



UM OLHAR SENSÍVEL PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ESCUTA DAS CRIANÇAS

A SENSITIVE LOOK AT THE QUALITY OF CHILD EDUCATION BASED ON LISTENING TO CHILDREN

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova 1

Resumo: O presente artigo traz em seu bojo os resultados de uma pesquisa realizada com crianças matriculadas em uma instituição de Educação Infantil. A investigação objetivou identificar dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) presentes nas falas das crianças de uma instituição de Educação Infantil, localizada na cidade de São Luís, Maranhão. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa de análise dos dados levantados por meio de observação e de entrevista, partindo da perspectiva de que as crianças possuem suas próprias percepções sobre o ambiente e as interações. A pesquisa embasou-se em Kramer (1999), Oliveira (2011), Cruz & Schramm (2019) e em uma revisão documental de Brasil (1988), Brasil (2009), Brasil (2010). Os resultados apresentados visam contribuir para ampliar conhecimentos que possam repercutir positivamente na qualidade da Educação Infantil a partir das percepções das crianças.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças. Educação Infantil. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article brings the results of a research carried out with children from an Early Childhood Education institution. The investigation aimed to identify dimensions of Quality Indicators for Early Childhood Education (BRASIL, 2009) present in the speeches of children from Basic Education Unit, located in the city of São Luís do Maranhão. A qualitative approach was used to analyze the data collected through observation and interview, starting from the perspective that children have their own perceptions about the environment and interactions based on Kramer (1999), Oliveira (2011), Cruz & Schramm (2019) and in a documental review from Brasil (1988), Brasil (2009), Brasil (2010). The results presented aim to contribute to expand knowledge that can have a positive impact on the quality of Early Childhood Education based on children's perceptions.

Keywords: Research with Children. Early Childhood Education. Quality Indicators for Early Childhood Education. Pedagogical Practices.

1 Mestre em Gestão. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infância & Docência. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5980317021775247>. ORCID: 0000-0001-9091-7063. E-mail: maryluizas@yahoo.com.br



Introdução

No decurso dos tempos, o olhar sobre a criança e a infância sofreram fortes transformações, uma vez que essas duas concepções além de serem complementares, são culturalmente e historicamente construídas. A infância como um período peculiar da vida, com suas especificidades, é uma concepção recente, da Idade Moderna (CUSTÓDIO, 2004), nem sempre a criança foi entendida como ator social que pensa, reflete, discute, argumenta, elabora juízos de valor etc. (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 271).

A terminologia da palavra infância traduz a percepção do adulto a respeito da criança, pois trata-se de um termo derivado do latim *infantia* caracterizando a criança como sendo incapaz de falar, não lhe atribuindo o direito de se expressar. De modo que esse período da vida, a infância, era tratado com bastante indiferença. O que se modifica a partir do momento que a criança começa a ser percebida com suas particularidades (SARAT, 2009).

Os novos paradigmas das concepções de crianças e de infância “englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2008).

Em vista disto, Martins (2021) acredita que

Temos que romper com a submissão e subalternidade que as crianças estão colocadas. Talvez vencer algumas banalidades em relação a infância. Criar consciência plena de seu ser e estar no mundo, conhecer formas das crianças habitarem o mundo e de produzirem suas culturas próprias da infância, e isso de um modo único, singular, particular, por isso, apontamos que é chegado ao momento de aprendermos com as crianças o que as infâncias têm a nos dizer, este é um trabalho que os adultos precisam fazer sobre eles mesmos (MARTINS, 2021, p. 177 e 178).

Portanto, ainda que a criança tenha sido reconhecida no Brasil como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal (BRASIL, 2020) e alcançado espaço político no Brasil com a Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) bem como da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre outras, se faz necessário que lhe seja dada a oportunidade de participar ativamente de tomadas de decisão nas ações que lhe dizem respeito, sendo acatadas suas opiniões e sentimentos.

Nesse sentido, reconhecer que as crianças possuem suas próprias percepções sobre o ambiente e as interações que nele são desenvolvidas é fundamental para garantir que as práticas educativas sejam significativas e, por conseguinte, seja garantida a qualidade tão necessária para a promoção do desenvolvimento pleno de cada criança.

Dessa forma, corroboramos a reflexão de Cruz e Schramm (2021) de que

Construir uma imagem de crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos ainda constitui um desafio numa sociedade em que prevalecem concepções empobrecidas sobre esses sujeitos. Tal construção, no entanto, é absolutamente necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças, que propicie boas condições de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. Consideramos que, lado a lado com outros elementos, as pesquisas com crianças podem contribuir fortemente nesse processo (CRUZ; SCHRAMM, 2021, p. 21).

Assim, esta pesquisa parte da seguinte problematização: Quais dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil podem ser percebidas nas falas de crianças da creche e da pré-escola

da instituição de Educação Infantil Criança Feliz¹? Tendo por objetivo principal identificar dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil presentes nas falas das crianças entrevistadas. Para tanto contará com os seguintes objetivos específicos: explicitar as dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; ressaltar a importância da materialização dos marcos teóricos e legais para a qualidade das práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica; evidenciar as percepções das crianças sobre a instituição de Educação Infantil que frequentam.

Além desta parte introdutória, este artigo encontra-se dividido em outras três partes. Na sequência, encontra-se delineado o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, estão explicitados a fundamentação teórica² os resultados e as discussões. Finalizando com algumas considerações e reflexões ensejadas pela pesquisa.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa realizada neste estudo pode ser classificada como descritiva, considerando que

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Utilizou-se de uma abordagem qualitativa de análise dos dados levantados por meio de observação e de entrevista com crianças da instituição de Educação Infantil Criança Feliz, da rede pública de da cidade de São Luís, Maranhão.

De acordo com Marconi e Lakatos (2019, p.208) a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”, já a entrevista consiste no “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS e, 2019, p.208).

A pesquisa de campo é aquela utilizada “com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com propósito de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 203). Para tanto, primeiramente se fez necessário obter o consentimento dos responsáveis bem como do assentimento de cada criança para participarem da pesquisa, partindo do pressuposto que tal percurso metodológico partiu da perspectiva que escutar as crianças na pesquisa, valorizar suas vozes, reconhecendo que estas são capazes de dar sentido as suas vivências e, como sujeitos de direitos, precisam ter suas percepções assumidas como legítimas pelos adultos, tal qual aponta Ferreira (2008 apud MARTINS, 2011).

De acordo com Rosa e Arnold (2006), baseadas em Simmons (1976), para que se possa obter êxito na Entrevista com cada criança deve-se promover tanto atividades verbais quanto não verbais

[...] levando a criança à espontaneidade. Aconselha que o entrevistador/examinador não seja excessivamente passivo, mas oportunizando, ao mesmo tempo, que a criança fantasie com o mínimo de intervenções e sugestões possíveis, pois é aí que ela poderá ser observada com maior profundidade, e a coleta de dados e os resultados serão evidenciados (ROSA; ARNOLD, 2006, p. 79-80).

¹ Foi adotado um nome fictício para a instituição a fim de preservar todos os envolvidos nesta investigação.

² A fundamentação teórica desta investigação faz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que está em andamento junto a ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Cabe ressaltar que, segundo Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa de campo tem na pesquisa bibliográfica sua primeira fase. Para Gil (2019, p. 28) “tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. De maneira que, a pesquisa bibliográfica a respeito do tema estudado

[...] serve para saber em que estado se encontra o problema, que trabalhos já foram realizados a seu respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto, bem como estabelecer um modelo teórico inicial de referência; auxilia ainda na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 203).

Dessa forma, primeiramente solicitou-se a autorização da gestora para executar a pesquisa com crianças matriculadas no turno vespertino na instituição de Educação Infantil Criança Feliz. Esta instituição possui 204 crianças matriculadas nos dois turnos, na creche (a partir de 3 anos) e na pré-escola. À tarde tem 94 crianças matriculadas nas salas regulares e 7 crianças na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dentre as 94 crianças matriculadas nas salas regulares à tarde, foram elencadas doze crianças e solicitada a autorização aos responsáveis para participação na pesquisa. Em um outro momento, foi feita a leitura do Termo de Assentimento e para saber se as crianças escolhidas aceitariam participar da investigação.

Tendo em vista que o objetivo era escutar crianças de todos os segmentos, foram escolhidas três meninas da creche (crianças com três anos), duas meninas e um menino do infantil I (crianças com quatro anos) bem como quatro meninas e dois meninos do infantil II (crianças com 5 anos).

Os encontros com as crianças foram divididos em três momentos. Em um primeiro momento, as crianças responderam à pergunta “O que você mais gosta de fazer na escola?”. No segundo momento, a partir da pergunta “O que você não gosta na escola?”, objetivou-se descobrir o que as crianças não gostavam na escola buscando em ambos os momentos verificar se suas falas trariam aspectos presentes nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Nesses dois momentos, as crianças tinham a sua disposição materiais para desenharem enquanto participavam da entrevista.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na leitura da obra “Se a criança governasse o mundo” (XAVIER, 2019). Tendo por base a leitura, foi levantado o seguinte questionamento às crianças: O que vocês fariam se governassem a escola?

Os dados coletados nestes três momentos foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin que se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). A escolha pelos métodos visou encontrar respostas para o problema da pesquisa e contribuir para ampliar conhecimentos que possam repercutir positivamente na qualidade da Educação Infantil a partir das percepções das crianças. Os resultados obtidos serão expostos a seguir.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

A qualidade como princípio do ensino está preconizada na Constituição Federal (CF) bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e se faz necessária para que a educação infantil inicie o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre esta. Partindo dessa perspectiva, esta investigação está embasada no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Neste documento são elencadas sete dimensões da qualidade nesta etapa, a saber:

[...] 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p. 17).

Partindo das dimensões que estes indicadores nos apresentam é possível abordar o que se entende por qualidade da Educação Infantil, tecendo um entrelaçamento entre estas dimensões e as perspectivas de diversos teóricos sobre essa temática. A começar pela dimensão do planejamento institucional que será avaliada a partir dos seguintes indicadores: a elaboração e constante atualização da Proposta Pedagógica da instituição; ao planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas; e aos registros das atividades que possibilitam aos educadores acompanhar de forma fidedigna o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009).

De acordo com Veiga (2013), a Proposta Pedagógica da instituição de Educação Infantil representa a própria organização do trabalho da escola como um todo. Portanto, sua avaliação se justifica pelo fato de este documento corresponder a um instrumento teórico-metodológico norteador da gestão e das atividades educacionais. Dessa maneira, todas as ações educacionais se fundamentam neste documento. Assim, ele deve ter a criança, sua aprendizagem e formação integral, no centro de todo processo de planejamento, conforme preceituam as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017b).

Cabe ressaltar que, a Proposta Pedagógica deve atender ao princípio da participação que rege a gestão democrática do ensino preceituado na LDB (BRASIL, 2017a), envolvendo, portanto, toda equipe escolar e representantes da comunidade. Compreende-se que a construção coletiva dessa proposta “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade e o exercício da cidadania” (VEIGA, 2013, p. 13).

Com vistas a contribuir com a orientação do ritmo da realização das atividades, bem como corrigir rumos, orientando um possível redesenho dos planos ou projetos, para lhes dar maior efetividade em novos estágios de trabalho, verifica-se que o monitoramento e a avaliação são instrumentos fundamentais para a gestão de planos e projetos.

Como ferramentas necessárias para proporcionar melhor visibilidade dos resultados de todo esse processo de planejamento, monitoramento e avaliação estão os registros do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Para Ostetto (2017) o registro diário é compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo do educador. Dessa forma concebe-se que, a documentação das atividades é uma estratégia que permite ao educador ter clareza a respeito de toda evolução das crianças.

Rinald (2012), educadora da rede municipal de instituições de Educação Infantil de Reggio Emília, cuja prática da documentação inspira educadores e redes de ensino ao redor do mundo, reflete que:

O itinerário didático e a trajetória do aprendizado que acontecem numa escola presumem significação completa para os sujeitos envolvidos (educadores e crianças), a ponto de esses processos poderem ser lembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos de forma adequada (RINALD, 2012, p. 120).

Isto posto, cabe salientar a percepção de Ostetto (2017) a respeito de suas experiências com a documentação em Reggio Emília:

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. [...] Outro aspecto da proposta que convém destacar diz respeito à discussão sistemática dos registros (seja de imagens, produções das crianças, anotações ou conversas capturadas em audiogravador), haja vista que uma das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento (OSTETTO, 2017, p. 17 e 18).

Conforme exposto, a abordagem educativa de Reggio Emília revela a importância de o registro

da prática educativa ser elencado como um dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e se relaciona diretamente com a intencionalidade pedagógica que deve reger o planejamento das atividades junto às crianças sob uma concepção de criança produtora de cultura e protagonista no processo de construção de seu conhecimento.

A segunda dimensão dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é a multiplicidade de experiências e linguagens, propiciadas nesta etapa e que devem atentar para a construção da autonomia da criança e de sua identidade, bem como as experiências que lhe são propiciadas de modo a lhes possibilitar a livre expressão em suas múltiplas linguagens (expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional).

Considerando que cada criança tem suas próprias potencialidades a serem desenvolvidas, esse processo deve ter como ponto de partida o entendimento que às crianças devem ser apresentadas situações ricas de soluções de problemas, nas quais elas possam aprender ativamente a partir destas situações. Objetivando, assim, oferecer à criança condições para sua aprendizagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 93).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017), as brincadeiras devem ser sempre priorizadas nas práticas pedagógicas, partindo da premissa que através do brincar a inteligência da criança se desenvolve, pois o brincar é um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que essa seria uma forma de a criança resolver problemas que surgem a partir de sua interação com o meio.

A concepção de que o brincar é inerente a natureza da criança e, portanto, fundamental para o seu desenvolvimento se evidencia no século XIX, quando a criança passou a ter centralidade na família e na sociedade. Foi naquele contexto que os jogos e as brincadeiras passaram a ser reconhecidos como atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O primeiro educador a dar centralidade às brincadeiras na educação formal de crianças pequenas foi Fröebel em seu Jardim de Infância. Ele fez do brincar o centro de sua proposta educativa, não como recreação ou descanso, mas como um aspecto natural e eficaz de desenvolvimento físico, mental e moral da criança, além de definir a individualidade e personalidade infantil, pois considerava o brincar vital para a criança pequena, de três a seis anos.

Partindo dessa perspectiva, a brincadeira como eixo norteador na Educação Infantil se justifica pelo fato de que através da mesma é possível à criança construir historicidade, desenvolver o raciocínio lógico, ampliar suas linguagens, desafiar o pensamento, estimular a capacidade de associação, aprimorar o domínio motor e ainda propiciar que a mesma aceite a diversidade, desenvolva empatia, se aproprie de valores éticos e faça novos amigos (ANTUNES, 2014).

Para Oliveira (2011, p. 164),

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças, formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Nesse mesmo sentido Kishimoto reflete que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Segundo Vygotsky (1984, p. 97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de

desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Na abordagem educativa de Reggio Emília o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é interpretado como sendo “distância entre os níveis de capacidades expressados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 95). Partindo do entendimento que existem saberes que a criança constrói sozinha e existem outros saberes que, devido sua imaturidade, precisa de alguém mais experiente para mediar esse processo.

Corroborando com esse entendimento, acredita-se que o educador deve proporcionar a criança, de forma lúdica, o suporte educacional necessário ao seu desenvolvimento cognitivo, possibilitando que esta desenvolva suas múltiplas linguagens (expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional). Reconhecendo que a criança tem suas próprias potencialidades a serem desenvolvidas.

A terceira dimensão que trata da avaliação da qualidade das interações na educação infantil se justifica pelo fato de que as interações da criança com adultos, com outras crianças e com o espaço em que esteja inserida são fundamentais para o seu desenvolvimento. No tocante ao papel das interações no desenvolvimento das crianças Galvão (1995) aborda que:

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento (GALVÃO, 1995, p. 39).

Reforçando o entendimento de Galvão, Oliveira (2011) ressalta que as interações estão no cerne do desenvolvimento humano. Para a referida autora,

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças as interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele compartilha experiência (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Tais assinalações fazem refletir que a avaliação da dinâmica das interações na instituição escolar é necessária para assegurar o desenvolvimento pleno da criança. Tomando por base os indicadores elencados para avaliar a dimensão das interações é possível destacar algumas posturas do educador que contribuem para que este propósito seja alcançado: a) interferir sempre que se fizer necessário em situações de conflito; b) intervir frente as manifestações de preconceito, racismo; c) incentivar a cooperação, respeito mútuo e amizade entre as crianças; d) respeitar o ritmo das crianças na organização das atividades e estar atendo às suas necessidades e sentimentos; e) valorizar as produções infantis; f) organizar espaços, brincadeiras e materiais que promovam oportunidades de interações entre crianças da mesma faixa etária, de faixas etárias diferentes e com deficiência.

Tendo em vista que, as interações estabelecidas na escola são fundamentais para a construção do conhecimento da criança, cabe ressaltar que “em todo esse processo o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança” (OLIVEIRA, 2011, p. 140). Dessa forma, a afetividade é concebida como sendo de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, portanto não pode ser negligenciado no processo educativo.

Sobre a relação entre afetividade e cognição, ou como apresenta Piaget (2000), entre afetividade e inteligência, estes aspectos são indissociáveis. De modo que a afetividade sempre interfere no desenvolvimento intelectual, acelerando ou retardando esse processo.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a afetividade em um ambiente de educação infantil não se refere necessariamente ao contato físico, pegar no colo, acalantar ou demonstrar carinho pela criança, ainda que esses aspectos sejam fundamentais para o desenvolvimento da mesma, mas sim refere-se “a capacidade que os seres humanos têm de afetar e serem afetados pelos outros e pelo mundo a sua volta, ou seja, é uma atividade psíquica que pode ser representada pelas emoções e sentimentos e influencia o comportamento das pessoas” (CASTRO; PEREIRA, 2015).

Para Wallon (apud DANTAS, 1992), inteligência e afetividade se inter-relacionam, de tal forma que a afetividade estaria no centro tanto na formação da pessoa quanto na construção do conhecimento, se relacionando diretamente com a cognição.

Desse modo, cada educador necessita ter ciência que não existem mecanismos cognitivos sem elementos afetivos pois, “a afetividade desempenha [...] o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência” (PIAGET, 2014, p. 43). Como base nesse pressuposto, cabe ressaltar o que aponta o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014, p.6):

Interações que estimulam a afetividade geram vínculos consistentes, os quais encorajam a autonomia e são necessários para que a criança gradualmente entenda a si própria, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade. Por outro lado, relações com empobrecimento afetivo e negligência funcionam como fatores de risco para distúrbios psicossociais no futuro.

Como base nessa assertiva, é importante destacar que, o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” pontua que as instituições de educação infantil devem zelar pelo desenvolvimento de interações positivas, jamais incidindo em práticas que desrespeitem a integridade das crianças tais como gritar, humilhar, castigar, manifestar raiva diante de qualquer circunstância etc., pois ferem a dignidade das crianças.

Nesse sentido, o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p.13) pontua:

As boas experiências vividas nesse período, como as interações sociais com vínculos positivos e os cuidados responsáveis, são fundamentais para potencializar o desenvolvimento ao longo da vida. Essas experiências relacionam-se diretamente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional, motor e de linguagem da criança.

Portanto, cabe aos adultos que atuam em instituições de educação infantil, refletirem se, porventura, ainda desenvolvem práticas que tolham as oportunidades de desenvolvimento pleno das crianças, de suas personalidades e potencialidades, a fim de que possam modificar tais práticas e, assim, favorecer interações positivas e enriquecedoras (BRASIL, 2009).

A quarta dimensão a ser avaliada na Educação Infantil é a “Promoção da Saúde”, na qual os indicadores da qualidade visam que a instituição de educação infantil avalie se tem proporcionado uma alimentação saudável às crianças, se tem primado pelo conforto e segurança destas.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil orienta que o cardápio nutricional da instituição deve ser variado e rico de modo a atender as necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que precisam de dieta diferenciada; os ambientes precisam estar sempre limpos; e, as crianças devem ser sempre resguardadas de qualquer situação que lhes comprometa

a integridade física (BRASIL, 2009).

Considerando que grande parte das escolas públicas deste país atende crianças de regiões bastante vulneráveis, a promoção da saúde no contexto brasileiro é uma dimensão que precisa ser priorizada sobretudo se considerarmos que a criança na primeira infância (fase assistida na educação infantil) é um grupo etário vulnerável, desse modo requer cuidados adequados a fim de prevenir doenças e condições que ponham em risco a sua saúde (OLIVEIRA, 2011).

Já através da avaliação da quinta dimensão - Espaços, Materiais e Mobiliários – busca-se assegurar que os ambientes físicos das instituições de Educação Infantil reflitam “uma concepção de educação e cuidado respeitosa [com as] necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo” (BRASIL, 2009).

Para Mendel (2014), o ambiente desempenha um papel fundamental na aprendizagem das crianças pequenas, devendo ser apropriado para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo delas. Nesse mesmo sentido, o documento orientador “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009) confirma que a criança tem direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.

Para tanto, o referido documento elenca os critérios para as Políticas e Programas da Unidade Creche e determina medidas necessárias para que este direito seja respeitado. Dentre estas medidas ressalte-se: a) os projetos das creches devem visar em primeiro lugar às necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças; b) o orçamento deve prever a compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e matérias para melhor atender as crianças; c) o espaço deve ser adequado para o número de crianças atendidas de acordo com a faixa etária; d) as creches devem ser iluminadas por luz natural, ventiladas, devem possuir áreas sombreadas, espaços verdes que ofereçam condições de uso sem perigo para as crianças.

De acordo com Oliveira (2011), o ambiente bem como os arranjos espaciais das creches e pré-escolas são apontados por pesquisas e experiências de outros sistemas de ensino como sendo aspectos que requerem especial atenção e planejamento, pois a criança atribui significação a estes espaços. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que na abordagem educativa de Reggio Emília o espaço é tido como

[...] um “container” que favorece a interação social a exploração e a aprendizagem [...] também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregados de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147).

Segundo Consenza e Guerra (2011, p. 84), “as emoções precisam ser consideradas, o ambiente escolar precisa ser planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas”.

Além da atenção a ser dispensada ao planejamento do ambiente das instituições de Educação Infantil é importante atentar para a quantidade de crianças a serem assistidas por um professor conforme recomenda as DCNEI: nas creches seja no máximo 8 (oito) por educador(a), no caso dos bebês até um ano de idade, já de crianças bem pequenas, com dois a três anos seja de no máximo 15 (quinze) crianças por educador(a) e das crianças pequenas, em idade pré-escolar, entre quatro e cinco anos, a proporção seja de no máximo 25 crianças (BRASIL, 2009).

Portanto, as instituições de educação infantil devem garantir que a organização de seus espaços proporcione às crianças os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, inteligência e autonomia. Bem como devem garantir que cada criança receba a atenção e o cuidado que lhe é necessário.

A sexta dimensão elencada nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é a “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”. Primeiramente vale ressaltar que a nomenclatura atribuída a esta dimensão reflete a predominância do gênero feminino na docência da educação infantil. Isto pode ser explicado em virtude de sua própria constituição histórica pois, foram as mulheres que trabalharam nas primeiras instituições específicas para crianças pequenas

uma vez que, admitia-se que elas possuíam aptidões natas para essa função, sobretudo aquelas que eram mães.

Outro fator que contribuiu para essa constituição feminina é que no século XIX os papéis e funções de homens e mulheres eram bem distintos, existindo aquelas atividades tipicamente femininas como ser professora de creche ou de pré-escola. Todavia para Batista e Rocha (2018), este seguimento profissional ainda está em processo de construção na atualidade por isso se fazem necessárias discussões a respeito da categoria de gênero na docência da educação infantil.

Feita essa observação, é importante salientar que essa dimensão é muito relevante, pois a qualificação dos profissionais que trabalham diariamente, diretamente ou indiretamente, junto as crianças é um dos fatores que mais influenciam na qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009). Daí a extrema necessidade de uma boa formação inicial e formação continuada em serviço, já que

A ideia do profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável da mesma maneira, aos professores(as) de Educação Infantil do que aos dos outros níveis do sistema educativo. Mas no caso da educação infantil, as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios (ZABALZA, 1998, p.27).

No tocante a concepção de Zabalza (1998) sobre a necessária profissionalização do educador da educação infantil, cabe ressaltar que o referido autor reconhece que se trata de uma profissão que se destina a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança. Dessa forma, evidencia-se como sendo necessária a qualificação profissional, com vistas ao exercício da profissão, e ao desenvolvimento de competências em exercício.

Por outro lado, Libâneo (2015) reflete ser de extrema necessidade valorizar a carreira docente, levando em conta que:

[...] a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, de responsabilidade dos governos. [...] No entanto, na prática os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão de a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país (LIBÂNEO, 2015, 70).

A valorização do profissional docente é um elemento fundamental para a qualidade da Educação Infantil, devendo, portanto, ser priorizada pelos governos municipal, estadual e federal. Conforme pode se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil que segue:

A melhoria das condições salariais e de carreira dos Professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, são, entre outros, elementos indissociáveis e imprescindíveis para promover a qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 33).

A sétima dimensão trata da “Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”. Esta dimensão ressalta que a parceria das famílias com a instituição de educação infantil é um fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade. Por essa razão constitui-se um importante indicador da qualidade da Educação Infantil.

A parceria entre a família e a escola “é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem da criança” (BRASIL, 2018, p. 54). De modo que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil estabelecem que cada instituição deve assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que

elas se organizam (BRASIL, 2013).
Para Oliveira (2011, 173),

A gestão da relação entre a gestão educacional e a família varia conforme as situações, os sistemas, as tradições, a representação feita do papel da coletividade em relação à família e à criança. Por sua vez o poder que os pais podem exercer na creche e/ou pré-escola depende de suas expectativas representações sociais e experiência pessoal de escolarização que, por sua vez, derivam de seu nível social.

Se por um lado, a interação entre a família e a escola visa propiciar que a família participe da elaboração e revisão da Proposta Pedagógica; por outro, essa interação torna o educador conhecedor dos contextos de vida, dos costumes e valores das famílias de cada criança que assiste auxiliando, assim, o desenvolvimento de suas atividades.

Nesse sentido, Kramer constata que

São dois os objetivos da interação escola-famílias. De um lado, ela visa propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam discuti-las com a equipe. De outro, essa interação favorece o complemento do trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheça seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias, e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas e em relação à proposta (KRAMER, 1999, p. 100).

Dessa forma, cabe ressaltar que os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da Proposta Pedagógica e os meios organizados para atingi-los. Precisam também, trocar opiniões sobre o cotidiano escolar viabilizando o cumprimento destes objetivos propostos (OLIVEIRA, 2011). Se faz necessária, ainda, a participação destes nos conselhos escolares, na elaboração dos projetos didáticos e nas atividades desenvolvidas pela instituição uma vez que esta participação “possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2013, p. 92).

Isso posto, se faz necessário salientar que

Definir qualidade não é tarefa simples, pois este conceito está relacionado a valores, culturas e conhecimentos científicos – elementos que não são estáticos e estão em constante transformação. Assim, estabelecer um conceito de qualidade exige estar atento às mudanças e aos conhecimentos que surgem, um processo contínuo que exige avaliações periódicas com atualizações e correções necessárias, o que impede que se fale de qualidade como algo universal (COMITÊ..., 2021, p.20).

Assim, nesta investigação partiu-se do entendimento que se faz necessário conhecer quais as percepções das crianças sobre sua instituição educativa a partir de uma escuta sensível de suas considerações. Ainda que estas não tenham consciência, suas falas revelam pontos importantes sobre a qualidade da educação infantil na instituição pesquisadas, as quais serão explicitadas na sequência.

Resultados e Discussões

A pesquisa realizada com as crianças da creche e da pré-escola na instituição de Educação Infantil Criança Feliz partiu de duas perguntas principais: 1) O que você mais gosta de fazer na

escola? 2) O que você não gosta na escola? De maneira que, estas perguntas foram feitas em momentos diferentes, nos quais as crianças tinham materiais para desenhar e assim ficar à vontade durante a entrevista.

O objetivo dessas perguntas era que, a partir das respostas das crianças, fosse possível visualizar dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil presentes em suas falas. Cada resposta ia conduzindo para outras perguntas e enriquecendo a investigação. Nesta parte buscou-se correlacionar as respostas das crianças com a fundamentação teórica explicitada anteriormente.

O aspecto mais relevante evidenciado nas respostas ao primeiro questionamento, é que o brincar está explicitado na fala da maioria das crianças, tal qual é possível observar na tabela abaixo³:

Tabela 1. Quadro de respostas sobre o que a criança mais gosta de fazer na escola

| Criança | Idade | Respostas |
|---------------|--------|--|
| Isadora | 3 anos | "Da sala. Porque na sala tem meus amiguinhos." |
| Maria Jessica | 3 anos | "De brinquedo" |
| Hélia | 3 anos | "Eu gosto de brincar" |
| Luís Augusto | 4 anos | "Desenhar. Eu gosto de desenhar o lanche. Gosto de comer banana" |
| Minele | 4 anos | "Brincar, pintar e Estudar. Pintar com tinta". |
| Ana Gisele | 4 anos | "Desenhar e brincar de esconde-esconde" |
| Leandro | 5 anos | "De brincar de Polícia e Ladrão". |
| Hanna | 5 anos | "Eu gosto de brincar lá na casa mal-assombrada" (Se referindo aos arredores do anfiteatro interdito). |
| Marcos | 5 anos | "Brincar de esconde-esconde, brincar de cola, só esses dois porque não gosto de correr muito." |
| Késia | 5 anos | "Correr, brincar de esconde-esconde" |
| Denise | 5 anos | "Brinquedoteca, por causa que lá pode brincar à vontade, lá tem patinete, lá tem brinquedo que eu nunca brinquei." |
| Karla | 5 anos | "Sala de brinquedos". |

Fonte: Registros da autora (2022).

Embora, conforme explicitado anteriormente, o brincar seja um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não foi possível inferir, a partir da fala das crianças, se eram realizadas atividades lúdicas, pelas educadoras, na sala de referência pois, todas as vezes que as crianças se referiram às brincadeiras, reportavam-se as brincadeiras livres que ocorrem no momento do intervalo ou na brinquedoteca.

Portanto, é importante chamar atenção para o fato de que, na instituição de educação infantil, a intencionalidade do(a) educador(a) precisa estar presente no dia a dia, em todas as práticas pedagógicas. A partir de uma rotina permeada de jogos e brincadeiras planejados pelo(a) educador(a) com a finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais das crianças. Promovendo a construção do conhecimento das crianças a partir de suas múltiplas linguagens, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Cabe ressaltar que, as crianças atribuem um valor próprio às suas vivências na instituição. De modo que, quando o ambiente favorece interações prazerosas para a criança isso acaba sendo evidenciado em sua fala. Por exemplo, quando Isadora falou que gosta da sala de aula – por ser o local onde ela encontra seus amiguinhos –, permitiu inferir que sua sala de referência é um ambiente onde ela se sente bem, o que pode contribuir para um desenvolvimento emocional saudável.

Outro aspecto relevante, foi observado na fala de Denise ao relatar que o que ela mais gosta de fazer na escola é ir para a brinquedoteca, porque lá ela pode brincar à vontade e que lá tem brinquedos que ela nunca brincou. Essa fala revela a importância da quinta dimensão que visa a avaliação dos espaços, materiais e mobiliários, pois demonstra o quanto necessário é que escola disponha de espaços adequados e materiais variados que ampliem as experiências das crianças.

A relevância desses aspectos está, sobretudo, no fato de que, uma vez que eles estejam de

³ Foram adotados nomes fictícios a fim de preservar a identidade das crianças que participaram desta pesquisa.

acordo com as necessidades das crianças, mobilizam emoções positivas como é possível perceber na fala de Karla ao responder que o que ela mais gosta de fazer na escola é *“ir para sala de brinquedos, porque tem bastante brinquedo e dá para ver o pátio”*.

Uma característica que gostaria de ressaltar sobre a sala de brinquedos da instituição é que se trata de um espaço bem amplo com um portão gradeado de alumínio que permite entrar bastante ventilação e luminosidade. O que torna o ambiente bastante agradável. Da brinquedoteca as crianças podem ver o que está acontecendo no espaço externo da instituição. De modo que, mesmo que elas não possam sair, sentem-se bastante à vontade.

Contudo, é necessário mencionar que os brinquedos disponibilizados para as crianças, são doações e a maioria não está em bom estado. Mesmo assim foi interessante observar o valor que as crianças atribuem a eles, sem se referirem ao fato de serem brinquedos já bem desgastados.

Nas falas das crianças observou-se a importância dada pelas mesmas à estrutura física da escola, seus espaços amplos, nos quais elas podem correr e brincar livremente. A exemplo disto, vale mencionar a fala de Marcos: *“Gosto de brincar de esconde-esconde, brincar de cola”*. Só esses dois porque não gosto de correr muito”. O fato de a instituição possuir um ambiente amplo que permite que a criança se movimente livremente é uma característica muito importante pois, a maioria das residências do bairro onde a instituição está situada não dispõem de espaços adequados para as crianças.

No tocante a segunda pergunta, as respostas foram bastante variadas e contemplaram outras dimensões conforme pode ser visualizado no quadro que segue:

Quadro 2. Quadro de respostas sobre o que a criança não gosta na escola

| Criança | Idade | Respostas |
|---------------|--------|--|
| Isadora | 3 anos | “Eu não gosto de comer. Quando é fruta eu como, mas outras coisas não, porque eu não gosto, eu só gosto de peixe”. |
| Maria Jessica | 3 anos | “Não gosto de mingau”. |
| Hélia | 3 anos | Não soube responder |
| Luís Augusto | 4 anos | Não soube responder |
| Minele | 4 anos | “Não gosto de feijão, nem de arroz. Eu gosto do feijão da minha mãe, ela coloca caldo no feijão e fica gostoso. Gosto de sopa, biscoito e suco. Não gosto de nescau, nem de pão com manteiga.” |
| Ana Gisele | 4 anos | Não soube responder |
| Leandro | 5 anos | “De desenhar. Eu só gosto de desenhar pessoas porque eu já aprendi a desenhar pessoas”. |
| Hanna | 5 anos | “Quando a professora grita” |
| Marcos | 5 anos | “Não gosto de feijão”. |
| Késia | 5 anos | “Aula” |
| Denise | 5 anos | Não soube responder |
| Karla | 5 anos | “Quando a professora briga” |

Fonte: Registros da autora (2022).

De acordo com as respostas das crianças pode-se perceber que a instituição dispõe de um cardápio variado que inclui: sucos, frutas, biscoito, achocolatado, pão com manteiga, cachorro-quente (somente com carne moída), feijão, arroz e sopa. Como algumas crianças mencionaram alimento, esse passou a ser o tema reproduzido por outras crianças do grupo. Esta percepção remete a quarta dimensão: Promoção da Saúde.

Contudo, as crianças que se referiram ao lanche, revelaram que são bastante seletivas. Entretanto, uma fala chamou atenção, Maria Jessica disse que não podia comer pirulito porque não era saudável, o que demonstra que o projeto desenvolvido na instituição (sobre alimentação) conseguiu alcançar o objetivo de conscientizar a criança da importância da alimentação saudável.

Por outro lado, as falas de Hanna e Karla chamaram bastante atenção. Hanna relatou que não gosta quando a professora briga com as crianças e Karla, não gosta quando a professora grita. Essas falas das crianças propõem a reflexão pelo zelo que deve haver na instituição pelo desenvolvimento de relações positivas entre adultos e crianças. Relações que respeitem a dignidade da criança como já foi explicitado na abordagem da terceira dimensão sobre as interações.

Faz-se necessário salientar, que essas posturas não devem ser presentes em uma instituição educativa, sobretudo quando se trata da educação de crianças em uma fase tão delicada do

desenvolvimento humano. Além disso, a fala das crianças apontam para a necessidade de que sejam ampliadas as discussões sobre a afetividade e sua implicação na aprendizagem.

Em um terceiro momento foi realizada com crianças a leitura da obra “Se Criança Governasse o Mundo...” (XAVIER, 2019), tendo por objetivo conduzir as crianças a expressarem suas opiniões sobre o que fariam se governassem a instituição. O intuito dessa dinâmica foi verificar se mais dimensões seriam contempladas nas falas das crianças. Entretanto, naquele momento, as crianças não souberam dizer o que poderiam fazer se tivessem esse poder.

Por outro lado, quando a pergunta foi modificada, questionando o que elas mudariam na escola, se pudessem, Késia respondeu: “*não teria aulas*”. No entanto, Marcos logo rebateu: “*Como é que a gente ia aprender a ler?*”. Em seguida Minele completou: “*E como é que a gente ia saber as coisas na nossa cabeça?*”.

A situação em pauta revela que existem momentos de atividades de cunho escolarizantes que, para crianças como Késia, não são interessantes. Também não é finalidade da educação infantil o desenvolvimento de atividades que visem a alfabetização das crianças. No entanto, as práticas que visam a alfabetização ainda são muito presentes na cultura da instituição, assim como na cultura de muitas instituições de educação infantil como aponta Lordelo (2009), que no Brasil há uma preocupação obsessiva “com o desenvolvimento de habilidades preparatórias para a alfabetização” (LORDELO, 2009, p. 169). De forma que, parece ter se tornado práticas que as próprias crianças entendem como sendo necessárias para poderem “aprender”.

Algumas Considerações

Nas últimas duas décadas a Educação Infantil tem sido alvo de políticas públicas fundamentadas em pesquisas que evidenciam a importância da qualidade dos processos educativos para o desenvolvimento global das crianças bem como naquelas que estão fundamentadas em práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, potentes e produtoras de cultura – como foi possível observar nas dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

No entanto, conforme pontua Lordelo (2009, p. 167), “ter um sistema de educação infantil democrático e centrado na perspectiva da criança depende do contexto cultural em questão, dos valores centrais que organizam a vida social e de conhecimentos especializado para implantá-lo”. Dessa forma, as políticas públicas só alcançam sua finalidade em contextos culturais nos quais as crianças sejam priorizadas e naqueles aonde seja voltado um olhar sensível para suas necessidades.

Para Filho (2020, p. 95), “interagir, analisar e contextualizar as falas captadas das crianças é ultrapassar as aparências do fenômeno e aproximar-se de sua essência”. Portanto, conforme se percebeu nessa investigação, escutar o que as crianças têm a dizer sobre a instituição que frequentam diariamente é um exercício necessário para que seja possível reconhecer se a instituição de educação infantil está alcançando a finalidade de promover o desenvolvimento integral, sobretudo em seus aspectos socioemocionais, respeitando suas especificidades.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 3.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. **Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina**. In: Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRAGA, Diana Sampaio *et al.*. A afetividade e aprendizagem: contribuições da teoria sócio-histórico-cultural. **Anais II CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15024>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm; Acesso em: 24 nov. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação// Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 4ª versão**. Brasília: 2017.

CASTRO, Cicera Alteniza Duarte de; PEREIRA, Zildene Francisca. Afetividade, desenvolvimento infantil e a relação professor-aluno à luz da teoria Walloniana. **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15024>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 8. Educação infantil de qualidade [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8_ed-infantil.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 49. n. 174. p. 16–34, out./dez., 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6035>. Acesso em: 21 abr. 2022.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem inovadora de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. São Paulo: Artmed, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ;

Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

GIL, Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2019.

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento (Perspectivas Atuais)**. Belo Horizonte, nove. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LORDELO, Eulina da Rocha. Por que tanta diferença? A educação infantil na Itália e nos Estados Unidos. In: MÜLLER, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009)

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Rita de Cássia. Pesquisas com Crianças: instrumentos teóricos metodológicos com os pequenos. In: **X Congresso anual de Educação -Educere**, Curitiba, nov. 2011.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin. de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: SP, Papirus, 2017.

PIAGET, Jean. **Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLD, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARNHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo....** 7. ed. São Paulo: Formato, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.