguçando a curiosidade e atuando como facilitadores do processo de ensino, se tornando consolidadores dos assuntos abordados sistematicamente em sala de aula, favorecendo as conexões de conteúdos prévios dos estudantes.

A percepção dos educadores sobre o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica tem evoluído à medida que práticas exitosas são compartilhadas e sistematizadas. Inicialmente vistos como elementos decorativos ou terapêuticos, esses espaços começam a ser integrados aos projetos pedagógicos como componentes essenciais do currículo inclusivo. Ao reconhecer no jardim um território de experimentação sensível, os profissionais deixam de operar apenas com conteúdos e passam a trabalhar com experiências. Isso exige, evidentemente, formação continuada e uma mudança de postura frente ao ato educativo. Não basta inserir o jardim no espaço físico da escola; é preciso torná-lo parte viva do cotidiano infantil, incorporando suas possibilidades às rotinas, às propostas e às formas de avaliação (Nazareno et al., 2025).

CONCLUSÃO

Diante da análise realizada, foi possível compreender com clareza que o uso do jardim sensorial na educação infantil se revela uma estratégia pedagógica de alta relevância para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ao longo da pesquisa, os dados teóricos examinados demonstraram que a presença desses espaços multissensoriais favorece, de maneira concreta, o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, permitindo não apenas avanços em termos de aprendizagem, mas também uma ampliação significativa da participação infantil na dinâmica cotidiana das instituições de ensino. Ao retomar os objetivos propostos inicialmente, observa-se que todos foram atingidos com coerência metodológica, revelando tanto o potencial pedagógico do jardim sensorial quanto a necessidade de sua maior valorização no planejamento educacional inclusivo.

A hipótese de que a mediação sensorial proporcionada por ambientes planejados poderia contribuir para o engajamento e a autonomia das crianças com TEA foi confirmada à luz das evidências reunidas. O jardim sensorial mostrou-se, de fato, um recurso que vai além da dimensão estética ou terapêutica, funcionando como espaço de aprendizado, de simbolização e de convivência. As práticas pedagógicas que integram esses ambientes ao cotidiano escolar se tornam mais responsivas às necessidades específicas do desenvolvimento neuroatípico, abrindo espaço para formas diversas de expressão e comunicação. Observa-se, ainda, que o envolvimento das equipes pedagógicas na implementação e manutenção desses espaços influencia diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças, reafirmando o papel do educador como mediador essencial da inclusão.

Como resultado, constata-se que o jardim sensorial não apenas contribui para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também transforma o ambiente institucional, resignificando o modo como se concebe a infância e o processo de aprendizagem. O impacto dessas práticas não se restringe aos alunos com diagnóstico, mas se estende a toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura pedagógica mais empática, criativa e comprometida.

da com a equidade. Ainda assim, é importante reconhecer que a consolidação dessa proposta enfrenta entraves estruturais e simbólicos. A falta de recursos, a ausência de formação específica dos profissionais e a pouca articulação entre teoria e prática ainda limitam a aplicação mais ampla e sistemática dessa abordagem no contexto da educação pública.

Em vista do exposto, considera-se que a pesquisa cumpriu seu propósito ao oferecer uma leitura crítica, densa e fundamentada sobre o papel do jardim sensorial como dispositivo de inclusão na educação infantil a partir de uma experiência concreta, que envolveu o protagonismo infantil atrelado ao protagonismo familiar. Contudo, torna-se evidente que há espaço para aprofundamentos futuros, especialmente por meio de investigações de campo que analisem a implementação desses espaços em contextos diversos e suas repercussões sobre o currículo, as relações sociais e os processos de aprendizagem. Sugere-se, como desdobramento possível, o desenvolvimento de protocolos pedagógicos específicos para o uso do jardim sensorial em creches e pré-escolas, bem como a elaboração de propostas formativas voltadas à capacitação de educadores que atuam com a infância autista. O desafio agora é fazer com que os resultados teóricos ganhem materialidade nas práticas escolares cotidianas, contribuindo efetivamente para uma educação mais inclusiva, sensível e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Patrício. Melanie Klein e o processo de formação dos símbolos: revisitando o caso Dick. **Estilos clin.**, v. 25, n. 3, São Paulo, maio/dez. 2020.

AMARAL, Adriana Oliveira de. et al. **Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza**. Iguatu: Editora Quipá, 2021.

BORGES, Tais Alves; PAIVA, Selma Ribeiro de. A utilização do jardim sensorial como recursos didático. **Revista Metáfora Educacional**. 2009.

BRITO, Gisele Artioli.; FLORES, Maria Marta Lopes A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 16, n. 48, 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, Milena Amzalak. O uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, p. 1170–1191, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4325>. Acesso em: 22 maio. 2025.

LIMA, Jhonatan Correia; PESSOA, Rayanne Kelle Moscoso da Veiga; DE MELO, Uberlane Severina Silva; PESSOA, Mariana Carvalho. LUTO PELO FILHO IDEALIZADO: PAIS DE CRIANÇAS COM TEA. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/636>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LOPES, Iarima Naama Ferreira. A proposta de um jardim sensorial para educação ambiental e promoção da saúde no ensino médio. **Mestrado em Ensino Tecnológico**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MARAFON, Danielle; SANTOS, Vania Lemos Matozo dos. As crianças com autismo e as vivências no jardim sensorial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 52, p. 400–417, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11177140. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4070>. Acesso em: 22 maio. 2025.

NAZARENO, Glenio Gomes.; REISDÖRFER, Grasielle Gomes; COSER, Vinícius; CAMPOS, Andressa Fernanda. Jardim sensorial como ferramenta de inclusão social e educação ambiental para crianças com transtorno do espectro autista – relato de experiência. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 8, n. 1, e593, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.593>. Acesso em: 22 maio. 2025.

SILVA, Elisiane Moreira; VIANA, Gizelle Belot.; SOUZA, Ione Oliveira da Silva; RANGEL, Jhane Barreto; MARTINS, Patricia Passos. A importância do estímulo neuropsicomotor no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista: revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 2202–2210, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12539>. Acesso em: 22 maio. 2025.

CAPÍTULO 3

CRIANÇAS EM CONSTRUÇÃO: APRENDER, CRESCER E SE DESENVOLVER NA ERA DAS TELAS

Ana Luiza Alves Cardoso
Arianne de Oliveira Basílio
Leidiane Castro da Silva
Risoleta Ferreira de Oliveira
Valéria Ramos dos Santos
Vanessa Ramos dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-498-3

INTRODUÇÃO

A fase da infância é fundamental para o desenvolvimento humano, sendo este período marcado por transformações que vão desde físicas, emocionais e cognitivas e sociais, dessa forma, as bases que estruturam a vida adulta são moldadas.

A primeira infância, correspondente ao período que vai do nascimento até os três anos de idade, representa uma das etapas mais significativas do desenvolvimento humano, marcada por transformações intensas e rápidas nos aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Segundo Papalia e Feldman (2013), esse intervalo temporal é caracterizado pelo crescimento acelerado do cérebro, pelo desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais, bem como pela emergência de processos básicos de aprendizagem, linguagem e formação de vínculos afetivos. Já nos primeiros meses de vida, os bebês demonstram capacidades fundamentais de percepção e memória, e por volta do segundo ano tornam-se capazes de resolver problemas simples e utilizar símbolos, o que revela o avanço progressivo do desenvolvimento cognitivo. Jean Piaget desenvolveu sua abordagem piagetiana em quatro estágios, sendo o primeiro o estágio sensorio motor (0 a 2 anos); dentro deste existem mais seis subestágios, com isso podemos afirmar que:

“Durante os cinco primeiros subestágios, o bebê aprende a coordenar os dados provenientes dos sentidos e a organizar suas atividades em relação ao ambiente. Durante o sexto e último subestágio, ele evolui da aprendizagem por tentativa e erro para o uso de símbolos e conceitos a fim de resolver problemas simples.” (Papalia, Diane E. 2013, p.178)

A velocidade de processamento aumenta rapidamente durante o primeiro ano de vida. Continua a aumentar durante o segundo e o terceiro ano à medida que a criança torna-se mais capacitada para distinguir novas informações das informações que já processou (P. R. Zelazo et al., 1995 apud Papalia, Diane E. 2013, p.184). A necessidade de experiências reais para o desenvolvimento simbólico e compreensão de que as imagens de objetos que veem são permanentes, com isso fazendo a relação de objeto e sua função, representação e diferenciação. As funções atencionais dos bebês inicialmente são mais lentas pela dificuldade em processar todos os estímulos, conforme esta criança avança dos dois aos nove meses a mudança de atenção de um objeto a outro passa a ser mais frequente e destinada a um objetivo.

Ao longo dessa etapa da vida, as experiências vividas pelas crianças, especialmente as que estão relacionadas ao brincar, assim como as interações sociais e ao ambiente em que estão inseridas, desempenham papel essencial para o seu crescimento saudável.

Autores como Vygotsky e Piaget destacam a importância da vivência concreta, do lúdico e da mediação afetiva como elementos estruturantes da subjetividade infantil. É nesse contexto que surgem importantes debates contemporâneos sobre o impacto das novas tecnologias no cotidiano das crianças, especialmente o uso crescente de telas digitais (SOBRAL; RIBEIRO, 2016).

Com a popularização de dispositivos eletrônicos como celulares, tablets, computadores e televisores, as crianças passaram a ter acesso precoce e frequente a conteúdos digitais, ainda que as tecnologias tragam contribuições relevantes para a sociedade, o uso excessivo tem levantado preocupações entre estudiosos.

A exposição excessiva a esses dispositivos, pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento, como a linguagem, a atenção, a criativi-

dade, o controle emocional e as habilidades de socialização (AMARANTE, 2022, p. 01).

Neste trabalho, propõe-se uma análise aprofundada sobre os estágios do desenvolvimento infantil e os possíveis impactos do uso excessivo de telas digitais na aprendizagem escolar, com ênfase no período entre 6 e 10 anos de idade.

Partindo de uma perspectiva interdisciplinar, que articula contribuições da psicologia do desenvolvimento, da neurociência, da pedagogia e dos estudos socioculturais, busca-se refletir sobre os desafios e possibilidades da integração da tecnologia ao cotidiano infantil, sem comprometer os princípios básicos do desenvolvimento integral.

Este artigo pretende oferecer contribuições para que pais, educadores e instituições escolares possam promover uma mediação qualificada, um equilíbrio entre as atividades digitais com as experiências concretas, afetivas, essenciais para o crescimento saudável das crianças.

OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A INFLUÊNCIA DAS TELAS

A evolução de uma criança saudável ocorre por meio de estágios distintos, que abrangem o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo ao longo dos primeiros anos de vida. Desde o nascimento até a adolescência, a criança passa por transformações essenciais, que a preparam para uma vida independente e equilibrada. Esses estágios, moldados por experiências lúdicas e interações diretas, são fundamentais para o crescimento de uma criança capaz de resolver problemas, expressar emoções de forma saudável e formar vínculos significativos. Vygotsky (1978) afirma que:

O desenvolvimento da criança ocorre em uma sequência ordenada de estágios, em que cada fase constrói as bases para a seguinte. O crescimento saudável depende das interações sociais, das experiências vividas e do ambiente em que está inserida (Vygotsky, 1978, p. 20).

Na segunda infância, entre os 3 e 6 anos, esse desenvolvimento se intensifica, com notáveis mudanças físicas e psicológicas. O corpo da criança

passa por um crescimento físico significativo, com aumento no tamanho dos braços e pernas, enquanto a cabeça ainda se mantém ligeiramente desproporcional. Esse processo é acompanhado pelo avanço do crescimento muscular e ósseo, oferecendo maior resistência e uma estrutura corporal mais firme, além de uma ossificação das cartilagens mais acelerada, proporcionando maior proteção aos órgãos internos.

A maturidade do sistema nervoso central também favorece o aprimoramento das habilidades motoras, enquanto o fortalecimento dos sistemas respiratório e circulatório aumenta a energia física da criança. Com o desenvolvimento do sistema imunológico, as infecções e doenças comuns tornam-se menos frequentes, promovendo uma saúde mais robusta.

Nesse momento, as crianças começam a ter um sono noturno mais profundo, reduzindo as sonecas diurnas. Muitos pequenos desenvolvem a necessidade de ter uma luz acesa ou um objeto transicional, como um brinquedo ou cobertor favorito, para se sentirem seguros. Segundo Winnicott (1951, p.91), “esses objetos são fundamentais na transição emocional da dependência materna para uma autonomia crescente”.

Embora os pais possam se preocupar com essa necessidade, especialistas afirmam que ela é natural e contribui para a regulação emocional da criança. Com o tempo, as crianças aprendem a dormir de forma mais independente, o que reforça a sua segurança emocional. O desenvolvimento motor também é evidenciado pela maturação das áreas sensoriais e motoras do córtex cerebral, que melhora a coordenação e permite à criança realizar atividades como correr, pular e escalar com mais agilidade.

O contato com diferentes ambientes e a liberdade para brincar e explorar são fundamentais nesse processo de desenvolvimento. Essa fase também é marcada pelo desenvolvimento cognitivo descrito por Jean Piaget, que classifica a segunda infância como o estágio pré-operacional, onde as crianças começam a desenvolver o pensamento simbólico. Essa capacidade de representar mentalmente objetos e eventos ausentes permite um avanço na linguagem, na imaginação e na compreensão de conceitos como identidade, espaço e causalidade.

Aos 4 anos, as crianças começam a organizar e classificar objetos com base em múltiplos critérios, ampliando sua compreensão sobre o mundo ao redor. Nesse período, o vocabulário cresce consideravelmente, passando de cerca de 1.000 palavras aos 3 anos para aproximadamente 2.600 palavras aos 6 anos (Owens, 1996, p. 4). Esse avanço linguístico também está relacionado ao desenvolvimento do autoconceito, que se baseia em características físicas, habilidades e preferências. No entanto, as descrições ainda são concretas, como “Eu sou rápido” ou “Eu gosto de desenhar”, e com o tempo, essas percepções tornam-se mais complexas e envolvem aspectos emocionais e sociais.

O apoio dos pais e cuidadores é primordial para a evolução da auto imagem positiva. Experiências de incentivo promovem confiança, enquanto críticas excessivas podem gerar insegurança. Esse processo contínuo de formação do autoconceito tem impacto na construção da identidade na adolescência e na vida adulta. Nesse contexto, o ato de brincar é fundamental para a promoção integral da criança.

Através das brincadeiras, as crianças aprimoram suas habilidades motoras, estimulam os sentidos e exploram a coordenação entre visão e movimento. Além disso, o faz-de-conta, por exemplo, proporciona a experimentação de papéis, contribui para o enfrentamento de emoções e favorece a compreensão das interações sociais.

O ato de brincar também se revela importante para o aprendizado de conceitos acadêmicos, como alfabetização e matemática, ao simular situações do cotidiano. A interação com a tecnologia, como jogos em computadores, amplia as formas de raciocínio e resolução de problemas. As formas de brincar variam conforme a idade e o estilo de cada criança, e sua evolução pode ser observada nas fases da brincadeira, que vão desde atividades motoras simples até jogos mais organizados.

O jogo de faz-de-conta, em particular, é um dos tipos mais importantes, pois favorece a criatividade, a cooperação e a empatia. No entanto, o tempo excessivo em frente à telas pode prejudicar a capacidade imaginativa das crianças, fazendo com que reproduzam papéis baseados em personagens fictícios ao em vez de pessoas reais.

O convívio durante o brincar também se torna mais estruturado com o tempo. Inicialmente, as crianças brincam sozinhas, mas com o desenvolvimento, começam a interagir com os colegas de maneira mais organizada, o que contribui para o fortalecimento das habilidades sociais e para a aquisição de comportamentos cooperativos. Portanto, o brincar não só promove diversão, mas também um desenvolvimento equilibrado e integral.

Aos 7 anos, as crianças entram no estágio das operações concretas, segundo Piaget, e sua capacidade de resolver problemas concretos de maneira lógica é ampliada. Elas começam a compreender melhor conceitos espaciais e a interpretar mapas, além de entender relações de causa e efeito com maior precisão. Aos 7 ou 8 anos, também ocorre um avanço na compreensão de emoções mais complexas, como vergonha e orgulho, ligadas às consequências de suas ações e ao ambiente social. A partir dessa idade, as crianças começam a expressar sentimentos contraditórios, o que demonstra o aumento da consciência sobre suas próprias emoções e as dos outros.

Esse desenvolvimento emocional também envolve a habilidade de regular as emoções, especialmente as negativas. As crianças aprendem a identificar o que as deixa tristes ou irritadas e observam como os outros reagem a essas emoções, ajustando seu comportamento conforme o ambiente. Além disso, passam a perceber que existe uma diferença entre sentir e expressar uma emoção. Isso se torna evidente ao entenderem que, mesmo quando suprimem um sentimento, ele continua existindo.

A supressão emocional pode ocorrer por razões como autoproteção ou para evitar desconforto social. Crianças mais velhas têm maior noção das normas sociais relacionadas à expressão emocional e, nesse aspecto, meninas tendem a expressar mais tristeza e buscar apoio emocional com mais frequência (Zeman e Garber, 1996). O ambiente familiar é um fator chave nesse desenvolvimento, pois pais que incentivam a expressão saudável dos sentimentos e ajudam as crianças a refletir sobre suas emoções contribuem para o aprimoramento das habilidades sociais e para a construção de uma autoimagem positiva.

Na terceira infância, entre 6 e 12 anos, as crianças experimentam mudanças significativas em suas dimensões emocional, social e cognitiva. Elas come-

çam a consolidar sua identidade e a desenvolver um maior senso de responsabilidade e independência. O autoconceito se torna mais realista, pois as crianças passam a se comparar com os outros, reconhecendo suas forças e limitações. Esse processo é influenciado pelas interações familiares, pelo convívio com os colegas e pela experiência escolar. As amizades tornam-se mais profundas, baseadas em interesses comuns, empatia e lealdade, e a criança adquire habilidades importantes de cooperação e resolução de conflitos.

A socialização nesse estágio é amplamente influenciada pelos grupos de pares, que desempenham um papel significativo na aprendizagem de normas sociais, comportamentos e valores. A aceitação no grupo pode impactar o bem-estar emocional, enquanto a rejeição pode afetar a autoestima e gerar dificuldades emocionais. Além disso, o controle emocional continua a ser aprimorado, permitindo que as crianças lidem com frustrações e medos de forma mais madura. Elas desenvolvem a habilidade de expressar suas emoções de maneira adequada ao contexto social, o que é essencial para a construção de relacionamentos saudáveis.

E nesse processo de evolução e estágios a escola desempenha um papel essencial, sendo um ambiente em que as crianças aprendem a lidar com regras, responsabilidades e desafios. Além do aprendizado acadêmico, a escola oferece experiências valiosas de cooperação e resolução de conflitos, fundamentais para o amadurecimento emocional e para a construção de habilidades sociais avançadas. Assim, a terceira infância é uma fase de consolidação e crescimento, onde os aspectos emocionais, sociais e cognitivos se entrelaçam, moldando a criança para as fases seguintes do desenvolvimento.

OS IMPACTOS DA DO USO DE TELAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A utilização excessiva de aparelhos eletrônicos no processo de aprendizado escolar tem causado inquietação entre professores, pais e especialistas em desenvolvimento infantil. Quando crianças de 6 a 10 anos passam muito tempo diante de aparelhos digitais, isso pode ter um impacto considerável na sua formação acadêmica e nas suas capacidades cognitivas. É fundamental compreen-

der os impactos do uso excessivo de telas nesta idade para o desenvolvimento de habilidades que irão influenciar o aprendizado ao longo da vida.

Turkle (2012, p. 56) destaca que o uso excessivo de dispositivos digitais pode prejudicar o desenvolvimento emocional e social das crianças, afetando diretamente sua capacidade de aprender de forma eficaz, já que a interação face a face e o foco são comprometidos.

Nos primeiros anos escolares, particularmente entre os 6 e 8 anos, as crianças se encontram em um estágio de aprendizagem inicial, que inclui o desenvolvimento de competências fundamentais de leitura, escrita e matemática. Neste estágio, o cérebro infantil é extremamente flexível, ou seja, está sempre se adaptando e estabelecendo novas conexões neuronais. O uso descomedido de telas pode afetar esse processo, pois as crianças são mais expostas a informações superficiais e fragmentadas, o que compromete a habilidade de se concentrar em tarefas mais complexas.

Para Almeida (2012), a infância é o período de maior densidade de sinapses, superando qualquer outra fase da vida humana. Embora a plasticidade cerebral aconteça em todas as etapas da vida, é na infância que ela se destaca de forma mais intensa.

O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistema de conexões sinápticas com vistas à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança (ALMEIDA, 2012, p. 65).

Entre os 8 e 10 anos, as crianças iniciam o desenvolvimento de um pensamento mais lógico e crítico, uma etapa significativa para o desenvolvimento de competências cognitivas e a aquisição de conhecimentos mais complexos. Neste estágio, elas começam a adquirir autonomia para solucionar problemas, organizar ideias e procurar informações.

Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procuram respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 2001, p. 163).

O uso de aparelhos digitais pode ser vantajoso, contanto que seja conduzido de forma eficaz, utilizando plataformas de ensino e conteúdos interativos que incentivem a solução de problemas e o raciocínio crítico. Contudo, a exposição prolongada à tela pode causar o efeito oposto, prejudicando a habilidade de focar em atividades mais complexas e favorecendo um método de aprendizado mais passivo. Silva (2017, p.25) pontua sobre a atenção no uso de telas, “observa-se que muitas crianças fazem o uso das tecnologias digitais, porém poucas são as orientações e informações consistentes recebidas para orientar e nortear o uso em benefício delas, de modo que não sofram nem pelo excesso e nem mesmo pela falta”.

Outro efeito do uso excessivo de telas é a possibilidade de distração contínua. A tecnologia, particularmente quando usada sem controle, pode desviar o foco das crianças para jogos ou redes sociais, que são divertidos, mas pouco instrutivos.

Esta distração pode comprometer a habilidade das crianças de se concentrarem em uma atividade por um longo período. Durante os primeiros anos de estudo, essa capacidade de concentração é um dos alicerces fundamentais para o progresso cognitivo. A diminuição dessa capacidade devido ao uso excessivo de telas pode atrasar o avanço da aprendizagem.

Além disso, o uso contínuo de telas pode afetar o desenvolvimento social das crianças. Nos primeiros anos de vida escolar, as interações com colegas e professores são fundamentais para o aprendizado socioemocional. As crianças de 6 a 10 anos estão em um estágio de desenvolvimento em que aprendem a trabalhar em grupo, resolver conflitos e se comunicar de forma eficaz. O uso excessivo de telas pode reduzir o tempo dedicado a essas interações, uma vez que as crianças ficam mais focadas em dispositivos digitais, e isso pode resultar em dificuldades de socialização e habilidades de comunicação.

Outro fator que merece atenção é o impacto físico do uso excessivo de telas. Crianças nessa faixa etária ainda estão em processo de desenvolvimento físico, e passar longos períodos em frente a uma tela pode causar fadiga ocular,

dores musculares e problemas posturais. Silva (2017) explica o termo tecnoestresse e como ele afeta o desenvolvimento infantil:

...o “tecnoestresse”, nele se tem um desejo incontrolável de estar sempre ligado, conectado o tempo todo. A vontade de estar conectado é maior do que o cansaço, dores musculares e a ansiedade. A criança ou adolescente não consegue conter essa vontade, ocasionando mais uma vez danos para a sua saúde, como problemas posturais, auditivos e complicações no desenvolvimento físico, mental e social (SILVA, 2017, p. 50).

Além disso, o sedentarismo, consequência do tempo prolongado de tela, pode levar a problemas de saúde em longo prazo, como obesidade infantil, que, por sua vez, afeta o desempenho escolar e o bem-estar geral da criança. O impacto físico está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, já que uma criança com dor ou desconforto não conseguirá se concentrar adequadamente em suas atividades de aprendizado.

Em síntese, o impacto do excesso de telas no desenvolvimento da aprendizagem escolar de crianças de 6 a 10 anos é multifacetado. Embora a tecnologia possa trazer benefícios ao ser usada de maneira equilibrada e orientada, o uso excessivo pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças.

É fundamental que pais e educadores encontrem estratégias de integrar a tecnologia de maneira saudável, a fim de promover o uso consciente das telas e incentivando atividades que favoreçam o aprendizado ativo e a interação social. O equilíbrio entre o uso de dispositivos digitais e atividades offline é essencial para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase da aprendizagem escolar.

Uma maneira eficaz de reduzir os impactos negativos das telas é incentivar as crianças a participarem de atividades físicas e interações sociais, como jogos ao ar livre, passeios educativos ou atividades em grupo. A escola pode organizar eventos como oficinas de arte, atividades esportivas e outras iniciativas que promovam o desenvolvimento físico e social. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e ajudam a criar uma rotina equilibrada entre o tempo de tela e a interação com o ambiente ao redor. Segundo Silva (2017):

Com a crescente demanda das tecnologias digitais, acredita-se ser possível expandir limites na construção de conhecimento, incorporando-os e buscando por novas práticas de utilização nas quais o professor venha intermediar e proporcionar o uso das tecnologias digitais, desde que tenha conhecimento das suas possibilidades de exploração, propósitos e objetivos bem definidos, e não simplesmente para passar tempo (SILVA, 2017, p.24).

Por fim, a escola pode colaborar com as famílias para monitorar o uso das telas em casa, oferecendo orientações práticas sobre como os pais podem acompanhar e limitar o tempo de tela dos filhos. A escola pode sugerir o uso de aplicativos de monitoramento ou simplesmente oferecer dicas sobre como estabelecer regras de uso em casa, como determinar horários específicos para o uso de dispositivos e garantir que as crianças tenham atividades alternativas, como brincar ao ar livre ou praticar esportes. Além de capacitar os docentes para aprimoramento de suas práticas e metodologias digitais, que poderão ser um ponto de ajuda e orientação aos estudantes para o uso consciente e saudável das telas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise bibliográfica, foi possível perceber que o uso excessivo de telas tem interferido de maneira significativa na atenção, no comportamento e no desenvolvimento emocional das crianças. Por isso, é importante que as escolas desenvolvam atividades que estimulem o movimento e a convivência social. Iniciativas como o projeto “Brincar é Aprender”, que valoriza brincadeiras antigas, ajudam a reduzir o tempo de tela e fortalecem os vínculos sociais. Essas ações promovem experiências mais ricas e equilibradas no cotidiano infantil.

Projetos como clubes de leitura e rodas de conversa são excelentes alternativas para incentivar a comunicação e reduzir o tempo em frente às telas. Quando famílias e escolas se comprometem juntas com esse objetivo, os resultados são ainda mais positivos. A leitura em casa, por exemplo, pode se tornar um momento de afeto e conexão. Essa união entre os adultos que cuidam da criança contribui para o fortalecimento de sua formação emocional e cognitiva.

Outra proposta que vem mostrando bons resultados é a horta escolar, que envolve os alunos em práticas ao ar livre, incentivando o contato com a natureza e a alimentação saudável. Além de promover o cuidado e a responsabilidade, esse tipo de atividade permite abordar temas como o equilíbrio no uso da tecnologia. Com o envolvimento das famílias, essas ações ganham ainda mais força e sentido fora da escola. Assim, valores importantes são reforçados de forma prática e vivencial.

Oficinas de arte, como teatro, pintura e música, oferecem momentos de expressão criativa e emocional, servindo como alternativas saudáveis ao tempo de tela. Ao explorar diferentes linguagens, as crianças desenvolvem habilidades emocionais e sociais importantes. Essas práticas também estimulam a concentração e o foco, ajudando a reduzir a ansiedade causada pelo excesso de estímulos digitais. Quando os responsáveis valorizam e incentivam essas atividades, o tempo longe das telas se torna mais significativo.

Finalmente, propostas de atividades voltadas ao uso consciente das telas, organizados em conjunto pela escola e pelas famílias, têm capacidade de contribuir para mudanças duradouras. Iniciativas como oficinas, palestras e desafios de “dias sem telas” promovem uma reflexão conjunta sobre os hábitos digitais. O objetivo não é proibir o uso da tecnologia, mas sim ensinar seu uso com equilíbrio e responsabilidade. Essa cooperação entre escola e família cria um ambiente mais saudável e acolhedor para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização desse trabalho, considera-se que diferentes fases do desenvolvimento infantil são marcadas por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que preparam a criança para uma vida independente e equilibrada. A partir da segunda infância, essas mudanças tornam-se ainda mais evidentes, pois a maturação do sistema nervoso e o aprimoramento das habilidades motoras possibilitam uma maior exploração do ambiente.

A interação social e a ludicidade assumem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, visto que permitem que a criança construa

sua identidade e desenvolva competências essenciais para seu crescimento. Sabe-se que o brincar, enquanto atividade fundamental, favorece a criatividade, a socialização e o desenvolvimento emocional, sendo um elemento indispensável na formação infantil.

No entanto, com o avanço da tecnologia e o acesso facilitado às telas, observa-se uma alteração significativa nas dinâmicas de aprendizagem e interação entre as crianças. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer a atenção, dificultar o pensamento crítico e reduzir o tempo dedicado às interações presenciais e ao aprendizado ativo, impactando diretamente o desempenho escolar e a saúde emocional e física.

Diante desse cenário, torna-se indispensável equilibrar o tempo de exposição às telas com outras atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança, cabendo à escola e à família desempenharem um papel crucial nesse contexto, devendo atuar de maneira conjunta na orientação sobre o uso consciente da tecnologia. O desenvolvimento de estratégias como a implementação de metodologias ativas, o incentivo à leitura e à participação em atividades lúdicas podem minimizar os impactos negativos da digitalização excessiva e fortalecer a aprendizagem significativa.

Assim, é fundamental que educadores, pais e responsáveis promovam um ambiente de desenvolvimento saudável, que estimule tanto as habilidades acadêmicas quanto as socioemocionais das crianças. O equilíbrio entre o uso da tecnologia e as experiências concretas contribui para uma formação mais completa, permitindo que as crianças desenvolvam autonomia, pensamento crítico e competências essenciais para sua trajetória educacional e social.

Dessa forma, ao se adotar uma abordagem equilibrada e intencional, é possível garantir que a tecnologia seja uma aliada do aprendizado, sem comprometer as demais dimensões do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Suely. **O uso das telas e o desenvolvimento infantil**. Disponível em:<<https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>>. Acesso em 17 de maio de 2025.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Neurociência e sequência didática para Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FELDMAN, D.R & PAPALIA, E.D. **Desenvolvimento Humano**. 12º edição. Porto Alegre: Artmed, 2013.

OWENS, R. E. **Desenvolvimento da linguagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: Como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 2-232, 2017.

SOBRAL, Suzana Santiago; RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. A importância do brincar na educação infantil – **a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto**. Disponível em:<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2025.

TURKLE, Sherry. ***Sozinhos juntos: por que esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros***. Trad. Maria Luiza X. de A. M. Pereira. 1. ed. São Paulo: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. P. 20 . ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais**. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 91.

ZEMAN, J.; GARBER, J. **Emotional suppression in children and adolescents**. Psychological Bulletin, v. 119, n. 2, p. 258-276, 1996.

CAPÍTULO 4

PROJETO: “MASCOTE DA SALA: PEIXE VIVO”

Renata Cristiane Vinha Freitas

Júlia Graciela de Brito Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-498-4

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, os temas de interesse das crianças não podem passar despercebidos, sempre levando em consideração os pensamentos e ideias das crianças. Tudo começou, com uma contação de histórias: “O Menino e o Peixe”. O comentário de que a turma adorou a história de um peixinho que vai passear pelo mar, junto com seus amigos, acendeu a luz que faltava para o desenrolar de toda uma relação de amor com o conhecimento. No momento, havia uma preocupação muito grande com o planejamento, com a adaptação da turma e com o estabelecimento de um vínculo de afeto e compromisso com as famílias das crianças.

O projeto “Mascote da Sala: Peixe Vivo” permitiu que as crianças desenvolvessem um entendimento inicial sobre a biodiversidade aquática e a importância dos peixes no ecossistema. Além disso, trabalhar com o tema de educação ambiental, em específico, os peixes, é fundamental para formar cidadãos conscientes e responsáveis, proporcionando uma oportunidade única para que as crianças tenham contato na escola ou em casa sobre a vida aquática e os diversos tipos de peixes, preservação dos habitats e importância da água. Esse tema também estimula a curiosidade natural das crianças, promovendo um aprendizado ativo e engajado.

O objetivo geral deste projeto Mascote da Sala “Peixe Vivo” foi o proporcionar experiências de aprendizados significativos estimulando a curiosidade, a autonomia, o cuidado, a responsabilidade além de incentivar a interação da

família, e promover o conhecimento sobre o ecossistema aquático, desenvolvendo habilidades manuais e de observação.

Os objetivos específicos deste projeto foram:

- Conhecer a alimentação e o habitat dos peixinhos (ecossistema aquático);
- Conhecer quais os cuidados que devemos ter com os peixinhos;
- Identificar diferentes espécies de peixes;
- Trabalhar as diferentes características (semelhanças e diferenças) dos peixes;
- Incentivar a pesquisa e ampliar o vocabulário;
- Desenvolver o espírito de cooperação, responsabilidade e cuidados com a mascote da sala, “o peixinho”.

METODOLOGIA

A abordagem do “Projeto Mascote da Sala: Peixe Vivo” foi baseado em metodologias ativas e experiências, nas quais os alunos foram incentivados a participar ativamente das atividades. As aulas incluíram discussões em grupo, pesquisas individuais e em equipe, atividades práticas de observação e experimentação, além de trabalhos artísticos. A metodologia foi adaptada para atender às diferentes faixas etárias e estilos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos pudessem participar e se beneficiar do projeto.

•Estratégias de ensino

Jogos, brincadeiras, experimentos, atividades manuais e atividades em grupo. Estimular a curiosidade e a busca por informações, utilizando livros, internet e outros recursos. Música, pintura, teatro, escrita, para que as crianças possam expressar seus conhecimentos e sentimentos. Rodas de conversa, debates, momentos de reflexão sobre as experiências vividas.

• Recursos e Materiais

Materiais educativos: Livros, jogos, brinquedos, materiais digitais (computadores, tablets).

• **Abordagem Pedagógica**

O professor deve atuar como mediador, estimulando as crianças a construir seus próprios conhecimentos e a desenvolver suas habilidades. A participação das crianças será ativa. Elas devem ser protagonistas do processo de aprendizagem, tendo autonomia para escolher as atividades e expressar suas ideias. O projeto deve ser significativo para as crianças, despertando seu interesse e curiosidade e conectando-se com seus conhecimentos prévios. A avaliação deve ser um processo contínuo, que observe o desenvolvimento das crianças e os resultados do projeto.

DESENVOLVIMENTO

O projeto iniciou-se numa roda de conversa onde as crianças demonstraram interesse sobre o tema. Fizemos um levantamento inicial das hipóteses das crianças a partir de questões mobilizadoras como: Onde o peixinho vive? O que ele come? Quais os cuidados devemos ter com ele? Como ele nada? Ele dorme? Ele enxerga embaixo da água? Ele consegue viver fora da água? Podemos comer peixinho do aquário?

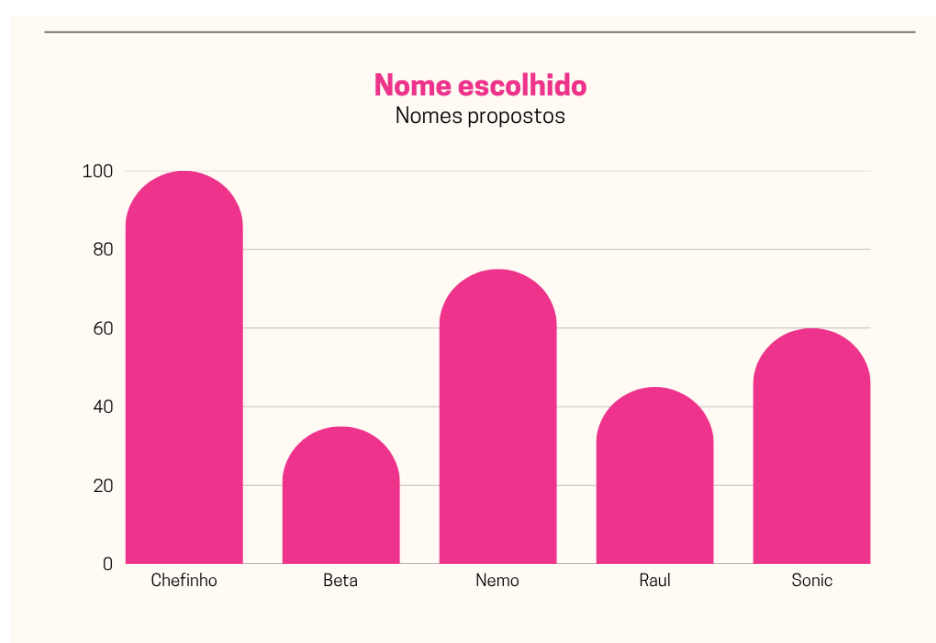
Vivenciou-se uma euforia pela chegada do peixe “Chefinho” (nome dado ao peixinho, após votação na sala). Todas as descobertas envolvendo a vida e moradia dos peixes, comparadas com a vida e moradia das pessoas, fizeram a turma ficar curiosa e envolvida. Igualmente, houve a percepção de que o corpo dos peixes é diferente do corpo humano, a observação de sua forma de locomoção, alimentação e respiração na água, em comparação com a forma das pessoas andarem, se alimentarem e também com o corpo humano. Afinal, os peixes possuem nadadeiras e as pessoas possuem braços e pernas.

A turma apreciou a história do peixe. Dentro deste encantamento, aproveitamos para desenvolver esse projeto. Adotamos um peixinho. Isso mesmo e escolhemos para o nome desse peixinho “Chefinho”, assim como a votação acima mencionada.

Em seguida fizemos uma pesquisa em livros, enciclopédias, filmes, textos informativos, elaboração de texto coletivo como registro das informa-

ções obtidas neste estudo, escolha do peixe e do nome do peixe através de eleição e construção de gráfico. Pesquisamos sobre diferentes tipos de peixes: Beta, Cascudo, Paulistinha e Palhaço. Assistiram também vários filmes - Procurando Nemo, A pequena sereia e O golfinho - para que pudessem observar os diferentes tipos de peixes, tamanhos e cores. Através de eleição escolheram o peixe Beta com o nome de Chefinho, por votação.

Figura 1 – Gráfico da votação dos nomes sugeridos



Fonte: Autora Própria

No decorrer do desenvolvimento das atividades realizadas no projeto que foi desencadeado com a levada do peixinho para casa, a cada sexta-feira uma criança, em ordem alfabética da sala era incumbida de levar o peixinho e cuidar do mesmo todo o fim de semana, alimentá-lo corretamente, deixa-lo em um local seguro entre outras..... Cada criança levou junto com o peixe um caderno para que a mesma, juntamente com as famílias pudessem fazer um relato de como foi a experiência de ficar e cuidar do peixinho durante 3 dias (aos fins de semana). Esse relato também poderia contar com um desenho por parte da criança e a mesma depois iria expor para a sala na segunda-feira seguinte em roda-de-conversa a sua experiência.

Compreensão da importância das regras de convivência

O momento de alimentar o peixe, bem como o de realizar a higienização do aquário, exigiu crescimento e maturidade. Saber esperar a sua vez foi fator determinante para o cuidado adequado do animal de estimação da turma. Da mesma forma, entender a impossibilidade de segurar o peixe no colo, dadas as necessidades específicas de um ser aquático. Ocorreram diversos momentos, nos quais foi necessário lidar com a tolerância à frustração e mediar a irritação por não poder fazer tudo o que se quer e quando se quer. Culminando com o crescimento biológico das crianças, observou-se o desenvolvimento da maturidade, respeitando a compreensão da faixa etária.

Desenvolvimento de um laço de afeto com as famílias

Este foi um aspecto de muita alegria para a professora, pois foi notória o vínculo com as famílias, que estava sendo sentido como inseguro, fortaleceu-se. Percebemos a partir deste movimento, maior confiança na postura, maior transparência e verdade na comunicação com a escola. As famílias que, antes, demonstravam dúvidas e dificuldades em comunicar-se com os profissionais, passaram a sentir-se à vontade para questionar dúvidas, dar sugestões e também contar fatos sobre as crianças que muito auxiliam no entendimento do jeito de ser de cada um. Atualmente, há uma relação amistosa e de grande parceria.

Figura 3 e 4 – As crianças desenharam o peixinho “Chefinho”



Fonte: Autora Própria

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mas, como na vida, nem tudo são alegrias. Houve a despedida do peixe, e a turma viu-se diante da morte. Esta era uma possibilidade desde o princípio, toda a forma de vida, corre o risco de perecer e, o frio do inverno, levou o peixinho para o “céu” dos peixes. Esta foi uma conversa sensível, sobre despedidas e o desaparecimento de um ser amado. Vivenciou-se o ritual da retirada do peixe do aquário, do tempo do aquário vazio para a compreensão de que ali não havia mais o peixinho. Contou-se com a compreensão das famílias e, a explicação da necessidade de um abraço em casa e do respeito ao momento das crianças de lidar com a despedida e a saudades. Observou-se a seriedade no manejo da situação, ofereceu-se a oportunidade de falar, questionar e relacionar a despedida do peixe com outras despedidas das vidas da nossa turma.

Passada a despedida restou a saudades, e uma lembrança muito viva e alegre da experiência de cuidar de um ser vivo. As tantas dúvidas do princípio, foram dissipando-se e, no fluxo dos acontecimentos, aprendeu-se a estar junto, vivenciando o tempo escolar com alegria, parceria e laços de afeto e responsabilidade.

Mas, todos os dias, observando os pequenos detalhes, também se configuram novas oportunidades de realizar descobertas, perceber o quanto as crianças pequenas podem ser surpreendentes na sua visão de mundo e o quanto Paulo Freire estava certo, quando proferiu: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Houve intenso aprendizado, crianças e adultos, em constante interação baseada no respeito e na intenção. Concluindo, ficou aquele sentimento, de tarefa realizada, mas também de admiração por um percurso em que se descobriu muito, cresceu-se muito e amou-se muito!

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M. M. M. **Um aquário em sala de aula**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Algarve, Portugal, 2007.

ARDEL, V. F.; SANTOS, S. A. D. **A aquariofilia como ferramenta de Educação Ambiental para conservação da biodiversidade**. Revista Monografias Ambientais, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 6, p. 1238-1243, 2012.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAPÍTULO 5

A CRIANÇA BRINCANTE, APRENDIZADO CONSTANTE: O SABER INTRÍNSECO DE NOSSAS CRIANÇAS NO PROCESSO DO ENSINO- APRENDIZAGEM, ATRAVÉS DO BRINCAR

Natália Moreira Altoé

Eliane Santos Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-498-6

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca um ambiente convidativo, que conduz as crianças à um lugar criado e planejado para as suas brincadeiras na primeira infância de vida. A brincadeira continua, ou começa com as intencionalidades pedagógicas, mas, o espaço colabora e pode ser convidativo às crianças e às suas brincadeiras que nos inspiram a ampliar as suas experiências. Através do brincar, a criança pode experimentar realidades, criar suposições, soluções, usar da imaginação e interagir com o mundo. Nesse caso, o brincar (brincadeiras), além de fazer parte da recreação da criança, torna-se instrumento pedagógico essencial na Educação Infantil.

A BRINCADEIRA COMO DIREITO: AS EXPERIÊNCIAS IMPULSIONADORAS

A Lei de Diretrizes e Bases instituída em 1996, que se passou a ter uma releitura sobre às Infâncias, principalmente a Educação Infantil. A lei visava integrar somente crianças com idade de seis anos. No ano de 2013 tornou-se obrigatório o ingresso de crianças com idade de quatro e cinco anos, no sistema educacional, em nosso país. Até hoje é facultativo a oferta de vagas para crianças de zero a três anos nas instituições brasileiras. Tornando obrigatório, a oferta de vagas, pelo município, para crianças de quatro e cinco anos.

O contexto da educação no Brasil, demanda estudos minuciosos, pois está ligado diretamente aos contextos históricos do país. Em tempos remotos a criança sequer era vista como sujeito de direitos das suas singularidades, tampouco era percebida socialmente. A partir da década de 80, com a Constituição de 1988 e a Criação de ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança passou a ser vista como parte integrante da sociedade.

Os Jardins de Infância, que iniciaram esse processo de forma a acolher, através do cuidar, não tinham como garantia a formação integral de nossas crianças. Nem todos os espaços tinham profissionais com formação que pudessem atender às crianças em sua formação. Na maioria das vezes, o atendimento era para favorecer às mães que precisam trabalhar. Quando se percebeu que a criança é um indivíduo que possui voz, construtor de saberes, houve um entendimento por parte da sociedade. Deu-se início de forma intensiva, por parte de muitos pensadores, pedagogos e pesquisadores, o processo de escuta sobre crianças, Educação Infantil nos espaços destinados à educação como um todo.

Fundamentamo-nos as propostas da EI principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e em diversos autores que dialogam conosco, mas, sobretudo, alimenta-nos, interroga-nos e inquieta-nos à incessantemente nos debruçar na investigação das interações e brincadeiras das crianças.

Buscamos uma concepção de Natureza Brincante que esteja alinhada às práticas pedagógicas com as crianças construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com “a ludicidade, a democracia, e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (DCNEI, 2020, p. 17).

Os primeiros pensadores, como Platão e Aristóteles, na antiguidade, já dialogavam sobre a relevância das brincadeiras e jogos, no contexto educacional das primeiras infâncias, e Platão enfatiza que as crianças podiam aprender brincando em oposição ao uso da violência e opressão. Platão dizia: “Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também passasse a observar melhor qual a disposição natural de cada uma.” Temos uma gama de autores que discorrem de

forma muito próximo da fala de Platão, sobre o brincar, de sua importância através do lúdico e também da formação de conceitos que servirão de suportes para a convivência consigo próprio e no coletivo, tornando-a a fazer a leitura do mundo, como afirma Paulo Freire: “ O brincar livre é a linguagem da criança para que ela possa entender o que vê e sente, pois o mundo é para ela um grande portador de texto cheio de imagens e significados. “ (FREIRE 1991, p.49)

A concepção de que a criança e sua relação com a natureza fazem parte do processo de interações e brincadeiras dentro da Educação Infantil também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em destaque mais uma vez quando nos eixos do currículo, esse documento define o que é ser criança em uma construção de sentidos sobre elas com a Natureza. Buscamos na brincadeira o brilho do olhar das crianças, os seus sonhos, seus desejos pelo espaço natural, suas palavras em versos e poemas que contam sobre o mundo que nos cerca. Com isso, define-se bem a importância do brincar, no processo do ensino-aprendizagem da criança. É mais que desenvolver o processo de formação cognitivo é parte da avaliação diária da criança.

Percebe-se resistência em se colocar o brincar no planejamento das instituições de ensino de Educação Infantil. Ele, que é um dos elementos fundamentais no contexto da formação da criança.

Torna-se necessária uma proposta respaldada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que passa a considerar as crianças cidadãs brasileiras, oferece-nos fundamentação para que a concepção de criança em sua relação com o brincar seja garantida com intencionalidade pedagógica através de uma escuta sensível. Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) presente em nossas propostas com as crianças, elas passam a ter seus direitos resguardados pelo Estado como cidadãs. Para isso, o movimento do profissional deste segmento deve ser de escuta, observação e reflexão sobre infância, e, torna-se indissociável a cultura das infâncias e a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas.

Assim fundamentados, ressaltamos a importância de dentro das nossas rotinas com as crianças exista uma interação, um convívio e propostas com os

espaços para além das salas que não se resumem a horários vagos nas rotinas. Faz parte das nossas rotinas o contato e o brincar livre. Buscamos o respaldo em diversos autores e nos documentos governamentais, pois, acreditamos no caráter essencial da interação livre das crianças com seus iguais, para uma construção de identidade, confiança, força, solidariedade, criatividade, autonomia, alegria, independência e múltiplos repertórios.

Muitas gerações criaram suas crianças acreditando na troca e interação do ser humano. Gerações que emparedam suas vivências e rotinas, deixando o encontro com seus pares para momentos pré-determinados e isolados. Em muitos centros urbanos podemos encontrar adultos que durante toda sua infância tiveram pouco contato com a com outras crianças, ao ponto de não saberem como lidar com o outro e se afastarem ainda mais. Crescendo em condomínios, dentro de apartamentos e em escolas que também são em prédios, a interação e as brincadeiras ficaram à parte.

NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Quando atendemos crianças de 3, 4 e 5 anos, pudemos perceber a grandeza que é o universo infantil. Os saberes que nossos pequenos possuem é infinito... Costumávamos observar as reações, os movimentos, a linguagem, os agrupamentos, enfim, ficamos atentas a todos os fazeres das crianças. A partir desse momento aprendemos com essas crianças, até mesmo quando silenciosas. Buscamos aperfeiçoar nossa formação, para estarmos atualizadas e poder atender necessidades e poder trocar saberes com elas. Aprendemos a ouvi-las, tanto em seus choros e silêncios, como também com seu brincar. Toda criança tem algo a dizer. A ação do brincar é libertadora para nossas crianças.

A criança que é ouvida desenvolve a capacidade de ser mais empática e compreensiva, a comunicação se fortalece; a criança fica mais estimulada a criatividade e a expressão artística, se sente mais valorizada em suas ideias e imaginação, se sentem livres para explorar e desenvolver suas habilidades, fortalece o emocional, interesse social, se torna crescente e estará atenta ao processo da rotina dia, no espaço educacional.

Percebemos que essas conquistas foram possíveis através do brincar, das brincadeiras, onde é fundamental, o educador, sentar-se junto às crianças para desenvolver qualquer atividade, seja dentro da sala de aula ou nos espaços destinados ao desenvolvimento educacional da criança. Esse processo só acontece fazendo. Percebemos tudo isso, quando estivemos como educadoras em sala de aula. A teoria se unindo à prática e depois o processo reflexivo, avaliando a ação aplicada. Revendo o que deu certo e o que não deu, e pedindo a opinião das crianças sobre as mudanças necessárias a serem feitas. Estamos como mediadores no processo de formação de nossas crianças. Nossas ações intencionais são o arcabouço de tudo que será construído no processo do ensino-aprendizagem.

Quando observamos nossas crianças e seus movimentos para conhecer o mundo, rapidamente vemos seus diálogos, um diálogo simples, mas rico em trocas e desenvolvimento. Uma sede de sentir a brincadeira e o que ela pode nos proporcionar e ensinar. A infância tem a brincadeira como parte, onde ambas podem caminhar juntas, quando afastamos nossas crianças do convívio, estamos afastando-as da melhor “escola” que poderiam ter. Em um grande movimento de Des Emparedamento da Infância, onde refletir sobre a escola é refletir sobre quais são os diálogos e movimentos possíveis para que a educação se reaproxime das interações e das brincadeiras, pois, entendemos que as interações e as brincadeiras citadas nas DCNEI (2010) são parte do nosso processo pedagógico e têm a Natureza como um dos sujeitos que são parte integrante desse processo interativo.

Para a Pedagogia da Natureza Brincante que propomos nesta escrita, nós debruçamos na relação entre cultura, criança e Natureza, não procurando respostas, mas, buscando cunhar essa pedagogia através da investigação. Assim, a cada dia devemos refletir sobre a nossa proposta e prática pedagógica para ações com intencionalidade entre estreita relação e sensibilidade no olhar para as culturas da infância, Natureza e as experiências e vivências de nossas crianças, sobretudo, continuamente nos questionando: Como podemos desemparedar as infâncias?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil: Ministério da Educação, 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 13 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Política de educação infantil: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Educação infantil no Brasil: situação atual. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 1994c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b. 114 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília. DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 43º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito e alegria. -1a ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 308 p.:il.; 23cm.

CAPÍTULO 6

ENTRE OS MUROS DA SUBMISSÃO: A INFÂNCIA DAS MENINAS NO ASILO DE SANTA TERESA EM SÃO LUÍS - MA (1855-1870)

Raylina Maila Coelho Silva
Rosyane de Moraes Martins Dutra
Doi: 10.48209/978-65-5417-498-7

Resumo: Esse artigo pretendeu analisar a infância no Asilo de Santa Teresa, instituição fundada na Província do Maranhão, em 1855, com o propósito de abrigar, proteger e educar meninas desvalidas, cuja educação foi direcionada à construção de um ideal de utilidade social, conforme os valores e interesses da época. Como percurso metodológico temos à análise bibliográfica, e nesse encaminhamento, utilizamos como referenciais para a pesquisa autores como: Ariès (2006), Castro (2007), Del Priore (2002), Foucault (2004), Kuhlmann Junior (2005), Lima (2008), Mott (1975), Marcílio (1997), Rizzini; Rizzini (2004) e Scott (1990). Concomitante, realizamos a pesquisa documental que possibilitou a investigação do regulamento da instituição, de leis e decretos da província e textos da imprensa periódica do período de 1850 a 1870, com destaque ao Publicador Maranhense (1870), que retratavam o pensamento da época sobre a educação das mulheres, encontrado no Arquivo Público do Estado do Maranhão. Os resultados permitiram identificar e compreender o projeto voltado para infância, realizado pela Igreja e o Asilo de Santa Teresa, no período 1855 a 1870, no Maranhão.

Palavras-chave: Infância. Submissão. Asilo de Santa Teresa.

INTRODUÇÃO

A situação de vulnerabilidade social, no Brasil, bem como no Maranhão, reflete a construção histórica de instituições que, em tese, buscavam garantir direitos a esses sujeitos, tendo como foco a educação voltada para a moral e

os bons costumes — especialmente no caso do público feminino. Desde o período jesuítico, com a instauração das irmandades e ordens religiosas, passando pelas Santas Casas de Misericórdia até a criação dos asilos e casas de recolhimento, observa-se que o principal objetivo do controle exercido sobre os institucionalizados era a manutenção e a reprodução dos padrões sociais vigentes, considerados fundamentais para a convivência em sociedade.

Ao trazer para o debate a infância e a submissão imposta por meio da educação, destaca-se o Asilo de Santa Teresa, localizado em São Luís do Maranhão, no período de 1855 a 1870, que constitui o objeto de análise deste estudo. A partir dele, propõe-se um recorte da realidade dos asilos e uma investigação sobre como as meninas eram educadas no século XIX.

Tal contexto suscita a necessidade de problematizar a formação educacional das meninas pobres acolhidas pelo Asilo de Santa Teresa, no período de 1855 a 1870. Busca-se compreender quais foram as implicações do asilamento, bem como os impactos dos processos disciplinares e dos métodos de instrução implementados por essa instituição.

A fim de embasar teoricamente o estudo e alcançar seu objetivo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, com foco no Asilo de Santa Teresa, e a análise documental de regulamentos da instituição, de leis e decretos da província, que retratavam o pensamento da época sobre a educação das crianças asiladas, encontrado no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

A estrutura deste trabalho foi organizada de forma que a introdução contemplasse a apresentação da temática, a definição dos objetivos, a delimitação do objeto de estudo e a descrição da metodologia empregada na condução da pesquisa. Na segunda seção, iremos discutir sobre a infância no Maranhão Provincial. Na terceira seção adentraremos os muros do Asilo de Santa Teresa, discutir sobre asilar, submissão e a educação com viés para o controle como estratégia para a manutenção da ordem.

INFÂNCIA SUBTRAÍDA SOB VÉUS NO MARANHÃO PROVINCIAL

O Século XIX é marcado por mudanças e novas preocupações, ligadas aos sujeitos até então marginalizados no corpo social (a criança, a mulher, os negros e a pessoa com deficiência), observou-se maior disseminação do ideal civilizatório almejado pelo Brasil, frisado extensa tradição de internação de crianças em instituições asilares. “Desde o período colonial, foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época”. (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 22).

A ideia de salvação da criança confunde-se com a proposta de salvação do país, um país a ser moldado como se molda uma criança. Na lógica do pensamento de então, um projeto político que efetivamente transformasse o Brasil numa nação civilizada implicava na ação direta sobre a infância. Moldá-la de acordo com o que se queria para o país. Dado o reconhecido atraso do Brasil e as incontáveis deficiências de sua gente, a missão que se tinha à frente era não só a de educar as crianças para uma nação forte, mas a de educar um povo criança – um povo que se encontrava ainda em sua fase de infância (RIZZINI, 1993, p. 107).

Segundo Ariès (2006) a vida da criança está relacionada com a história social da família, ou seja, com as modificações sofridas na organização familiar durante o período de transformações da antiga sociedade para a sociedade capitalista industrial, é possível observar que o sentimento de infância passou por várias transformações que, historicamente, propiciaram a constituição do sentido que se tem, na atualidade, acerca da infância. E, vale ressaltar que a família passa de indiferente a superprotetora da criança e dos seus direitos. Os contos e romances revelam a condição das crianças marginalizadas no início da industrialização. Por existir o trabalho infantil, a maioria dessas crianças eram tratadas como adultos. Como os chefes das famílias eram os pais, na ausência destes quem assumia o papel era o filho mais velho. Por essa razão, as crianças acabavam trabalhando nos meios ruins, de modo a ajudar a família nas tarefas domésticas, na roça e nas casas dos senhores.

Com o abandono dessas crianças, devido à ausência de condições das famílias de mantê-las, muitas acabavam envolvendo-se em pequenos delitos e morando nas ruas e praças e não raramente nas cadeias públicas. Lima (2008), afirma que, diante desta realidade, foi necessário a construção de um código de lei para disciplinar esses indivíduos. Com esse conjunto de leis, definiu-se três categorias, conforme a autora, para enquadrar os menores, destacadas abaixo como:

Criança infratora, criança abandonada e criança desvalida. A primeira se refere a criança desprovida materialmente que havia cometido alguma infração, na maioria das vezes pequenos roubos ou furtos. A segunda se configurava como aquela desprovida da assistência da família e do estado, que ignorava e tratava como simples caso de polícia. A criança desvalida seria aquela materialmente pobre, mas que contava com o apoio de alguém de sua família. (Lima, 2008, p. 20).

Castro (2007) descreve que os administradores provinciais buscavam resolver os “problemas das ruas”, por meio da educação, sempre destinada à formação profissional. Assim,

[...] aos excluídos dos espaços de formação elementar públicos e particulares voltados ao ensino secundário e superior considerados desvalidos da sorte – entre os quais criminosos, indígenas, doentes e órfãos – restava medidas educativas que os corrigisse e os adaptasse aos conjuntos de regras e normas instituídas por uma rede de poderes [...]. (Castro, 2007, p. 41).

Os poderes aos quais o trecho acima retrata, eram representados por policiais, bacharéis, médicos, padres, juízes, professores e outros agentes responsáveis pelo controle desses indivíduos, representantes dos perigos, dos vícios e da indisciplina. Com esse pensamento foram criadas por várias partes da província instituições para civilizar esses pequenos e dar-lhes formação profissional, tanto para formação de mão-de-obra quanto para retirar das ruas esses sujeitos.

Cabe expor que, quando falamos em infância no período escravista maranhense e sobretudo na instrução, especificamente no que se refere a idade, não há um consenso entre os autores. Mott (1975), por exemplo, destaca que o tratamento e os cuidados necessários à saúde, não diferia nos primeiros anos para crianças livres e cativas. As crianças pequenas, segundo relatos dos viajantes,

eram tratadas com aconchego e carinho pelos senhores. Do nascimento até aos dois anos, geralmente a criança desfrutava do zelo e cuidado da casa-grande.

Corroborar essa discussão Del Priore (2002), que divide a infância em três fases que variavam conforme a condição social e jurídica dos pais. A primeira fase iniciava-se no nascimento e terminava aos três ou quatro anos, período que marcava o fim da amamentação. Entre os cinco e sete anos as crianças entravam na segunda fase, quando passavam a acompanhar os pais nas tarefas diárias.

A terceira fase iniciava na transição dos sete para os oito anos até aos catorze anos, etapa de aprendizado para os infantes, como a prática de pequenos trabalhos, ofícios ou estudo das letras nas escolas régias. A autora sinaliza, ainda, a distinção da posição econômica e do *status* entre a família e a criança escravizada, distanciando-se da realidade dos filhos dos escravizadores. Até os cinco anos, essas crianças passavam a maioria do dia juntas, brincavam e desenvolviam atividades semelhantes, ao completarem os sete anos, as crianças escravizadas eram separadas dos filhos dos senhores de engenho, devido às ocupações diárias que passavam a ter. Enquanto os filhos da elite branca portuguesa iniciavam os estudos das letras, a criança sob cativo aprendia a ser escrava por meio do convívio diário com a rotina dos pais e demais trabalhadores da senzala.

Vale registrar que as crianças escravas morriam com facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças. Mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, a criança escrava continuou nas mãos dos senhores, que tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização.

Todo o conhecimento, as aptidões e o preparo da criança beneficiada pela lei permaneceram como prerrogativa do proprietário de escravos, cujo interesse maior era garantir habilidades para o trabalho. É improvável pensar que um proprietário de escravos pudesse investir no desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança visando à sua melhor integração individual e social, através da instrução.

Nesta perspectiva, a criança, no Maranhão Provincial, teve sua infância negada à medida que teve involuntariamente negado seu período mais precioso e de aprendizagem, de brincadeiras: a infância. Nesse sentido, essa infância foi roubada de forma velada, nos moldes da sociedade vigente. Sendo assim, o termo infância remete um período da vida humana, caracterizado pela construção e apropriação de um sistema pessoal de comunicação (apropriação de signos), a palavra “criança”, no que lhe concerne, aponta uma realidade psicobiológica, segundo Kuhlmann Junior (2005), com alusão ao indivíduo, podendo ser entendido como sujeito, no conjunto de instituições – família, instâncias escolares, condições de existência referentes à etnia, ao gênero, à classe social, às disponibilidades cognitivas, entre outros.

Outra categoria importante neste estudo é o gênero, que revisita o que de relacional há entre o masculino e o feminino. A mulher deixa então de ser observada isoladamente e passa a ser compreendida como participante de um tecido social onde interage com o homem. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14).

Assim, a criança é definida como um ser inventado no decorrer da história através das representações e práticas que a promovem. Desta forma, a história da infância é múltipla, compondo-se de histórias das crianças brancas, negras, asiáticas, árabes ou indígenas.

ECOS DA INFÂNCIA ENTRE OS MUROS DO ASILO DE SANTA TERESA

A infância submissa se perpetua com as práticas de assistência às crianças desvalidas ou abandonadas no curso da história nacional. Múltiplas visões, situadas historicamente, foram produzidas para dar sustentação às práticas de atendimento aos pequenos. Neste sentido, é preciso, antes de perceber a assistência praticada, parte do jogo de relações entre os conceitos de infância, assistência (via medicina social, puericultura, higienismo e eugenia), pobreza urbana e controle social. Mas a verdade é que naquela época criança era o que você tinha na sua casa. O que estava na rua era menor.

Para penetrar no estudo da infância submissa é necessário, inicialmente, perceber o assistencialismo, que em suas primeiras manifestações, assume um caráter eminentemente caritativo. A concepção cristã que permeia a história desde o medievo alcança os séculos XVII, XVIII e XIX e tem na Igreja Católica e ordens religiosas o lócus de efetivação da beneficência. Inicialmente, era comum o abandono de recém-nascidos em portas ou altares de Igrejas, conventos e mosteiros. Tal prática, no entanto, toma nova forma com surgimento das “Rodas dos Expostos”, no início do século XVIII, que, institucionalizando o ato do abandono (Marcílio, 1997), criam locais especializados de depósito de crianças nas denominadas Casas de Expostos, para receber os bebês recém-nascidos colocados em portas de casas de particulares, esperando que as famílias os tomassem sob seus cuidados, livrando-os do abandono selvagem e da morte.

Assim, a história do asilamento (ou internação) de crianças e adolescentes no Brasil tem repercussões até hoje. A análise da documentação histórica sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas. Irmandades e ordens religiosas, apoiadas por setores governamentais, tiveram um papel histórico estratégico no asilamento dos filhos e filhas das famílias populares (Rizzini; Rizzini, 2004).

O principal objetivo das instituições asilares era, segundo o presidente da província do Maranhão, suprir as necessidades da sociedade, utilizando-se dos braços livres, para substituir os escravos nos diferentes encargos do serviço doméstico, ou seja, asilar no Maranhão, seria oferecer as internas educação, além do ensino fundamental, prendas do lar e noções gerais de música, história, geografia e gramática nacional. A educação era o meio mais defendido na busca desse ideal, visto como estratégia para a manutenção da ordem, da moralidade e da produtividade das asiladas, para que um dia se tornassem cidadãos úteis a si e à sua pátria. A proposta era apostar na educação, mas numa educação para transformar o estado de calamidade no qual se encontrava a sociedade.

Para atender a demanda das camadas menos favorecidas do Maranhão, foi criado o Asilo de Santa Teresa, através da portaria do presidente Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, com objetivo de amparar e educar as meninas desvalidas, e por fim secundário, educá-las de maneira que possam ser com vantagens a serviço domésticos (Maranhão, 1858).

Em 16 de janeiro de 1855 inaugurou-se o Asilo Santa Teresa, após a publicação do regulamento, que determinava que a instituição deveria abrigar 40 meninas, número esse que cresceu com o decorrer dos anos, sendo 50 no ano de 1856 e 60 em 1864.

O Diretor do Asilo de Santa Tereza, Francisco Sotero dos Reis (1869), relatava que o cuidado com a criança pobre e desvalida, era uma ação que assegurava distanciá-la do convívio de condutas maléficas, favorecendo não apenas ela, mas toda a sociedade, pois:

Quanto mais vítimas do abandono e da miséria puderem ser arrancadas a morte prematura, ou prostituição, para serem convertidas em boas mães de família, e mulheres dedicadas ao trabalho, tanto maior benefício se fará à sociedade, que muito lucrará em ver melhoradas, no que for possível, a sorte de seus membros. (Relatório do Diretor do Asilo de Santa Teresa, 1869).

A educação das pobres e desvalidas do Asilo de Santa Teresa proposta por Sotero dos Reis pode refletir as mudanças que estavam ocorrendo na Província no século XIX, na tentativa de implantação uma sociedade progressista e civilizada. Se, quando da sua criação, o objetivo da instituição era formar mulheres para o matrimônio, quando do seu término, há uma forte evidência de que era preciso uma formação mais ampla e que envolvesse um conjunto de saberes e práticas capazes de capacitá-las para exercer diversas atividades, dentre as quais a docência (Castro; Castellanos, 2021).

O foco do Estado, quanto à educação das crianças e adolescentes, era de manter o controle moral, fundamentado nos ideais de racionalidade científica: ordem e progresso. Esses ideais eram justificados pela necessidade de organização da vida urbana, para modificar e modernizar as cidades, assim como estabelecer novos hábitos e costumes para a população.

O Inspetor da Instrução Pública, Luiz Antonio e Silva afirma que a instrução para o sexo feminino “[...] deve ser harmoniosa com o lugar, que lhes está

reservado na vida doméstica, quer como esposas, quer como mães de famílias ou donas de casa.” (Relatório da Inspeção da Instrução Pública do Maranhão, 1853). Para isso aprendiam diversas atividades domésticas, além da doutrina cristã, para poderem ter uma vida regrada dentro dos padrões de moralidade estabelecidos, o que auxiliava, segundo a concepção da época, na formação de esposas obedientes às obrigações para com o seu futuro esposo. Uma mulher seguidora dos princípios cristãos e versada nas lides domésticas era alvo de cobiça entre os homens e exemplo para futuras pretendentes ao matrimônio. Recebiam, portanto, como ensinamento: 1º - à doutrina cristã e deveres morais, leitura, princípios gerais de gramática, escrita e aritmética de frações; 2º - a trabalhos de agulha; 3º à prática de trabalhos de economia doméstica, como cozinhar, lavar, engomar. (Maranhão, Lei nº 787, 1869).

O Asilo atendia três categorias de educandas: a) as numerárias, as mantidas pelos cofres provinciais, conforme o disposto no Regulamento e autorizadas pelo Presidente da Província, geralmente as oriundas da Casa dos Expostos ou aquelas que comprovasse o nível de pobreza e orfandade; b) as pensionistas que pagavam (pais, tutores, benfeitores) pela sua educação, manutenção e tratamento das enfermidades a quantia de doze mil réis mensais em prestações trimestrais; c) as supranumerárias que eram mantidas pelo tesouro público esperando a vacância de um lugar com a saída de uma numerária (Maranhão, 1855, p. 320).

Para a sua manutenção, cada interna do Asilo recebia do Tesouro Provincial um auxílio mensal de 15 mil reis, o que só competia às 60 pensionistas da Província, correndo o sustento das demais por conta dos rendimentos próprios do Asilo. Os fundos que possuía o Asilo eram em sua maior parte legados, deixados por pessoas de prestígio econômico e eram empregados em apólices da dívida pública geral e provincial. Dos rendimentos destas apólices saía o sustento, vestuário e calçado das 21 meninas sustentadas pelo Asilo, além das despesas com o funeral das desvalidas que morriam, e do enxoval das que se casavam.

Do relatório do diretor do Asilo de Santa Teresa, Francisco Sotero dos Reis, dirigido à Presidência da Província em 9 de outubro de 1869, podemos

colher algumas informações importantes sobre o movimento nessa instituição:

Desde 14 de março de 1855, época da fundação do Asilo de Santa Teresa, até 31 de dezembro de 1868, entraram para o estabelecimento 127 menores desvalidas, na qualidade de pensionistas da Província. Destas, morreram 6, casaram-se 10 e foram entregues a seus pais, tutores e parentes, 35. Das pensionistas desta espécie existiam no Asilo, em 31 de dezembro predito, numerárias 60, extranumerárias 16. Entraram mais para o estabelecimento no mesmo período de tempo 23 menores, na qualidade de pensionistas particulares. Destas foram entregues a seus pais, tutores e parentes, 17. Das pensionistas desta espécie existiam no Asilo, em 31 de dezembro predito, 6. Número total de pensionistas, quer da Província, quer particulares, que têm entrado para o Asilo de Santa Teresa, desde a sua instituição até 31 de dezembro do ano passado, inclusive as 6 que morreram: 150. Número total de pensionistas de uma e outra espécie, que no mesmo período de tempo têm saído do estabelecimento, quer casadas, quer solteiras: educadas 62, mortas 6. Entraram para o Asilo, no ano de 1869, 9 menores, na qualidade de pensionistas da província, e 1 na de pensionista particular. Das pensionistas da primeira espécie foram entregues neste ano a seus pais, tutores e parentes, 4; das da segunda espécie, 1. Existem atualmente no estabelecimento, pensionistas da Província, numerárias, 60; extranumerárias, 21; pensionistas particulares, 6. Número total das pensionistas de uma e outra espécie, que, no mesmo período têm saído do estabelecimento, quer casadas, quer solteiras: educadas 67, mortas, 6. (Relatório do Presidente da Província Ambrozio Leitão da Cunha, 1869).

O Asilo contava para o serviço diário e administrativo de um diretor e vice-diretor, três mestras, um almoxarife, um capelão, um médico, três serventes e uma regente superiora. Era regra que a direção fosse confiada a um homem, pois ele deveria inspirar a autoridade de pai e impor o respeito às regras da casa. Suas atribuições estavam mais ligadas ao serviço administrativo e burocrático, ficando a cargo da regente zelar pelo bom andamento da rotina no Asilo. A instituição tinha um esquema de disciplinamento dos gestos, dos trabalhos, dos conteúdos escolares e da linguagem que funcionava para “esquadrinhar o tempo, o espaço e o movimento” (Foucault, 2004, p. 118), estabelecendo relações de “docilidade-utilidade” para o trabalho doméstico, para as aulas de primeiras letras e, principalmente, nas relações com os seus superiores. Esses mecanismos de poder eram empregados pelos diretores e pela superiora responsável pelos atos de vigilância e de punição das contra-

venções, respaldados pelos regulamentos, criados para controlar as atividades e o ritmo do aparelho disciplinador.

Para que o aparelho disciplinador funcionasse, era necessário que a ocupação temporal das atividades das meninas fosse distribuída de modo a anular “tudo que possa perturbar e distrair, trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (Foucault, 2004, p. 118), mesmo para aquelas de menor idade. Regulação do tempo que começava nas primeiras horas da manhã e terminava à noite, como evidencia a tabela que segue.

Quadro 1 - Distribuição das atividades das educandas

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:30	Asseio das meninas
6:00	Oração do matutina
7:00	Aulas de primeiras letras
8:00	Primeira refeição do dia
9:00	Atividades de estudo
11:00	Aulas de costura
12:30	Descanso
13:00	Almoço
14:30	Aulas de Costura
17:00	Merenda
18:00	Doutrina Cristã
20:00	Última refeição
21:00	Recolhimento para os dormitórios

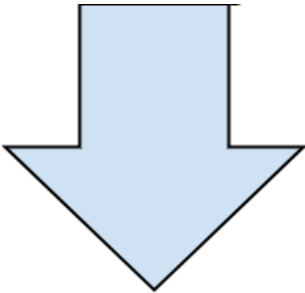
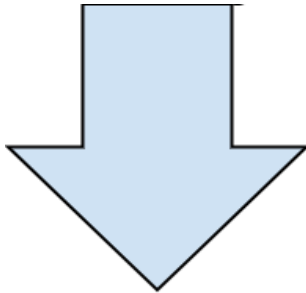
Fonte: Regulamento do Asilo de Santa Teresa (1856).

A disciplina imposta garantia uma organização racional das ações vista à qualidade do tempo, dividi-lo para especificar cada atividade com tempo de duração, tornando-o totalmente útil. Percebe-se uma rigidez na rotina e o contato com o mundo exterior restrito, porém tal modelo era considerado o ideal para a efetivação do projeto de moralização.

Em muitas situações as meninas se viam obrigadas a abandonarem hábitos familiares e absorverem outros, sob pena de serem advertidas, repreendidas ou punidas por desrespeitarem as normas de comportamentos. A vigi-

lância contribuiu para generalizar a disciplina, tendo em vista que sabiam que eram objeto de observação tanto por parte dos funcionários como por parte das próprias colegas. Para assegurar o controle e garantir que a rotina diária fosse inculcada às meninas, eram necessárias algumas medidas como: sanção normalizadora, estabelecida através da penalidade disciplinar como podemos observar a seguir:

Quadro 2 - Métodos punitivos segundo escala gradual de faltas cometidas pelas educandas do Asilo de Santa Teresa

ESCALA DE GRAVIDADE DAS FALTAS	NATUREZA DAS PENAS (SÉRIE DE PROCESSOS SUTIS)	ESCALA GRADUAL DE PENAS
Faltas de menor gravidade	Repreensão em particular	Nível baixo
	Repreensão severa em presença das outras educandas	Censuras e repreendas
	Assento em lugar isolado das outras educandas	
	Privação da merenda nas horas deste	
	Posição de joelhos de cinco a quinze minutos	
	Reclusa em aposento fechado	
Faltas de maior gravidade		Nível alto Isolamento e castigos físicos

Fonte: Regulamento do Asilo Santa Teresa (1856).

O Asilo de Santa Teresa não esclarece a tipologia das faltas cometidas pelas meninas, estas poderiam relacionar-se a gravidades diferenciadas, ou a certo tipo de gravidade que se repetia mais de uma vez. A ausência de um rol exemplificativo as deixa totalmente vulneráveis aos abusos dos adultos.

Sotero dos Reis também caracteriza o Asilo de Santa Tereza da seguinte forma:

Um estabelecimento, pois, que educa à sua custa um número de desvalidas já superior ao terço do das que sustenta a província, utilizando só as mestras e a casa, que tinham em todo caso de ser fornecidas, o communica assim, sem dispêndio dos cofres provinciaes, o beneficio da educação pública a um maior número de necessitadas d'ella, é sem dúvida um estabelecimento utilíssimo, e digno de toda a proteção (Publicador Maranhense, 1870).

Portanto, consolidou-se, por muito tempo no Brasil e no Maranhão, a internalização dos papéis femininos de mãe e esposa, exercidos em um universo de submissão — compreendido por muitos como necessário e benéfico. Nesse cenário, buscava-se formar uma sociedade alicerçada na família cristã.

Por fim, a preocupação com a educação das meninas assumia, assim, grande relevância, já que a mulher virtuosa e prendada era vista como o pilar moral da família. O Asilo de Santa Teresa passou a desempenhar, portanto, um papel estratégico na política governamental. A concessão de sua administração a uma ordem religiosa revela como a Igreja Católica atuou na institucionalização das meninas, orientando-as segundo uma moral valorizada socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de instituições para a infância tinha um objetivo bem definido ao se tratar do sexo feminino: preparar meninas pobres para uma vida pautada pelo trabalho e pela honestidade, conforme o papel social que lhes era destinado. Nesse contexto, enfatizava-se o caráter educativo do trabalho, especialmente por meio da chamada educação doméstica, considerada uma área fundamental de formação.

Essas iniciativas visavam, também, impedir que essas crianças se tornassem elementos de desordem social. De forma geral, tais instituições estavam embasadas em um projeto mais amplo de regeneração moral, tendo a educação como principal instrumento de transformação.

O Asilo de Santa Teresa se preocupava em formar futuras donas de casa, mesmo quando muitas delas se tornaram professoras primárias, pois eram oferecidas as instruções básicas e o conhecimento dos dotes de uma boa esposa. Todas as atividades eram seguidas com horários rigorosos e punições dolorosas, correspondendo à quantidade e ao limite da infração cometida pela educanda. Os relatórios da instituição são bem claros ao tratar dos deveres das educandas, e os relatórios da Província nos fizeram enxergar a realidade da instituição.

Portanto, detectamos que ser criança e aprender, dentro de uma instituição como o Asilo de Santa Tereza, significava viver um tempo de infância permeada por regras, normas, regimentos e estatutos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CASTRO, Cesar Augusto. **INFÂNCIA E TRABALHO NO MARANHÃO PROVINCIAL**: uma história da casa dos Educandos Artífices (1841-1889). São Luís: EDFUNC, 2007.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez. A instrução de meninas no Asilo de Santa Teresa (Maranhão/ 1856-1871). **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, v. 25, e100340, 2021.

DEL PRIORE, Mary. **FESTAS E UTOPIAS DO BRASIL COLONIAL**. Brasília: Editora Brasiliense, 2002.

FOUCAULT, Michael. **MICROFÍSICA DO PODER**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação Infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Guaraciane Mendonça de. **O COLLÉGIO DE EDUCANDOS ARTÍFICES – 1865-1874**: a infância desvalida da Parahyba do Norte. João Pessoa, 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pernambuco, 2008.

MARANHÃO. **REGULAMENTO DO ASYLO DE SANTA TERESA DE 14 DE JANEIRO DE 1856**. Collecção dos regulamentos expedidos pelo governo da Província do Maranhão. São Luís: Typ. Temperança, 1858.

MARANHÃO. **COLEÇÃO DE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO (1852-1858)**: regulamentos e outros atos da Presidência da Província do Maranhão de 1854 e 1855 (Lei nº 367 de 24 de julho de 1854). São Luís, 1954.

MARANHÃO. **RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA**. [Luis Antonio e Silva] para digníssimo presidente da província Senr. Dr. Eduardo Olímpio Machado, 25 abr. 1853.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História no Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTT, Maria Lucia de Barros. **SUBMISSÃO E RESISTÊNCIA**: a mulher escrava na luta contra escravidão. 2. de. São Paulo: Contexto, 1975.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís: Biblioteca Pública Benedito Leite, 1870.

RIZZINI, Irma. **HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA NO BRASIL**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SCOTT, Joan W. **GÊNERO**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução: SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SOBRE A ORGANIZADORA

Mirieli da Silva Fontoura

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria. Também possui Graduação em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria e especialização em Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Franciscano/Santa Maria. Desde 2010 dedica-se à linha de pesquisa em Educação do Campo nas área de Reforma agrária e atuou como professora da Rede Estadual de Educação do RS no Instituto Estadual de Educação Menna Barreto. Atualmente, sou Professora Tutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Amélia Moura de Sousa

Graduada em Normal Superior, Especialista em Psicopedagogia.

E-mail: ameliadesousa@gmail.com

Ana Luiza Alves Cardoso

Acadêmica de Psicologia no Centro Universitário Do Vale Do Araguaia –

UNIVAR. E-mail: analuizabg3012@gmail.com

Arianne de Oliveira Basílio

Acadêmica de Psicologia no Centro Universitário Do Vale Do Araguaia –

UNIVAR. E-mail: ariannebasilio2003@outlook.com

Beatriz Viana Mota

Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991034586202810>

E-mail: vianabeatriz909@gmail.com

Edelfranciss Araújo Bastos da Costa

Graduada em Pedagogia, Especialista em Neuropsicopedagogia.

E-mail: delbastos78@gmail.com

Eliane Santos Vieira

E-mail: negasantosvieira2@gmail.com

Julia Graciela de Brito Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pedagoga pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: juliabrito@estudante.ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144010110505858>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9382-9153>

Jucilene Seixas de Carvalho

Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6491057833584023>

E-mail: juciseixask@gmail.com

Júlia Graciela de Brito Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE); Pedagoga formada pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0773773637829991>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4024-2883>

E-mail: renata.vinha@estudante.ufscar.br

Leidiane Castro da Silva

Acadêmica de Psicologia no Centro Universitário Do Vale Do Araguaia – UNIVAR. E-mail: leidianecdesilva@gmail.com

Maria Raquel Souza dos Santos

Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5241691063444681>

E-mail: raqueljuka@gmail.com

Marcilea Silva de Freitas

Graduada em Pedagogia, Mestre em Ensino Tecnológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8304623846208943>

E-mail: marcisilvafreitas@gmail.com

Mônica da Paz Ribeiro

Graduada em Serviço Social, Especialista em Educação Especial.

E-mail: monicapaz90@hotmail.com

Natália Moreira Altoé

Graduada em Serviço Social e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, Pós-Graduada em Pedagogia Social para o Século XXI pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Eliane Santos Vieira- Graduação em Pedagogia UFF; Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica AVM; Palestrante; Conferencista, Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia; Pós-Graduanda em Gestão e Competitividade; Pós-Graduanda em Ludicidade.

E-mail: Altoe.natalia@gmail.com

Raylina Maila Coelho Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís. Maranhão. Brasil. E-mail: raylina.maila@discente.ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4214560684419134>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3372-0453>.

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Doutora em Educação. Professora do PPGEEB e Curso de Pedagogia/UFMA.
Área: Educação Infantil. E-mail: rosyane.dutra@ufma.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3305787052738350>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4800-7493>.

Renata Cristiane Vinha Freitas

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE); Pedagoga formada pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0773773637829991>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4024-2883>
E-mail: renata.vinha@estudante.ufscar.br

Risoleta Ferreira de Oliveira

Professora no Centro Municipal de Educação Infantil Padre Daniel Badiali. Especialista em Ludopedagogia. E-mail: risoletabasiliobg@outlook.com

Valéria Ramos dos Santos

Professora no Centro Municipal de Educação Básica Federico Toscani. Especialista em LIBRAS, pela Unifacvest.
E-mail: valeriaramosantos@hotmail.com.

Vanessa Ramos dos Santos

Coordenadora pedagógica no CMEB Federico Toscani. Especialista em Neuropsicopedagogia, pela FAVENI; Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Zyan.
E-mail: vanramos30@hotmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS:

**BRINCADEIRAS, EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS DE PESQUISA**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●