

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE**  
**FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**Patrícia Assis Vaz de Mello**

**O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de  
Fora/Minas Gerais: práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**

Juiz de Fora

2021

**Patrícia Assis Vaz de Mello**

**O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mello, Patrícia Assis Vaz de.

O lugar da "Turma de Creche" numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais : práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade / Patrícia Assis Vaz de Mello. -- 2021.

113 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Crianças. 2. Educação Infantil. 3. Práticas pedagógicas. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.

**Patrícia Assis Vaz de Mello**

**O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: Práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Aprovada em 01 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Dr/a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr/a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – Membro Titular Interno  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr/a. Tatiana Noronha de Souza – Membro Titular Externo  
Universidade Estadual Paulista

Com amor, Gabriel.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, que com muita compreensão e carinho me deu suporte e apoio para prosseguir nos estudos. Aos meus pais, que mesmo na ausência se fazem presentes em todas as minhas conquistas, e ao meu irmão Carlos Eduardo, pelo carinho e preocupação.

Ao meu companheiro, Daniel, e ao meu filho, Gabriel, pelos momentos de alegrias, tristezas, angústias e aprendizados, e por estarem sempre presentes na minha vida.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rosa, pela paciência e confiança, pela sabedoria e ensinamentos que vou levar para a vida.

À professora Dr.<sup>a</sup> Hilda Micarello, pela generosidade e potentes contribuições no momento da banca de qualificação e posterior defesa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Tatiana Noronha de Souza, pelas profundas contribuições para a construção deste trabalho.

À professora Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade, pela disponibilidade e considerações na participação da banca de qualificação e defesa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo e companheirismo e por se mostrarem sempre dispostos a ajudar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente aos professores e colegas das disciplinas do Programa de Pós-Graduação da UFJF, por compartilharem comigo discussões, descobertas, choros e comemorações.

À minha diretora e amiga Prof. Dr.<sup>a</sup> Aleksandra Zanetti, pelo incentivo, compreensão e contribuições.

A todos os amigos, parentes e pessoas que de alguma forma estavam torcendo por mim e que souberam respeitar e se fazerem presentes com palavras de incentivo e conforto.

Aos funcionários, pais, professora, diretora e coordenadora da escola pesquisada, por permitirem e compartilharem comigo suas experiências.

Ao Grupo de Pesquisa Ambientes e Infância (GRUPAI), pelo encontro e as trocas de experiências, em especial à Andressa, pelas contribuições na pesquisa.

E principalmente à minha mãe, Maria Helena, que continua sendo a minha luz e o meu exemplo de amor e perseverança.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 85).

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), teve como objetivo investigar o lugar que a “Turma de Creche” ocupa numa Escola Municipal de Juiz de Fora/Minas Gerais, no que tange aos tempos, espaços e práticas voltadas às crianças de três anos de idade. O estudo está ancorado na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski sobre o desenvolvimento da criança, destacando o papel do meio nesse processo, em diálogo com as ideias de Paulo Freire acerca da educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso, que utilizou como instrumentos e técnicas de produção de dados a observação participante, a videogravação, a fotografia, a análise documental (Projeto Político-Pedagógico de 2019 e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora de 2010) e a entrevista semiestruturada com a Professora de Referência e a Coordenadora Pedagógica. As observações foram realizadas durante os meses de outubro a dezembro de 2019, duas vezes por semana. Adotou-se como estratégia metodológica a triangulação de dados com vistas a favorecer a maior compreensão do objeto de estudo. O lugar dessa turma na escola foi problematizado a partir do que foi registrado sobre as relações das crianças com os espaços organizados e o planejamento das atividades educativas. Na análise dos dados, fez-se o confronto entre a legislação, as concepções de criança e infância apontadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, as falas da professora e coordenadora, e as experiências observadas no chão da escola. As análises indicaram que, apesar de a centralidade das brincadeiras serem reconhecidas nos documentos nacionais e locais sobre o trabalho com as crianças no contexto da Educação Infantil e nas falas dos sujeitos da pesquisa, o brincar se apresenta como atividade secundária ou menor, além de se mostrar escolarizado na organização dos tempos, espaços e materiais. Percebem-se práticas e significados pautados numa educação e cuidado dos corpos para a submissão, a obediência e o controle, indo na contramão das conquistas legais e científicas do campo. Pensar sobre o lugar das crianças de três anos na escola de Educação Infantil é pensar sobre a reapropriação do lugar da criação e da autoria das crianças, suas especificidades de desenvolvimento, e a valorização de práticas comprometidas com as vivências da infância e com o direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research, linked to the line of research Discourse, Practices, Ideas and Subjectivities in Educational Processes of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aimed to investigate the place that “day care classes” occupies a Municipal School in Juiz de Fora/Minas Gerais, with regard to the times, spaces and practices aimed at three-year-old children. The study is anchored in Lev Vigotski's Historical-Cultural perspective on child development, highlighting the role of the environment in this process, in dialogue with Paulo Freire's ideas about education. This is a qualitative research of the Case Study type, which used participant observation, video recording, photography, document analysis (2019 Political-Pedagogical Project of 2019 and the Curricular Proposal of the data) as instruments and techniques of data production. Municipal Network of Juiz de Fora 2010) and the semi-structured interview with the Reference Teacher and the Pedagogical Coordinator. The observations were made during the months of October to December 2019, twice a week. The triangulation of data was adopted as a methodological strategy in order to favor a greater understanding of the object of study. The place of this class in the school was questioned based on what was recorded about the relationships of children with organized spaces and the planning of educational activities. In the analysis of the data, there is a confrontation between the legislation, the conceptions of children and childhood pointed out in the Political-Pedagogical Project of the school, the speeches of the teacher and coordinator, and the experiences observed on the school floor. The analyzes indicated that, although the centrality of play is recognized in national and local documents about working with children in the context of Early Childhood Education and in the speeches of the research subjects, playing is presented as a secondary or minor activity, in addition to being show schooled in the organization of times, spaces and materials. Practices and meanings based on an education and care of bodies for submission, obedience and control are perceived, going against the legal and scientific achievements of the field. To think about the place of three-year-olds in the early childhood school is to think about the reappropriation of the place of creation and authorship of children, their specificities of development, and the appreciation of practices committed to childhood experiences and the right to quality education.

Keywords: Children. Child Education. Pedagogical practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Relação de Escolas de Educação Infantil e Turmas de Creche-3 anos .....	32
Quadro 2	-	Planejamento Anual das Turmas de Creche-3 anos .....	50
Quadro 3	-	Videograções .....	71
Quadro 4	-	Planejamento mensal .....	89

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Área interna do portão principal .....	54
Figura 2	- Área interna da escola .....	55
Figura 3	- Área interna de acesso às salas de atividades .....	56
Figura 4	- Pavilhão .....	57
Figura 5	- Quadra .....	58
Figura 6	- Sala de atividades da creche-3 anos .....	59
Figura 7	- Canto de brinquedos da Sala de Creche-3 anos .....	60
Figura 8	- Canto de água da Sala de Creche-3 anos .....	61
Figura 9	- Sala do Parque de Plástico da creche-3 anos .....	61
Figura 10	- Escorregador da Sala do Parque de Plástico .....	62
Figura 11	- Brinquedoteca .....	63
Figura 12	- Prateleiras da Brinquedoteca .....	64
Figura 13	- Refeitório .....	64
Figura 14	- Bebedouro .....	65
Figura 15	- Banheiro .....	66
Figura 16	- Explorando o espaço na Brinquedoteca .....	75
Figura 17	- Formação de canto na Brinquedoteca .....	75
Figura 18	- Quadro de horários .....	76
Figura 19	- Organização da sala de atividades .....	77
Figura 20	- Deslocamento das crianças .....	81
Figura 21	- Atividade dirigida .....	84
Figura 22	- Murais da sala de atividades da creche-3 anos .....	86
Figura 23	- Mural de números .....	87
Figura 24	- Registro de atividade .....	88
Figura 25	- Sala de atividades do 1º Período/Creche-3 anos .....	93
Figura 26	- Registros da sala de atividades do 1º Período/Creche-3 anos .....	94
Figura 27	- Sala do Parque de Plástico .....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Relação anual das Turmas de Creche de 3 anos .....	53
----------	---	--	----

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Centro de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
GRUPAI	Grupo de Pesquisa Ambientes e Infância
GRUPECI	Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAPPE	Programa de Atendimento e Promoção ao Pré-Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>BREVES MARCADORES HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NÍVEL NACIONAL E LOCAL .....</b>	<b>21</b>
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA .....	29
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	33
<b>3</b>	<b>UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>36</b>
3.1	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	36
3.2	A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	39
3.3	A CRISE DOS TRÊS ANOS E A IDADE PRÉ-ESCOLAR .....	41
3.4	AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANA E DIALÓGICA .....	42
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
4.1	A ENTRADA NO CAMPO .....	47
4.2	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS .....	48
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	52
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA .....	66
<b>5</b>	<b>O LUGAR DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS) A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
5.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	69
5.2	O LUGAR DA CRIANÇA NO ESPAÇO TEMPORAL .....	71
5.3	O LUGAR DA CRIANÇA NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	82
5.4	O NÃO LUGAR DA CRIANÇA .....	91
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica .</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com a professora da Creche-3 anos .....</b>	<b>108</b>

<b>ANEXO A – Declaração de Consentimento da Instituição .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da professora e da Coordenadora Pedagógica .....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94).

Pensar sobre a temática da educação consiste em refletir acerca da constituição do ser humano. A educação, entendida como processo sócio-histórico e cultural, propicia às crianças a aprendizagem de ser gente num determinado tempo e sociedade.

Para Paulo Freire, a educação tem o compromisso de “construir gente”, isto é humanizar os indivíduos, uma vez que a constituição humana ocorre na relação de convivência com humanos (FREIRE, 1983). E um dos contextos privilegiados de formação humana é a escola, na qual, por meio das interações cotidianas com humanos mais experientes, particularmente os(as) professores(as), bebês e crianças vão se apropriando da cultura, tornando-se sujeitos e “virando gente”.

Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) é crucial. Através dos seus escritos, nota-se que Freire demonstra muita preocupação para com as posturas docentes e para com as relações humanas. Destaca Arroyo (2001, p. 49) que: “a postura docente mais importante será reconhecer, que cada educando é gente”. E sendo assim, o diálogo e a amorosidade devem pautar as relações humanas.

Assim como a epígrafe que inaugura este texto, antes de ser educadora, sou gente. Gente constituída (mas não concluída) nas e pelas relações e experiências ao longo da vida.

Ao buscar nas lembranças o porquê da escolha pelo curso de Pedagogia, parecia-me tão natural, recordei-me da minha infância e da brincadeira que eu mais gostava: brincar de escolinha e escrever no portão azul da casa em que eu morava. Sou filha de professora e o ambiente escolar sempre fez parte da minha infância e adolescência. Ingressei na Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora em 1991 e, durante a graduação, tive a oportunidade de iniciar minha trajetória profissional como professora do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular. Em 1995, ao concluir minha graduação e com muita vontade de dar continuidade a minha formação, resolvi fazer o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia no Centro de Ensino Superior (CES). Nessa época, o CES foi uma das primeiras instituições de ensino superior da cidade de Juiz de Fora a ofertar um curso de Pós-Graduação presencial. A partir de 2004, comecei a atuar na rede pública como professora contratada. Por não ter um vínculo efetivo nas escolas, minhas experiências foram diversas. As turmas, as escolas e o tempo de permanência nelas variavam de acordo com os contratos. Foi somente em 2007, quando fui efetivada no concurso de professor da Prefeitura Municipal

de Juiz de Fora, que não só a minha prática educativa se voltou para a Educação Infantil, mas também meu encantamento em interagir com as crianças pequenas. Assim, assumi o cargo de professora numa Escola Municipal de Educação Infantil em Juiz de Fora, da qual faço parte até hoje.

Nessa escola, em 2010 foram formadas as primeiras turmas de crianças de três anos. Enquanto professora efetiva, assumi uma dessas turmas no turno da manhã e, apesar de estar muito feliz e realizada em trabalhar com crianças pequenas, me senti muito insegura, pois não me recordava de ter participado de nenhuma formação na Secretaria de Educação ou na própria escola, para atuar com crianças dessa faixa etária. Rememorando minha formação acadêmica, também não me recordei de estudos que contemplassem os bebês e as crianças bem pequenas<sup>1</sup> em contextos coletivos que pudessem orientar minha prática com essa turma.

De acordo com Abramowicz (2015), essas pessoas de pouca idade ficaram à margem das discussões no campo da educação durante muito tempo, no sentido de que as suas especificidades não foram reconhecidas e consideradas, passando a ocupar certo interesse com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

De 2011 a 2017, a escola continuou a receber em média duas turmas de crianças de três anos a cada ano. Naquela época, a escola, recém-inaugurada, dava os seus primeiros passos na direção de construir sua identidade e ainda não possuía um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Em 2012, após passar por processo eleitoral, assumi a direção da escola e foi então que a escola iniciou o processo de construção do PPP. Apesar de haver vários avanços nas pesquisas científicas e discussões sobre as concepções de infância, organização dos espaços e a importância das interações e brincadeiras no contexto das escolas de Educação Infantil, as especificidades das crianças de três anos não foram contempladas. Os temas e os textos que subsidiavam a formação em serviço nas reuniões pedagógicas da escola<sup>2</sup> contemplavam a organização dos tempos e espaços educativos de forma superficial.

Um estudo mais específico sobre o desenvolvimento humano e especificidades dessa faixa etária seria muito importante e possibilitaria uma maior compreensão e condução de atividades mais significativas para o desenvolvimento das crianças, principalmente diante da nova demanda que se apresentava.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bebês são pessoas com idades entre 0 e 11 meses, e crianças bem pequenas, entre 12 e 24 meses.

<sup>2</sup> As reuniões pedagógicas são reuniões de planejamento e pedagógicas, obrigatórias, realizadas nas escolas municipais com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo, conforme Decreto nº 8.985, de 1º de setembro de 2006.

Em 2017, a SE restringiu o atendimento de crianças de três anos nas escolas públicas municipais de Educação Infantil. Entretanto, algumas delas continuam abrindo as “Turmas de Creche<sup>3</sup>”. No final daquele ano e no primeiro semestre de 2018, participei como Formadora Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no segmento da Educação Infantil. A experiência como formadora foi fundamental para que eu retomasse meus estudos de acordo com uma concepção mais crítica de educação, que valoriza o protagonismo das crianças, a parceria com suas famílias e a sua convivência em ambientes ricos, afetivos e desafiadores. Buscar os conhecimentos necessários para manter-se atualizado é primordial para contextualizar e ressignificar nossa prática, pois como nos aponta Freire:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, comecei a participar dos encontros do Grupo de Pesquisa Ambientes e Infância (GRUPAI), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Ana Rosa Picanço Moreira. O GRUPAI se debruça sobre a discussão e estudos acerca das práticas docentes na Educação Infantil, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, tendo com eixo problematizador o espaço/ambiente a partir do enfoque histórico-cultural.

O problema do qual me ocupo na pesquisa de mestrado tem sua origem na reflexão sobre a prática vivenciada ao longo de 13 anos como professora e gestora de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora, que foi potencializada pelos debates vivenciados no interior do GRUPAI. Além disso, esta investigação está sustentada no meu compromisso pessoal e político com uma educação crítica e libertária que torne a prática educativa significativa, contextualizada, transformadora e popular. Como Freire (1994, p. 78) adverte no livro “Pedagogia do Oprimido”, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”. Para o autor, a educação, além de um processo gnosiológico, é também um ato político, uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pela Secretaria de Educação e Escolas Municipais de Juiz de Fora para designar as turmas compostas por crianças de 3 anos de idade nas Escolas de Educação Infantil.

não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163). A politicidade da educação se encontra na permanente reflexão da finalidade daquilo que se faz.

Nos últimos anos, percebemos uma série de políticas e programas conservadores que têm adentrado na educação brasileira, transformando a escola em espaço mercadológico e reduzindo o papel emancipador do espaço escolar. As contribuições de Paulo Freire nesta pesquisa é celebrar a educação como o processo de humanização. Este autor nos ajuda a perceber a educação como parte de uma sociedade em movimento e, por isso mesmo, não tem como ser neutra do ponto de vista político. A leitura de mundo é condição para que possamos nos assumir como sujeitos capazes de intervir na realidade.

As observações feitas na minha trajetória acadêmico-profissional, aqui apresentada, trouxeram algumas inquietações, despertando o meu desejo de aprofundar meus estudos e investigar o lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais, problematizando as práticas, tempos e espaços. A abertura de turmas de crianças de três anos nas escolas municipais de Juiz de Fora tem sido uma constante e, muitas vezes, a inserção das crianças só acontece após o período inicial do ano letivo, de acordo com a demanda local e a disponibilidade de salas de atividades, ou seja, após o atendimento de todas as crianças de quatro anos de idade. A problemática supracitada instigou o interesse pela investigação e a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil e a legislação que ampara o atendimento às crianças de três anos de idade.

Considerar o conhecimento produzido por pesquisadores do campo da Educação Infantil e em diálogo com o campo e os documentos legais e orientadores das práticas pedagógicas com crianças bem pequenas produzidas nas últimas décadas é imprescindível para a realização de uma educação voltada para o desenvolvimento integral.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, o enfoque de Lev Semionovich Vigotski parte da análise histórica para compreender como os indivíduos apropriam-se da cultura e desenvolvem processos tipicamente humanos.

A perspectiva histórico-cultural desses autores será o alicerce teórico da pesquisa, buscando fazer um entrelaçamento na direção de uma educação como uma prática ético-política e na concepção de sujeito histórico-cultural. A compreensão de que somos seres humanos, históricos e culturais, e que para nos desenvolvermos carecemos das mediações sociais, reforça a importância da intencionalidade educativa defendida nessas teorias, no sentido de criar as condições adequadas de educação humanizadora que envolva a criança inteiramente neste processo. Entendo que é legítimo não só marcar as singularidades da

docência com crianças pequenas, em especial às de três anos de idade, mas também que a professora que trabalha com esses sujeitos possa enxergar de outro lugar, por meio da pesquisa, as suas práticas.

A partir da constatação e preocupação com as crianças de três anos que compõem as Turmas de Creche nas escolas de Educação Infantil<sup>4</sup>, trago algumas considerações sobre o conceito de lugar e o posicionamento sobre qual concepção a pesquisa se ancora. Ao buscar no dicionário o significado para a expressão “lugar”, encontramos definições como localidade, espaço ocupado, pequenas áreas, entre outras. Na área da Geografia, esse conceito é amplo e distinto, variando de acordo com uma abordagem ou corrente de pensamento. Encontro na Geografia Humanista, representada por Yi-Fu Tuan, a possibilidade de tecer um diálogo, visto que o conceito de lugar ganha centralidade nesta pesquisa. De acordo com essa vertente da Geografia, o lugar é caracterizado a partir da experiência humana, numa perspectiva para entender o homem na sua relação com o meio.

Nessa perspectiva, o lugar é compreendido não como um local geograficamente determinado, mas sim como uma área apropriada afetivamente e se constitui nas relações e significações atribuídas ao espaço. “O lugar é um mundo de significado organizado”, advoga Tuan (1983, p. 198). Para esse autor, o lugar faz parte da relação entre espaço e tempo, pois, na vivência, o significado de lugar e espaço se fundem. De acordo ainda com o autor, “na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual sua experiência de lugar” (TUAN, 1983, p. 206).

Com base nas considerações apresentadas, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar o lugar que a “Turma de Creche” ocupa numa Escola Municipal de Juiz de Fora/Minas Gerais, no que tange aos tempos, espaços e práticas voltadas às crianças de três anos de idade.

São objetivos específicos deste estudo:

- a) Compreender que concepções de criança têm orientado as práticas educativas desenvolvidas; e
- b) Analisar os tempos e espaços ofertados às crianças de três anos.

Discutir essa temática mostra-se relevante, pois busca conhecer o olhar dos educadores diante de vários fatores, principalmente no que se refere ao ambiente educador. Por isso é importante refletir sobre a organização dos tempos e espaços educativos para a Educação

---

<sup>4</sup> Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica atendendo crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). A conceituação Escola de Educação Infantil supracitada foi utilizada para pontuar o atendimento das crianças de 3 anos da creche nas escolas de pré-escolares.

Infantil. De acordo com Tiriba (2008, p. 38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Sendo assim, a organização do espaço na Educação Infantil precisa estar a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e, nesse sentido, pode ser vista como uma dimensão a ser considerada na construção dos saberes das crianças que frequentam a Educação Infantil.

A busca bibliográfica sobre a temática que envolve o atendimento às crianças de três anos em escolas de Educação Infantil foi feita nos sítios da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que se constitui num banco de dados bibliográficos, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros cujo acesso é aberto desde 1997; no GT 07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área; no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), que desde 2008 vem ganhando amplitude nacional como um evento científico que congrega pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias; e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi possível perceber que existem muitos trabalhos que tratam do tema das crianças de três anos nas creches e também da transição das crianças da creche para a pré-escola, mas, particularmente sobre as experiências das crianças de três anos em “Turmas de Creche” no contexto das Escolas de Educação Infantil, não foi encontrado nenhum trabalho.

Encontrei, no entanto, a dissertação intitulada “O atendimento às crianças de três anos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na Educação Infantil”, de autoria de Fabiana Gonçalves Dias de Castro, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica da UFJF (CASTRO, 2014). O objetivo da referida pesquisa foi conhecer como é ofertado o atendimento às crianças de três anos de idade nas escolas municipais em Juiz de Fora para propor um Plano de Ação capaz de subsidiar os gestores a pensarem um atendimento diferenciado considerando as especificidades dessa faixa etária. A investigação foi feita em três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) utilizando a entrevista e a análise documental para a produção dos dados empíricos. Os resultados apontaram para a necessidade de serem construídas propostas específicas para crianças de três anos, respeitando as suas

necessidades e características. O Plano de Ação Educacional proposto incidiu sobre duas dimensões de gestão, a gestão escolar e a municipal, abrangendo os gestores das escolas municipais que atendem as crianças de três anos, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação, o Secretário de Educação, e também o Conselho Municipal de Educação.

A pesquisa de Castro (2014) forneceu subsídios importantes para a realização do presente estudo, dando continuidade à discussão sobre as turmas de três anos que existem nas escolas de Educação Infantil da cidade de Juiz de Fora.

Em relação à estrutura da dissertação, foram elaborados seis capítulos. O primeiro corresponde a esta Introdução. O segundo capítulo consiste em apresentar uma breve trajetória das políticas de atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, cujo marco se dá com a Constituição Federal de 1988. Para tanto, parte-se de uma análise da política em âmbito nacional para as políticas locais no município de Juiz de Fora. Compreende-se que a configuração das políticas públicas locais não está separada do contexto nacional histórico, político, social e econômico.

O terceiro capítulo discute as teorias que sustentam este estudo. Para tanto, apresenta a Teoria Histórico-Cultural (THC) acerca do desenvolvimento humano e suas implicações pedagógicas, com ênfase nas especificidades das crianças de três anos de idade, e também traz as contribuições de Paulo Freire sobre a educação. As ideias deste último é um campo teórico fecundo para uma experiência pedagógica com as infâncias e as crianças.

O desenho metodológico é apresentado no quarto capítulo. Considerando as características deste estudo, a abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada e se constitui num Estudo de Caso. Como instrumentos e métodos de geração de dados, foram adotados a entrevista semiestruturada com a professora referência e a coordenadora pedagógica de uma Turma de Creche-3 anos de uma escola de Educação Infantil, a observação participativa e a análise dos documentos: Projeto Político-Pedagógico, de 2019, e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, de 2010.

No quinto capítulo, são apresentadas as análises dos dados a partir das relações das crianças de três anos com os espaços organizados e o planejamento das atividades educativas, e as discussões dos resultados da pesquisa. Por fim, no sexto capítulo são apresentadas as Considerações Finais desta pesquisa.

## **2 BREVES MARCADORES HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NÍVEL NACIONAL E LOCAL**

Neste capítulo, vamos abordar alguns marcos históricos e políticos em relação à infância e à Educação Infantil no Brasil e no município de Juiz de Fora, uma vez que

pensar a infância na história e as formas como esse período da vida foi representado, assim como refletir sobre os discursos que a tem como referência, é um trabalho que exige o esforço de articular as imagens e as práticas discursivas ao contexto sócio-cultural de sua criação. (SILVA, 2007, p. 11).

Não é nosso propósito realizar uma discussão aprofundada sobre as concepções de infância, bem como sobre as legislações e as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas sobretudo trazer elementos do cenário nacional e local que possam contribuir para a investigação da questão a partir das tensões e contradições entre o que diz a lei sobre o atendimento à infância e sua realidade.

No Brasil, as ideias pedagógicas para a infância, durante os finais do século XIX e início do século XX, revelavam que médicos, juristas, intelectuais e religiosos, com o intuito de buscar estratégias de modernização do país, buscaram implementar projetos que pudessem “moldar as crianças” como uma forma de resolver os problemas sociais e formar os futuros cidadãos (UJIE; PIETROBON, 2008, p. 291).

Conforme Kuhlmann Junior (2010), as iniciativas assistencialistas e filantrópicas marcaram as primeiras formas de atendimento à infância pobre brasileira. Sob a justificativa de proteção da infância, foram criadas várias associações e instituições de atendimento para as crianças. Uma das primeiras instituições de acolhimento das crianças expostas ou abandonadas e a mais importante no Brasil foi a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos. Essas instituições são consideradas as precursoras das creches.

A creche é uma instituição que nasce no campo da filantropia ou da “assistência científica”, articulando iniciativas da benemerência patronal [...] os aportes da pediatria e da puericultura, bem como a ação de médicos e outros notáveis; e elementos da fé e das ações cristãs, nucleados pelas obras sociais de bispos da igreja católica apoiada pela organização de damas patrocinadoras, senhoras da sociedade. (VIEIRA, 2000, p. 205).

No início do século XX, devido aos altos índices na taxa de mortalidade infantil, médicos e higienistas fizeram alianças com a Igreja e organizações de mulheres burguesas para a abertura de uma série de instituições dessa natureza. Dentre esses médicos e higienistas que fizeram parte desse movimento, destacava-se o Doutor Moncorvo Filho, que acreditava que os maiores problemas sociais estavam relacionados com a questão da saúde e das péssimas condições higiênicas, principalmente da população de baixa renda. Defendia ele que as questões de abandono e delinquência deveriam ser de responsabilidade do poder público.

Quanto aos filhos da elite, iniciativas particulares criaram Jardins de Infância para se diferenciarem das práticas assistencialistas adotadas pelos asilos e creches para os pobres. Essas experiências educacionais incluíram uma dimensão pedagógica e sofreram uma forte influência europeia de uma educação moral e religiosa froebeliana<sup>5</sup> (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

Com a intensificação da urbanização, expansão da industrialização e com a crescente necessidade de força de trabalho, profundas transformações sociais marcaram o contexto histórico no qual surgiram as primeiras creches no Brasil. A participação da mulher no mercado de trabalho afetou as estruturas e as relações familiares, fazendo com que as crianças passassem a ser foco de preocupação e atenção fora do espaço familiar. De acordo com Duque (2018),

devido ao caráter assistencialista da creche, essa instituição era destinada aos chamados “carentes”. Somente quando as mulheres pertencentes à classe média começaram a trabalhar, é que essa visão de creche foi relativizada. Ou seja, a creche continuou sendo a instituição para os pobres, desempenhando práticas assistencialistas, e a “escolinha/maternalzinho”, marcada pelo modelo escolar, para as classes mais favorecidas economicamente. (DUQUE, 2018, p. 31-32).

A expansão das creches ocorreu mais intensamente a partir da segunda metade da década de 1970, acompanhada da revisão de seu significado como lugar de convivência infantil e impulsionada pelos movimentos sociais organizados por mulheres das periferias dos grandes centros urbanos. Conforme salienta Rosemberg (1999), até então não havia acontecido nenhuma manifestação coletiva organizada de reivindicação por creche. O primeiro ato público de mulheres aconteceu em São Paulo, no ano de 1975.

---

<sup>5</sup> O termo se refere ao alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros idealizadores e fundador do Kindergarten (Jardim de infância).

De início são movimentos isolados. Mais tarde é organizado na cidade [de São Paulo] um movimento unitário: o Movimento de Luta por Creches. Este movimento conseguiu integrar feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associadas ou não à Igreja Católica, aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes. E mais: conseguiu integrar grupos dispersos de moradores, que reivindicavam creche isoladamente em seus bairros. (ROSEMBERG, 1999, p. 97-98).

Embora muitas conquistas tenham acontecido em função do Movimento de Luta por Creches, a mobilização das mulheres não conseguiu romper com a ideia de creche como instituição provisória, voltada apenas para algumas mães.

A partir de 1980, novas perspectivas sociais e referências teóricas foram adotadas para investigar e explicar a criança como sujeito ativo e de direitos. Dentre essas vertentes teóricas destacam-se a psicologia do desenvolvimento, a medicina e o serviço social, cuja finalidade era analisar a infância como uma categoria social diferenciada (SARMENTO; PINTO, 1997).

As creches e as pré-escolas, no entanto, só passaram a ser um direito social das crianças e suas famílias no final dessa década, com o advento da Constituição de 1988, como pode ser visto em seu artigo 227:

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

Na mesma direção, o artigo 208 reconheceu, pela primeira vez, o atendimento em creche e pré-escola como direito da criança, opção da família e dever do Estado, e o artigo 211 atribuiu aos municípios a responsabilidade com a Educação Infantil. Criou-se, a partir daí, aliança entre estados e municípios, reafirmando a gratuidade do ensino e garantindo a todas as crianças de zero a seis anos o direito à creche e a pré-escolas. A inclusão da creche na Constituição Federal representa uma conquista muito importante na história da Educação Infantil, marcada por embates e negociações, defendendo o direito inalienável à educação às crianças desde bebê.

No início da década de 1990, as reformas políticas e econômicas sofreram uma forte influência do neoliberalismo, exercendo também influências em todo o sistema educacional. Nesse contexto, a menor intervenção do estado e o uso do conceito de descentralização foram

ampliados para as políticas educacionais de atendimento à infância no Brasil. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, exemplifica bem essa descentralização ao transferir para os municípios a responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência e estabelecer diretrizes municipais para o cumprimento de seus direitos. Segundo o ECA, toda criança tem direito à educação, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, com vistas ao pleno desenvolvimento infantil, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; direito de ser respeitada por seus educadores; e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Assim, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à creche foi reafirmado e os mecanismos de participação e controle social foram estabelecidos na formulação e na implementação de políticas públicas para essa faixa etária (zero a três anos) (BRASIL, 1990).

Com a necessidade de regulamentar, em lei própria, o que foi estabelecido pela Constituição de 1988, especialmente no que diz respeito às responsabilidades dos entes federados com a educação, o Ministério da Educação elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), definindo como principal objetivo a melhoria da qualidade no atendimento educacional nas creches e pré-escolas. Para tal, apontou ações de apoio aos sistemas de ensino municipais para elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas, além de incentivo de formação e valorização profissional para atuar nas creches e pré-escolas.

Inicialmente, as creches e pré-escolas estavam subordinadas à Secretaria de Assistência Social. A vinculação à Secretaria de Educação foi definida com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Educação Infantil, que abarca a creche e a pré-escola, passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil não era definida como etapa obrigatória do ensino<sup>6</sup>, mas como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. O art. 89 da LDB determinou a transferência da rede de creches e pré-escolas, que antes estavam vinculadas à assistência social, para a política nacional de educação, o que não aconteceu plenamente em grande parte dos municípios, sendo esse inclusive o caso de Juiz de Fora, onde as creches continuam numa situação ambígua. De acordo com art. 89: “Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, recurso on-line).

---

<sup>6</sup> Em 2009, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola passou a ser obrigatória (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, com a LDB/96, o direito e o trabalho educativo com a criança de zero a seis anos reconheceram as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil incluindo uma nova dimensão no sistema educacional, a Educação Infantil, abarcando creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). Um ponto importante sobre a qualidade do atendimento da Educação Infantil tratado na LDB diz respeito à informação e à valorização dos Profissionais da Educação. Em seu art. 62, está estabelecido que:

formação de docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, recurso on-line).

Nesse mesmo ano, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), um documento de caráter não mandatório, que tinha como intuito orientar o professor na realização das práticas cotidianas com as crianças pequenas. Porém, como observa Guimarães (2011), esse documento, embora visto como um avanço, gerou controvérsias na sociedade e nos estudiosos da área da educação:

[...] por um lado, situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2011, p. 32).

Durante o período de 1999 a 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou vários documentos legais e orientadores cujo objetivo foi reestruturar e regularizar as formas de organização curricular, a fim de assegurar um atendimento adequado às especificidades da primeira infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999; 2009) foi um dos documentos mandatórios, que assinala ser incumbência da União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, recurso on-line).

As DCNEI evidenciam preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. O documento dispõe que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem seguir os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

A publicação pelo MEC do documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, em 2009<sup>7</sup>, constitui-se num marco histórico importante na medida em que aborda a creche como um lugar de cuidado/educação e do brincar. Os critérios presentes nesse documento referem-se à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, contemplando os seguintes direitos: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à saúde e à higiene; direito à alimentação de qualidade; direito ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito à expressão de seus sentimentos; direito ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa; e direito a uma atenção especial durante seus períodos de transição e inserção.

Destacamos também nesse mesmo ano a publicação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Esse documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil junto à família e à comunidade a participar do processo de avaliação da qualidade das creches e pré-escolas. A participação da família, o planejamento institucional, as experiências e linguagens, o espaço e mobiliário, a formação e condições de trabalho dos profissionais foram alguns dos aspectos considerados na avaliação da qualidade do atendimento a bebês e crianças no contexto da Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e, posteriormente, o PNE 2014-2024, marcaram importantes avanços na garantia do direito à educação que determinaram

---

<sup>7</sup> A primeira edição desse documento ocorreu em 1995.

diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Esses documentos traçaram metas estruturantes para garantir o direito à educação básica de qualidade. No que se refere à Educação Infantil, a Meta 1 define a universalização na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de três anos de idade.

Ainda sobre os avanços no atendimento à criança, em 2017 foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelas crianças na Educação Básica. É preciso reconhecer que houve avanços, mesmo que com grande número de críticas que o documento vem recebendo. De acordo com o documento, “os alunos devem desenvolver dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

Na primeira etapa da Educação Básica, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, de acordo com os eixos estruturantes das brincadeiras e interações: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. A BNCC também estabelece cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências visam a desenvolver experiências concretas com as crianças colocando-as no centro do processo pedagógico, reconhecendo a importância das brincadeiras e interações, bem como a inserção das crianças em práticas sociais e culturais na rotina da creche/escola.

O prazo estabelecido pelo MEC para que a BNCC fosse implementada nas instituições de Educação Básica era até o início de 2020. As escolas deveriam reformular seus documentos para a construção de propostas curriculares em que conteúdos e práticas educativas devessem estar de acordo com suas realidades locais. Além disso, também é papel das redes e das instituições de ensino garantir que a BNCC seja traduzida para a realidade das salas de aula/atividades. O sistema de ensino deve oferecer suporte para as escolas nas ações a serem desenvolvidas para a implementação da BNCC, como, por exemplo, a atualização dos materiais didáticos e a formação do corpo docente.

A partir do exposto, percebemos que houve um considerável avanço nas conquistas da Educação Infantil nas últimas décadas, no entanto ainda é preciso atentar para algumas permanências que desqualificam as práticas cotidianas. Kuhlmann Junior (2010, p. 8) observa

que, apesar da incorporação das creches aos sistemas educacionais, isto não tem proporcionado a superação da concepção assistencialista na educação. As crianças de zero a três anos deveriam frequentar as creches, e os maiores, de quatro a seis, as pré-escolas, mas não é isso que muitos estudos têm apontado: “[...] são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral”, (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 7) realidade esta que estamos presenciando na atualidade. Se, por um lado, a Educação Infantil avançou consideravelmente, por outro, trouxe novos desafios.

Dissemos que o atendimento de crianças de zero a três anos em creches está assegurado desde a Constituição Federal de 1988 e também pelo Plano Nacional de Educação (PNE), porém esse atendimento ainda se mostra como um grande desafio a ser superado em todo o Brasil.

Quando se observa a trajetória das políticas de atendimento da educação infantil no Brasil, percebemos que o cuidar e o educar se configuram como práticas hegemônicas, mas que são vistas dissociadas (DUQUE, 2018). Vimos que as creches têm na sua origem um caráter filantrópico/assistencialista, cuja finalidade era cuidar dos filhos das mães trabalhadoras, enquanto as pré-escolas apresentam caráter educativo/pedagógico com preocupações mais voltadas à preparação das crianças para o ingresso na vida escolar. Portanto, salientamos que, para que haja uma superação dessa dicotomia entre o cuidar e o educar, é preciso conceber a criança na sua totalidade e em todas as suas dimensões (físicas, afetivas, cognitivas e sociais) através de propostas educativas que considerem o contexto de vida das crianças, suas necessidades, peculiaridades, diferenças culturais, étnicas e de gênero.

Vários estudos têm alertado para a existência do modelo escolarizante nas creches e pré-escolas que se distancia das concepções e práticas presentes nos documentos mais recentes que oferecem subsídios teórico-metodológicos às professoras e professores da Educação Infantil. As crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar que desconsidera as suas necessidades e as suas especificidades, prevalecendo a intenção de “[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade” (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 13).

Considerando o breve percurso ora apresentado, percebemos que a ideia de Educação Infantil como direito da criança vem conquistando espaço, mas nem sempre tem sido garantida a manutenção desse direito, particularmente em relação à organização dos tempos e espaços e de propostas pedagógicas que atendam às especificidades das crianças de até três anos de idade.

Compartilhamos com Paschoal e Machado (2009) que, apesar de constatarmos na trajetória política educacional avanços significativos na legislação brasileira em relação ao direito da criança, ainda precisamos caminhar muito no sentido de ampliar a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas creches/escolas de Educação Infantil. É importante que a educação de qualidade da criança pequena seja reconhecida não só nos documentos oficiais, mas no cotidiano das escolas através de práticas de educação e cuidado que respeitem a diversidade e as peculiaridades da infância. Garantir o direito da criança e da família a essa etapa da Educação Básica requer do poder público investimento em infraestrutura, formação e valorização profissionais, diálogos intersetoriais e construções coletivas de propostas educativas que busquem condições reais de oferta e manutenção da qualidade do atendimento ofertado.

## 2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Entender a educação de um município, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, enquanto sistema educacional, significa buscar uma unidade na diversidade, integrar as partes num todo assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades das partes. (CORSINO, 2003, p. 62).

Em consonância com Corsino (2003), a análise das políticas públicas de atendimento da Educação Infantil no município de Juiz de Fora traz as especificidades da trajetória local em diálogo com o movimento nacional, principalmente o atendimento ofertado à faixa etária de zero a três anos, ou seja, à creche.

Nas primeiras décadas do século XX, não havia em Juiz de Fora instituições municipais específicas para a faixa etária de zero a seis anos. Havia instituições caritativas e assistenciais, tais como a Associação de Damas Protetoras da Infância, que distribuíam alimentação e assistência médica; os orfanatos filantrópicos e religiosos; e a Santa Casa de Misericórdia, que acolhia crianças abandonadas. De acordo com Duque (2018), o Padre Domingos Pinheiro fundou o Asilo São Luís para meninas pobres, com o propósito primeiro de atender filhas de escravas nascidas após a Lei do Ventre Livre no que se refere à educação e vestimenta das meninas. O estudo de Oliveira (2012) também aponta para a forte presença da igreja católica na educação juiz-forana, que tinha como principal foco expandir o catolicismo. Naquela época, a cidade apresentava um alto índice de analfabetismo, muitos mendigos e epidemias recorrentes. Em razão disto, foram criadas instituições filantrópicas

ligadas a ordens religiosas voltadas para os cuidados de crianças órfãs, vadias ou filhas de mendigos.

Todavia, foi no período áureo da economia cafeeira que Juiz de Fora se transformou no maior centro urbano industrial de Minas Gerais, acompanhado da implantação de indústrias, da ampliação do comércio, além de se destacar nas áreas da cultura e da educação. Nessa época, em 1925, o Jardim da Infância Mariano Procópio foi inaugurado, sendo durante certo período a única instituição pública de Educação Infantil no município mantida pelo estado (ALVES, 2008).

Durante a década de 1960, a Secretaria de Educação do município foi criada e houve a ampliação do número de escolas da rede municipal, inclusive a inauguração de duas pré-escolas.

Até o fim dos anos de 1970 e início de 1980, o atendimento pré-escolar, voltado a crianças de 2 a 6 anos de idade, tinha o apoio do Programa de Atendimento e Promoção ao Pré-Escolar (PAPPE). Esse programa foi fruto de um convênio entre a Prefeitura de Juiz de Fora e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

As primeiras creches comunitárias de Juiz de Fora surgiram na década de 1980 através da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), órgão responsável pela assistência social no município, contratada pelo poder público municipal via convênio com a Secretaria de Educação para prestar serviços (ZANETTI, 2009).

De acordo com a Zanetti (2009), Juiz de Fora foi um dos primeiros municípios a criar um Programa de Creche, Conselho Municipal e um Sistema de Ensino. Em dezembro de 2008, o poder público municipal anunciou a integração das creches, que eram administradas pela AMAC, ao seu sistema de ensino. No entanto, essa integração não chegou a acontecer. Com o propósito de ampliar o número de vagas na Educação Infantil e suprir uma parte da demanda reprimida por creche (zero a três anos), nesse ano, foi publicada a Resolução nº 00020/2008 que, em seu artigo 17, estabeleceu que, após prestar atendimento a todos os alunos na faixa etária de quatro e cinco anos, havendo vagas, as crianças de três anos poderiam ser atendidas em Turmas de Creche, em escolas com atendimento parcial (JUIZ DE FORA, 2008). Essa medida precarizou o atendimento à criança de três anos.

No ano de 2010, foram realizados seminários sobre currículos com o intuito de construir coletivamente a nova Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Debates em grupos de trabalho, constituídos por professores, coordenadores pedagógicos, diretores da rede municipal, profissionais da Secretaria de Educação, mediadas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, que conduziram as reflexões e formulação

das Propostas Curriculares da rede de ensino, ocorreram sistematicamente. Os trabalhos de elaboração da proposta curricular para o segmento da Educação Infantil foram concluídos em 2012 e foram compostos por dois cadernos: “A construção da Prática Cotidiana” e “A prática na Educação Infantil diálogos no Cotidiano” (JUIZ DE FORA, 2010).

Alguns avanços podem ser percebidos no sistema de ensino da Rede Municipal de Juiz de Fora com a criação do Departamento de Supervisão e Coordenação Pedagógica de Creches e a incorporação das creches no acompanhamento pedagógico, na capacitação em serviço e na Proposta Curricular da Rede, mas, por outro lado, temos um impasse quanto ao atendimento das crianças de zero a três anos quanto a sua organização do ponto de vista legal, estrutural e administrativo para atender ao estabelecido na Lei nº 9.394/96, que determinou ser de sua responsabilidade essa etapa educacional.

Uma das medidas adotadas para o atendimento das crianças de zero a três anos foi a publicação do edital de chamamento nº 006/2017 pela Secretaria de Educação (JUIZ DE FORA, 2017), que selecionou organizações da Sociedade Civil que tenham interesse em executar, sob o regime da Lei Nacional nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014), o atendimento para crianças de quatro meses a cinco anos, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Os recursos financeiros a serem repassados pelo município serão calculados com base no número de crianças atendidas por instituição, segundo faixa etária e período de atendimento (parcial/integral). Além dos recursos financeiros, cabe à Administração Municipal orientar, acompanhar, assessorar e supervisionar as ações pedagógicas e a alimentação oferecida, e também desenvolver ações de prevenção e promoção à saúde das crianças atendidas nas instituições. A prefeitura oferece principalmente os serviços de creche para a população e transfere essa função para as instituições, mediante contrato de gestão. Essa medida indica que a administração municipal transfere para as entidades do terceiro setor 100% do serviço de creche. Em 2020, existiam 46 instituições parceiras/conveniadas, administradas pelas entidades (CACIDE, Aldeia SOS, Criança Feliz e AMAC)<sup>8</sup>.

Em Juiz de Fora, o processo de “transição” das creches para a área da educação foi marcado por muitas contradições e negociações. Com a crescente demanda por vagas nas creches e a impossibilidade de atendimento na sua totalidade, alguns critérios foram adotados pela Secretaria de Educação (SE) para esse atendimento, entre os quais prevaleceram a renda familiar e o grau de vulnerabilidade social das crianças. Diante dessa situação e para ampliação do atendimento das crianças de zero a três anos nas creches mantidas pelo

---

<sup>8</sup> Esses dados foram obtidos na SE pela autora em 2019.

município, o poder público optou pela adoção de modelos precários e de baixo custo, reforçando a implementação de ações assistencialistas como a organização de creches conveniadas. Um exemplo bem atual está no edital de chamamento nº 006/2017, já explicitado anteriormente.

Outra medida adotada pela SE, que podemos encontrar nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município, diz respeito às crianças de três anos de idade. Desde 2005, observa-se a inserção dessas crianças na escola, porém, em 2009, ocorreu um aumento significativo. Esse fato se deu em virtude da deficiência de vaga nas creches do município, que não conseguia absorver a grande demanda que se apresentava.

A SE estabeleceu critérios para a autorização de funcionamento dessas turmas. Esses critérios envolviam atender prioritariamente à demanda de crianças de quatro e cinco anos de idade, existir uma lista de espera de crianças de três anos inscritas na própria escola e haver sala ociosa com condições favoráveis para oferecer um atendimento adequado a essa faixa etária. Esses, porém, não se configuram em uma política de atendimento ou uma normatização que visa regulamentar o estabelecimento de critérios e condições de atendimento para as crianças dessa faixa etária (CASTRO, 2014). Assim, as crianças de três anos que são matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil são alocadas em turmas denominadas “Creche-3 anos”.

De acordo com dados coletados na SE no ano 2019, ano este que se iniciou a presente pesquisa, a Rede Municipal de Juiz Fora apresentava nove escolas com atendimento de crianças com três anos de idade, totalizando 14 turmas, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1- Relação de Escolas de Educação Infantil e Turmas de Creche-3 anos

<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Turmas</b>
Afonso Maria de Paiva	Santa Cruz	3
Helena de Almeida Fernandes	Grajaú	1
Emei Ipiranga	Ipiranga	2
João Evangelista de Assis	Barreira do Triunfo	2
José Homem de Carvalho	Santa Efigênia	1
Santa Catarina Labouré	São Mateus	2
Vereador Marcos Freesz	Eldorado	1
Professora Edith Merhey	Santo Antônio	1
Professor Tarcísio Glanzmann	Nossa Senhora Aparecida	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em algumas Escolas Municipais de Educação Infantil, há listas de espera de crianças de três anos aguardando atendimento, no entanto esses dados não estão disponíveis na SE, uma vez que não são cadastrados na SE/JF, pois cada escola tem sua lista de espera. Para que esse atendimento às crianças de três anos ocorra, é necessário a autorização da SE. Essas turmas geralmente são liberadas após o início do ano letivo e após a garantia do atendimento das crianças de quatro anos. No ano de 2019, a abertura dessas turmas aconteceu no mês de agosto.

Diante do quadro atual que se apresenta e, uma vez alocadas nas Escolas Municipais, a presente pesquisa propõe investigar como tem se materializado essa experiência das crianças de três anos de idade na escola, contribuindo, assim, para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse atendimento, visto que, uma vez inseridas, essas crianças precisam ser respeitadas e acolhidas de acordo com as suas especificidades.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A construção da identidade e da qualidade da Educação Infantil tem suscitado discussões e disputas políticas em torno das concepções de infância, que têm sido traduzidas nas práticas educativas. Uma dessas discussões traz as distorções em relação à aprendizagem da leitura e escrita nas escolas de Educação Infantil. Apesar de as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinarem o corte etário para o ingresso no Ensino Fundamental (seis anos completos ou a completar até março do ano da matrícula), percebemos que estados e municípios têm praticado cortes etários diversos, matriculando crianças com cinco anos no 1º ano. O que se observa é uma entrada precoce no Ensino Fundamental sem adequações necessárias com relação aos espaços, mobiliário, equipamentos, currículos e propostas de trabalho. Em muitos casos, essa entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é acompanhada por expectativas de pais e até mesmo de professores, de que a criança já tenha se apropriado do sistema de escrita no primeiro ano. Como consequência, atribui-se à Educação Infantil a responsabilidade de preparar para esse aprendizado, o que não justifica, mas explica as práticas educativas equivocadas, encontradas em muitas escolas de Educação Infantil.

Para Bujes (2001), a experiência educativa tem trazido interpretações diversas quanto a sua finalidade nas instituições de Educação Infantil:

refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras. (BUJES, 2001, p. 17).

Ainda segundo a autora, a dimensão educativa na Educação Infantil tem desconsiderado as particularidades das crianças e da infância:

[...] como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida. (BUJES, 2001, p. 17).

Nesse sentido, pensando especificamente na Educação Infantil, quando tomamos a BNCC como referência, podemos dizer que os campos de experiência representam um avanço na valorização das relações e da ludicidade. Quando pensamos nas concepções de infância que sustentam nossas práticas, precisamos ressignificar a qualidade das experiências escolares constituída nas vivências e no cotidiano das crianças.

De acordo com os estudos e a concepção de educação em que esta pesquisa se ancora, as atividades realizadas nas creches e escolas de Educação Infantil devem ser organizadas e mediadas pelos professores para a aprendizagem, oferecendo primordialmente condições para brincar, porque essa atividade é fundamental para o desenvolvimento humano. E para que se garanta o direito das crianças, é preciso que as práticas estejam em consonância com os documentos oficiais e traduzidos pela escola, de acordo com as suas realidades locais.

Segundo Oliveira (2000), o brincar é a linguagem que a criança usa para se comunicar consigo, com os outros e para atribuir sentido ao mundo. Brincando, a criança exercita a memória, a imaginação e a criatividade. As brincadeiras e os brinquedos são reveladores de como as crianças se apropriam, ressignificam e produzem a cultura infantil. Sendo assim, a brincadeira tem sido apontada como eixo central do trabalho com as crianças. A brincadeira deve permear todos os momentos de aprendizagem, quer seja na sala de aula ou em ambientes externos, pois é entendida aqui como centro organizador do currículo.

O aumento significativo de demanda por atendimento, a presença de crianças ingressando mais precocemente nas instituições de pré-escolas e a preocupação com a qualidade nesses atendimentos têm fomentado o debate e a construção de um projeto educativo emancipatório. O reconhecimento das especificidades da Educação Infantil vem

sendo amplamente discutido e pautado principalmente no esforço em superar as práticas assistencialistas e escolarizantes que marcaram e ainda são comumente encontradas nas formas de atendimento à infância. Os estudos sobre as crianças a partir das contribuições da Sociologia da Infância acarretaram reflexões importantes sobre o sentido das práticas pedagógicas nas escolas, priorizando o olhar da criança sobre o construto social do aluno e sua vivência e ação sobre as práticas institucionais (SARMENTO, 2004).

Refletir sobre a prática cotidiana e compreender a docência constituída nas relações humanas possibilita-nos pensar sobre as formas de participação das crianças na estruturação dos tempos e espaços ofertados e o lugar que essa criança ocupa na prática pedagógica. O diálogo e a participação de todos os envolvidos são estratégias fundamentais para a construção da especificidade da área de Educação Infantil.

### 3 UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

Se educar significa organizar a vida. (VIGOTSKI, 2001, p. 220).

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84).

No capítulo anterior, vimos que as conquistas políticas no âmbito da Educação Infantil foram sendo regulamentadas e formando a legislação educacional voltada para as crianças de zero a cinco anos que temos hoje. Alinhado a isto, uma concepção de infância e criança foi ganhando corpo e sustentando os debates políticos e pedagógicos, e tem embasado os documentos de natureza mandatória e orientadora.

Neste capítulo, vamos abordar as concepções de criança, desenvolvimento infantil e educação, sob a égide da Teoria Histórico-Cultural (THC), pautada por Lev Vigotski e seus colaboradores (PRESTES, 2012), e estabelecer um diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Segundo Alves (2012),

pontuar o diálogo entre Freire e Vigotski implica observar e explicitar, o máximo possível, aspectos desses dois perfis que, diferentes, encontram-se para conversar e desnudar as possibilidades de comunhão inerentes àquilo que disseram e que fizeram na e pela humanidade, a partir de lugares distintos também em termos de área do conhecimento: um da pedagogia, outro da psicologia. (ALVES, 2012, p. 56).

De acordo com Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2010), são poucos os estudos na área da Educação que articulam as ideias de Vigotski com as de Freire. Este capítulo se constitui num esforço de trazer suas ideias para sustentar nossas discussões sobre as práticas, os tempos e os espaços das crianças de três anos de idade numa escola de Educação Infantil.

#### 3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Histórico-Cultural é uma teoria da psicologia cujas primeiras manifestações ocorreram no início do século XX, na Rússia, em plena época de turbulências na cultura, na ciência e na educação, no contexto da Revolução de 1917 (PRESTES, 2012). Seu principal expoente é o bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) que, segundo Kravtsov

(2014, p. 30), “conseguiu escrever seu *Capital* na psicologia”. Sua teoria, que carregava as marcas do materialismo-dialético, estava estritamente em consonância com seu engajamento ideológico na formação do “novo homem” da Rússia socialista. De acordo com Prestes (2012, p. 14), “é exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como forma especial de organização do comportamento do homem”.

Para esse teórico, o ser humano é concebido como ser social constituído pela cultura. Isto significa dizer que “o homem é um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 2004 apud SMOLKA; MAGIOLINO, 2009, p. 8). A THC concebe uma nova forma de pensar o ser humano na sua totalidade e de que forma ele se apropria do conhecimento e promove o seu desenvolvimento psíquico através da educação (COSTA; MELLO, 2017).

Para Vigotski, o processo de desenvolvimento humano refere-se às transformações culturais que ocorrem desde o nascimento, por meio das interações sociais. As pesquisas de Vigotski apontam que as funções psíquicas humanas, tais como o controle consciente do comportamento, a atenção, a fala, a memorização ativa, o pensamento abstrato, a imaginação, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento são fruto da apropriação, através da experiência social, da cultura na qual o sujeito está inserido.

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano, isto é, o processo de humanização, é um processo social que ocorre na relação com o outro, que pode se manifestar através de pessoas, objetos, espaços, costumes e atitudes definidas por uma matriz cultural. Vigotski chama a atenção para a vivência estabelecida entre o sujeito e seu meio, a qual lhe possibilita interiorizar as experiências de modo particularizado.

O papel do meio na relação do sujeito, portanto, é de fundamental importância para a apropriação da cultura. Conforme afirma Vigotski (2018, p. 74), “o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes graus etários”, pois a relação da criança com o meio se modifica de acordo com a tomada de consciência e o nível de compreensão que ela possui em determinada idade. A compreensão da criança nas diferentes idades do seu

desenvolvimento se apresenta, assim, com significados e sentidos distintos que são atribuídos conforme suas vivências.

A influência do meio no desenvolvimento humano está relacionada ao sentido que a criança atribui ao meio na vivência. A vivência é a unidade criança- meio. Portanto, o meio se configura como fonte de desenvolvimento, podendo potencializar as interações e as vivências, a partir do momento em que atende às especificidades das crianças, de acordo com suas idades.

Nas palavras de Vigotski, meio e vivência são assim compreendidos:

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Vigotski (2010) argumenta que as crianças, desde muito cedo, vão se apropriando dos instrumentos e signos culturais através das interações e brincadeiras, e, mais tarde, por meio da educação escolar/processo pedagógico. Assim, o professor tem o papel de interferir na “zona de desenvolvimento iminente” e possibilitar a emergência da atividade revolucionária e a criação das funções psicológicas superiores.

Por isso, esse conceito tem centralidade na THC, uma vez que

[...] configura-se como a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar a sua própria existência com e a partir do outro, dos artefatos do mundo, dos espaços e tempos que habitamos, todos poderosos instrumentos culturais. (LOPES, 2018, p. 55).

Quando Vigotski destaca a importância da educação enquanto organização para o processo de desenvolvimento, percebemos o quanto o professor é importante nesse processo, pois é ele, no contexto das escolas de Educação Infantil, quem vai organizar o meio social educativo.

Ao discutirmos a importância do meio no processo de desenvolvimento infantil, precisamos pensar não no papel do meio em si, mas na relação que acontece entre a criança e

o meio. Isso significa que a organização dos espaços e tempos e o planejamento educativo vivenciado pelas crianças precisam levar em consideração as relações que as crianças vão estabelecer com os objetos e esses espaços organizados. Assim, a organização do aprendizado resulta em desenvolvimento.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 103).

Prestes (2012, p. 185), no entanto, adverte que o termo usado por Vigotski “não condiz com a ideia mais ampla do termo *obutchenie*, que se refere ao conteúdo e às relações concretas da pessoa com o mundo”. *Obutchenie* diz respeito a uma atividade-guia, ou seja, uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que desencadeia neoformações. Mais especificamente, as neoformações são compreendidas por Vigotski como:

[...] um novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que são produzidas pela primeira vez em cada idade e determinam, em um aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento num dado período. (VYGOTSKI, 2006, p. 254-255, tradução nossa).

Isso significa dizer que em cada idade existe uma neoformação que se revela como linha central do desenvolvimento, reorganizando toda a personalidade da criança e sua forma de se relacionar com o mundo. A emergência do novo redimensiona o desenvolvimento que apresenta alternadamente momentos estáveis e momentos instáveis, ou seja, momentos em que as alterações são mais sutis, e outros, mais evidentes, os quais promovem rupturas qualitativas, configurando-se verdadeiras revoluções.

### 3.2 A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As características do desenvolvimento de nossas crianças e de nossos jovens têm sido tributadas à natureza humana, isto é, têm sido naturalizadas como características do desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são

pensadas como fases de um desenvolvimento esperado, previsto e natural. (BOCK, 2000, p. 27).

Quando estudamos o desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento não se apresenta como um caminho natural, e sim fruto do processo e das condições históricas e culturais nas quais a criança está inserida.

Do mesmo modo, o desenvolvimento apresenta especificidades e leis básicas gerais (VIGOTSKI, 2018). A primeira delas refere-se ao caráter histórico, isto é, tem começo, etapas e fim. Entretanto, a organização temporal é bastante complexa nessa perspectiva. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 18), “[...] o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo”. Aqui, o valor de cada elemento temporal depende de sua localização no ciclo do desenvolvimento. O autor exemplifica dizendo que uma criança que teve um atraso de três ou seis meses no seu desenvolvimento só pode ter seu desenvolvimento analisado considerando o período da vida da criança em que ele aconteceu. Assim, se o atraso ocorre no primeiro ano de vida, isso é relevante; ao passo que, se ocorre no décimo terceiro ano de vida, esse atraso pode ser irrelevante. Isso significa que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam segundo os diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança. O desenvolvimento, portanto, apresenta-se a partir de ciclos consecutivos distintos, em que o significado de cada mudança ou acontecimento é definido com base no ciclo ao qual pertence.

Nota-se que Vigotski faz uma distinção importante entre temporalidade histórica e temporalidade cronológica. Como assinala Santana (2016, p. 112), “a temporalidade histórica significa o tempo real de desenvolvimento da criança, o processo histórico que a criança percorreu para atingir o nível de desenvolvimento em que se encontra”.

A segunda lei determina que especificidades isoladas não se desenvolvem de maneira regular e proporcional, ou seja, “cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver” (VIGOTSKI, 2018, p. 25) e os processos não caminham somente no sentido do progresso, mas também contemplam involuções, retrações. Desse modo, em cada ciclo determinadas funções desaparecem e outras ocupam novas posições, reorganizando o desenvolvimento.

A terceira e última lei, a lei da metamorfose, diz respeito às transformações qualitativas de uma forma em outra. Portanto, em cada ciclo a criança se apresenta de um modo específico de ser e estar no mundo.

Nota-se que a concepção de desenvolvimento é marcada por reestruturações das relações entre os diferentes aspectos nele envolvidos:

é um processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau. (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

Para Vigotski (1996), a periodização do desenvolvimento psicológico compreende idades desencadeadas pelas crises: crise pós-natal/período pós-natal; primeiro ano de vida/crise do primeiro ano; primeira infância/crise dos três anos; idade pré-escolar/crise dos sete anos; idade escolar/crise dos 13 anos; e puberdade/crise dos 17 anos.

Embora a idade cronológica seja considerada na ideia de idade, aquela não define esta. As idades são ciclos do desenvolvimento, fechados e apartados uns dos outros. Cada idade é marcada por características e regularidades próprias e apresenta uma atividade-guia.

A seguir, faremos uma breve discussão da crise dos três anos e a idade pré-escolar.

### 3.3 A CRISE DOS TRÊS ANOS E A IDADE PRÉ-ESCOLAR

Compreender as idades do desenvolvimento infantil na perspectiva de Vigotski permite fazer uma análise das práticas desenvolvidas na escola, principalmente no que tange às crianças de três anos, que são o foco deste estudo. Sendo assim, quando pensamos em crianças em idade pré-escolar, precisamos conduzir nossas práticas considerando a atividade-guia na promoção do seu desenvolvimento.

Aqui, a atividade que impulsiona o desenvolvimento e, portanto, precisa ser potencializada por meio da ação pedagógica, é a brincadeira. Através do brincar, as crianças se comportam além do habitual, afastando-se da realidade imediata e criando outros/novos sentidos para essa realidade através da imaginação. “A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

De acordo com Lopes (2018), o brincar é fonte para o processo de formação e desenvolvimento da autoral infantil na medida em que as crianças se tornam protagonistas das situações.

A teorização da periodização do desenvolvimento em relação à crise de três anos, de acordo com Vigotski (1996), considera um conjunto de sintomas nessa fase. Não cabe

considerar aqui as formas mais adequadas para lidar com os sintomas da crise dos três anos, mas apenas apontar algumas características críticas dessa fase, assim conceituadas por ele: o negativismo; a teimosia; a rebeldia; e a insubordinação. No que se refere ao negativismo, a criança apresenta uma conduta opositora a tudo o que os adultos propõem, pelo simples fato de ter sido feita pelo adulto em si. Em relação à teimosia, prevalece a insistência da criança em ser atendida em suas exigências. A rebeldia é uma forma de protesto a tudo que se refere a normas e o que lhe é imposto. Por último, temos a insubordinação, que consiste no desejo da autonomia para fazer as coisas. Apresenta ainda outros sintomas secundários, como o protesto violento, o despotismo e o ciúme.

Como foi abordado, Vigotski caracteriza o desenvolvimento psíquico através da alternância entre os períodos estáveis e os períodos críticos. Nos períodos estáveis, as mudanças da personalidade da criança ocorrem em saltos qualitativos, mudanças essas que vão se acumulando e mais tarde se transformam em uma nova. Nos períodos de crise, as mudanças e rupturas são bruscas e em tempos mais curtos, mas necessárias à personalidade para novas posturas em sua relação com o meio.

Todos esses sintomas, para Vigotski (1996, p. 373), “giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam”, retratam, portanto, um salto da criança, demonstrando novas mudanças nas relações com as pessoas e na sua personalidade. Acontece uma modificação na relação da criança com seus próprios afetos e controle dos seus próprios desejos.

O conhecimento desse processo da reestruturação interna da personalidade é importante, porque ajuda o professor a conhecer as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil e na condução de suas ações em relação às crianças dessa faixa etária, a fim de promover mudanças significativas nos modos de conhecer e nos processos psíquicos das crianças (COSTA; MELLO, 2017).

### 3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANA E DIALÓGICA

“Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79).

Para Paulo Freire, o diálogo faz parte da natureza humana, é momento de encontro, em que os homens se significam e se constroem, pois precisamos do outro para conhecer. A educação por Freire é um ato dialógico, pois é através desse processo que os homens tomam

consciência de si, dos outros e do mundo. Por isso, destaca a importância das relações dialógicas estabelecidas no contexto escolar como forma de conscientização e transformação das formas de dominação, pelas quais os homens têm construído suas relações. Apesar das obras de Freire não serem diretamente relacionadas à infância, suas reflexões trazem profundas contribuições para as pesquisas no campo da educação de crianças.

O processo de construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito histórico e o ambiente sociocultural. A escola tem um papel fundamental na construção do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade porque é nela que a aprendizagem é organizada. No entanto, é preciso tomar como referência a história de vida do sujeito. De acordo com Gadotti (2002), numa concepção freireana, a escola é espaço de alegria e realização humana, e por isso precisa rever criticamente os conhecimentos culturalmente construídos para ressignificar e construir novos conhecimentos. A escola precisa ser transformada num lugar criativo, inovador e instigante para prover o contentamento. Também é importante que a escola esteja a serviço da emancipação e não da dominação.

A discussão sobre educação, para Freire, implica o processo de construção de uma sociedade democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito humano e, portanto, o acesso à escola deve corresponder a uma oferta de educação de qualidade para todos. Em função disso, rever currículos, metodologias e práticas educativas que são construídas e organizadas na escola são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade.

Em se tratando da infância, a questão do direito humano se constitui na valorização e respeito às especificidades dessa faixa etária. Nesse caso, ressaltamos aqui a brincadeira como direito humano das crianças, pois é através do brincar que as crianças vão se apropriando da cultura humana e se constituindo como humanos. Ao discutirem a importância do brincar, Venâncio e Freire (2005, p. 33) acrescentam que “o brincar em sua visão de mais profundidade corresponde à satisfação das necessidades afetivas vitais para que o ser humano se realize”. Portanto, os espaços ofertados para as crianças precisam ser adequados a sua faixa etária para que ocorra o processo de brincar. A valorização da brincadeira perpassa pela organização desse espaço e pela escolha dos brinquedos, que são próprios da cultura lúdica das crianças (TOSTA, 1997).

Pensar Freire no contexto da Educação Infantil, ajuda-nos a refletir as concepções de Infâncias e as práticas educativas que têm orientado as crianças na construção do conhecimento.

Segundo Paulo Freire, a prática educativa está centrada no sujeito e não no conteúdo. O autor defende que o processo educacional deve partir da compreensão dos alunos sobre a realidade. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire critica as práticas descontextualizadas de transmissão dos conhecimentos chamadas por ele de “Educação Bancária”. De acordo com a concepção bancária, o professor é detentor do saber e deposita os conhecimentos no aluno, negando o diálogo e perpetuando, assim, a relação vertical e autoritária na relação educativa (FREIRE, 1983).

O pensamento pedagógico de Freire nos fundamenta para pensarmos a educação comprometida com a sociedade e nos fornece princípios orientadores para a construção de práticas transformadoras – uma educação que respeite as experiências de vida e busca o conhecimento participativo. Nesse sentido, uma Escola de Educação Infantil crítica, assume o diálogo e a brincadeira como eixos estruturantes para a formação de crianças pequenas e o compromisso com uma educação de qualidade.

Quando pensamos na escola enquanto um espaço promotor da educação para o desenvolvimento humano, precisamos redimensionar o seu papel e o lugar que a criança ocupa nela. Ainda de acordo com Freire:

Escola é...  
 O lugar onde se faz amigos  
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é sobretudo, gente,  
 Gente que trabalha, que estuda,  
 Que se alegra, se conhece, se estima....  
 [...] importante na escola  
 não é só estudar  
 não é só trabalhar,  
 é também criar laços de amizade,  
 é criar ambiente de camaradagem,  
 é conviver, é se amarrar nela.  
 Ora é lógico...  
 numa escola assim vi ser fácil  
 estudar, trabalhar, crescer,  
 fazer amigos, educar-se,  
 ser feliz!

As palavras de Freire nos convidam a perceber a escola para além do espaço físico, compreendida como um lugar do encontro e promotor de relações vivas baseadas no respeito, no afeto e na amizade, ou seja, um lugar que potencializa a criança como sujeito dinâmico nas relações que estabelece com a realidade. O modo como organizamos as práticas educativas

voltadas a elas e a maneira como concebemos o lugar que elas ocupam nas relações sociais e educacionais estabelecidas trazem implicações significativas nas suas formas de se relacionar e apropriar do mundo.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“São os passos que fazem os caminhos” (QUINTANA, 2005, p. 471).

Neste capítulo, trago os caminhos percorridos para atingir os objetivos da pesquisa. Para tal, descrevo e justifico algumas escolhas feitas quanto aos métodos e técnicas utilizadas na investigação para a produção de dados.

“Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2010, p. 2). De acordo com Gatti (2007), o método é a forma de construir conhecimento e se configura a partir dos referenciais teóricos específicos, do modo como buscamos fazer o levantamento de dados de uma pesquisa e dos meios utilizados para a sua investigação. Nesse sentido, o método não é apenas “uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e métodos” (GATTI, 2007, p. 53). Trata-se de uma maneira particular de como o pesquisador vai enxergar e interpretar o fenômeno observado e que, portanto, não deve seguir passos predeterminados.

No caso desta pesquisa, cujo objetivo é investigar o lugar que a “Turma de Creche” ocupa numa Escola Municipal de Juiz de Fora/Minas Gerais, no que tange aos tempos, espaços e práticas voltadas às crianças de três anos de idade, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa por meio do Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os conhecimentos sobre os fenômenos humanos sociais e seus conteúdos a partir de uma realidade mais complexa e subjetiva, e não apenas descrevê-los, pois nem sempre podem ser quantificáveis. Para Minayo (1998, p. 12), na pesquisa qualitativa, o ambiente pesquisado busca se aprofundar “no mundo dos significados, das ações e relações humanas”, e, portanto, visa estudar a condição humana do sujeito nas suas relações com o meio. Essa concepção reafirma a escolha da pesquisa qualitativa como referencial metodológico mais apropriado para esta pesquisa, pois os fenômenos nessa abordagem são compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural para produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

De acordo com Yin (2001), o Estudo de Caso possibilita uma compreensão aprofundada do objeto de estudo em uma situação específica, indo além da descrição dos fatos para fins de comprovação. O Estudo de Caso busca fundamentalmente explorar, explicar e

transformar, configurando-se também como uma ótima estratégia para a produção de dados, tanto documentais como pessoais. Outrossim, destaca-se a sua capacidade de lidar com uma gama de evidências, tais como documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Esta pesquisa, ancorada num referencial teórico demarcado por um forte fator humanístico e interacional e que abrangeu distintas fontes de dados, buscou como estratégia de produção de dados a triangulação. Denzil, Lincoln e Netz (2007) descreveram a triangulação como um instrumento para assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em estudo. Conforme esses autores, a triangulação na pesquisa qualitativa pode ser comparada à observação de um cristal, visto que há a intenção de compreender um mesmo fenômeno a partir de facetas plurais que refletem realidades também plurais.

#### 4.1 A ENTRADA NO CAMPO

O primeiro passo para iniciar a pesquisa de campo foi a escolha da escola. Esta etapa ocorreu a partir de uma conversa com a Coordenadora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. A visita foi devidamente agendada logo após a autorização para a pesquisa ser aprovada pela SE. Em conversa com a coordenadora, foram levantadas informações sobre as escolas de Educação Infantil que atendiam a demanda dos alunos de três anos de idade. A escola selecionada por mim atende, desde 2011, um número significativo de turmas de crianças na faixa etária de três anos. O tempo de atendimento e o quantitativo de turmas foram os aspectos determinantes para a escolha da escola.

O contato inicial com a escola se deu via telefone com a diretora para solicitar e agendar um encontro. O encontro aconteceu na mesma semana do contato e num primeiro momento foi feita uma reunião com a equipe gestora para apresentar o projeto de pesquisa – O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade”. A diretora e a coordenadora apreciaram o projeto e concordaram em participar, demonstrando interesse. Em seguida, foi feita uma visita às dependências da escola conduzida pela diretora. Logo após, combinamos que no encontro seguinte seria feita a entrega dos documentos necessários para o início da pesquisa.

É importante salientar que foram realizados todos os procedimentos éticos para a pesquisa, quais sejam: a Declaração de Consentimento da Instituição (ANEXO A); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis (ANEXO B), e da professora e da Coordenadora Pedagógica (ANEXO C); a explicação por meio verbal pela pesquisadora

acerca dos objetivos e meios de produção de dados; e o anonimato e o cuidado para a não divulgação de qualquer dado pessoal que identifiquem a professora, a coordenadora ou os alunos.

O período de produção dos dados empíricos aconteceu no final do segundo semestre de 2019, uma vez que a abertura das “Turmas de Creche-3 anos” somente foi autorizada em agosto. Sendo assim, essa etapa da pesquisa teve início em outubro de 2019. Foram coletados dados durante três meses, de uma a duas vezes na semana, com o auxílio de uma bolsista<sup>9</sup> na produção de imagens por meio da fotografia e videogravação.

A seguir, serão apresentados os instrumentos e técnicas de geração de dados.

#### 4.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

A escolha do uso da triangulação de dados está diretamente relacionada ao objetivo desta pesquisa. Os instrumentos de produção de dados considerados pertinentes a essa pesquisa foram: entrevista semiestruturada, análise documental, observação participante, fotografia e videogravação.

Inicialmente foram feitas as entrevistas com a coordenadora pedagógica e a professora referência da turma, que aceitou participar da pesquisa. Adotou-se a entrevista semiestruturada cujo roteiro se encontra nos Apêndices A e B, respectivamente. A escolha por esse tipo de entrevista se deu por se tratar de um tipo de entrevista que permite respostas relativamente livres, podendo o pesquisador acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes. De acordo com Yin (2001), essa modalidade de entrevista tem a característica de conversação, sem roteiro rígido de perguntas, favorecendo o diálogo.

Na mesma direção, Lüdke e André (1986) salientam que essa técnica apresenta uma maior liberdade e flexibilidade aos estudos do ambiente educacional. Por meio desse tipo de entrevista, podem-se obter dados para comparar evidências coletadas através de outras fontes e diferentes olhares sobre o objeto de estudo.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas individualmente na sala da Coordenação Pedagógica. Os dados buscados por esse instrumento foram divididos em três momentos: formação acadêmica, experiência na docência/função e ação pedagógica na

---

<sup>9</sup> Andressa Lodron, bolsista de extensão (PROEX/UFJF).

escola. As respostas foram obtidas pelas falas da docente e da coordenadora pedagógica e registradas, de forma escrita, por mim.

O segundo instrumento para a produção de dados foi a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e do Planejamento Anual das Turmas de Creche-3 anos. Apesar da amplitude de fontes que podem ser consideradas na análise de documentos, esta pesquisa buscou considerar as fontes que diretamente influenciam e sustentam a organização e a ação pedagógica da escola.

O Projeto Político-Pedagógico da escola encontrava-se disponível para consulta somente na Plataforma Moodle<sup>10</sup>. Não havia uma versão impressa. Na base de dados da página encontram-se documentações e orientações para professores e funcionários, tais como: Conselho de Classe; relatórios das turmas; calendário escolar; PPP; planejamento anual e mensal das turmas; textos de formação; e chat para troca de experiências. O PPP está datado de 2012/2013 e, segundo a Coordenação Pedagógica, encontra-se em processo de construção, tendo como base a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo eixo norteador para as práticas educativas se encontra nas interações e brincadeiras.

Durante a leitura do PPP, foi possível perceber que a escola contempla na sua proposta os direitos das crianças à educação, cujo objetivo está pautado no processo de humanização e de interação social, priorizando o lúdico e as brincadeiras na aprendizagem. Enquanto estratégica metodológica, o PPP aponta os Projetos de Trabalho e, em relação aos tempos e espaços, cita a autoria das crianças na sua criação, organização e avaliação. Contudo, o planejamento anual faz referência à área de conhecimento e ao conteúdo a serem trabalhados nas Turmas de Creche de três anos.

De acordo com as DCNEI, a criança está em foco no processo pedagógico. O documento reconhece a importância do acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, reconhecendo a maneira como a criança se situa no mundo. A BNCC reforça esses fundamentos por meio dos campos de experiências e os eixos estruturantes das interações e brincadeiras. A criança precisa ser reconhecida como sujeito das diferentes práticas cotidianas ao mesmo tempo em que as práticas do professor devem estar diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência. O planejamento anual das Turmas de Creche-3 anos está em

---

<sup>10</sup> Sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, também conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A plataforma é utilizada por alunos e professores como ferramenta de apoio ao ensino a distância.

desacordo com os documentos que norteiam e regulam o currículo das escolas de Educação Infantil, conforme apresentado no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Planejamento Anual das Turmas de Creche-3 anos

<b>QUADRO-RESUMO PLANEJAMENTO ANUAL</b>		
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PROFESSOR</b>
MOVIMENTO	- Reconhecimento das possibilidades do corpo na execução de movimentos com intencionalidade nas brincadeiras e situações diárias.	REFERÊNCIA I
	- Dança e dramatizações simples	REFERÊNCIA II
LINGUAGEM PLÁSTICA	- Exploração e criação com materiais diversos; - Construção Plana (colagem, dobradura simples); - Construção tridimensional (maquete, fantoche, modelagem); - Recorte a dedo; - Apreciação de obras de arte diversas; - Tecer comentários acerca das obras apreciadas; - Apreciar fotografias.	REFERÊNCIA II
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	- Ampliação do vocabulário; - Narração de histórias com recursos variados; - Desenho.	TODAS
MATEMÁTICA	- Noções espaciais, topológicas e geométricas: . Observação e identificação das formas geométricas básicas em objetos e ambientes variados; . Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço. - Noções de números: . Contato com numerais em situações significativas; . Sequência numérica; . Comparação de quantidades de forma concreta (muito/pouco); . Situações problema envolvendo quantidades; . Grandezas e medidas. - Observação e comparação dos conceitos de tamanho, peso, volume, temperatura, comprimento, capacidade, tempo e valor.	REFERÊNCIA I
CONHECIMENTOS DA NATUREZA	- Exploração e conhecimento das propriedades dos objetos do mundo (cor, tamanho, espessura, textura, consistência, temperatura, som, odor, sabor...); - Conhecimento dos objetos a partir de ações realizadas com eles (experimentação); - Experiências táteis, sonoras, gustativas, olfativas e visuais.	REFERÊNCIA I

Fonte: Escola pesquisada (2019).

A partir das entrevistas e dos dados documentais, foi possível conhecer e contextualizar os tempos, os espaços e as ações pedagógicas através da próxima etapa, que foi a observação participante.

Segundo Minayo (2013), a observação participante pode ser considerada um instrumento metodológico essencial na pesquisa qualitativa e em seu entendimento:

definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p. 70).

As duas primeiras semanas de observação da Turma de Creche selecionada foram destinadas à ambientação e criação de vínculos com os sujeitos da pesquisa (professora, coordenadora e crianças). Na concepção de Whyte (2005), para o desenvolvimento das ideias a respeito da realidade social é preciso fazer a imersão no trabalho de campo e na convivência com os sujeitos pesquisados. Para o autor: “as ideias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver” (WHYTE, 2005, p. 284). Nas observações, procurou-se focar a prática da professora em sala e nos demais ambientes, bem como as interações das crianças com ela e a organização dos espaços e tempos.

A partir daí, foram feitas as observações participadas nas rodas de conversas e nas demais atividades livres ou dirigidas, propostas pela professora. Foram tomados os devidos cuidados para que a participação não comprometesse o papel de observador, respeitando-se a rotina, os tempos e os espaços organizados e ofertados para as crianças da turma.

Foram realizadas ainda notas de campo das situações observadas nas salas de atividades e nos espaços coletivos da instituição bem como fotos e filmagens (videografações). Para um melhor aproveitamento nas observações participadas, uma auxiliar acompanhou e ajudou na produção das fotos e das videografações. As fotos e filmagens de diversas práticas em tempos e espaços vão compor o material coletado para as análises. Esses instrumentos tecnológicos têm sido um importante aliado na investigação por proporcionar a visualização e o retorno às relações vividas no processo de pesquisa, e por ajudar a capturar em pormenores os cenários e os contextos, as falas, gestos, sentimentos, expressões etc.

De acordo com Tittoni *et al.* (2009), a técnica da fotografia na pesquisa acadêmica contribui para evidenciar fatos e situações cotidianas através da produção de imagens. As fotos foram realizadas a partir de diferentes ângulos e em diversos ambientes, priorizando a condução das práticas educativas desenvolvidas nos espaços e tempos ofertados para a Turma de Creche-3 anos. A videogravação também se constituiu numa técnica potente que permitiu capturar episódios de interações e movimentos de forma detalhada que podem ser revistos várias vezes para a análise dos dados.

Para os registros através das imagens, foi utilizada uma máquina fotográfica, tanto para as fotografias quanto para as videograções. Buscou-se, através desse instrumento, captar imagens que pudessem trazer elementos que estivessem de acordo com o objetivo da pesquisa. Para tal, foram feitas escolhas e recortes dos espaços, incluindo os cantos organizados. As videograções contaram com a ajuda de uma bolsista e tiveram foco principalmente nas práticas educativas desenvolvidas pela professora e nas interações das crianças nos tempos e espaços ofertados. De acordo com Tittoni *et al.* (2009), o ato de fotografar é uma estratégia importante para se desvelar o cotidiano e perceber seus efeitos nos modos de subjetivação. Ainda segundo esses autores, a fotografia se constitui enquanto uma linguagem marcada pela intencionalidade, autoria, ética e possibilidade de visibilidades.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

##### **ESPERANÇAR**

“É preciso ter esperança do verbo  
 Esperançar,  
 Porque tem gente que tem esperança do  
 E esperança do verbo esperar não é  
 Esperança, é espera.  
 Esperançar é se levantar,  
 Esperançar é ir atrás,  
 Esperançar é não desistir!  
 Esperançar é levar adiante,  
 Esperançar é juntar-se com outros  
 Para fazer de outro modo”.

Paulo Freire

Para garantir o anonimato da escola, utilizamos o nome fictício “Escola Esperançar”, em referência a Paulo Freire. O tema esperança aparece em várias obras desse autor e entendemos que a esperança se faz urgente hoje, principalmente diante das incertezas que nos assolam nesse contexto de pandemia que estamos vivenciando (2020/2021). Freire nos

alimenta a acreditar que podemos transformar a realidade através de nossas ações no mundo. Esperançar, portanto, como aponta Freire, não se trata de esperar, mas, ao contrário, seguir na busca por uma sociedade mais humana e justa.

A Escola Esperançar está localizada na zona norte da cidade de Juiz de Fora. Foi fundada no dia 28 de abril de 2008 e inaugurada oficialmente no dia 26 de junho de 2008 pela Portaria nº 803, de 19 de março de 2008, no governo do Senhor Prefeito José Eduardo Araújo. O imóvel foi alugado pela prefeitura em virtude de uma demanda muito grande por Educação Infantil, principalmente vinda das creches da região. Daí surgiu a necessidade de ampliar o espaço físico que passou a funcionar a partir do dia 1º de fevereiro de 2011 em outro prédio na mesma região. Com a mudança para um prédio maior e com salas ociosas, a escola passou a receber também crianças na faixa etária de três anos de idade, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Relação anual das Turmas de Creche de 3 anos

<b>Ano</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Total de alunos</b>
2011	6	116
2012	6	116
2013	5	89
2014	6	103
2015	6	104
2016	3	54
2017	3	50
2018	3	48
2019	3	54

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Nessa tabela, é possível perceber que a partir de 2015 houve uma redução do número de turmas e crianças de três anos assistidas pela escola. Isso pode ser explicado pela ampliação do número de creches conveniadas no município nos últimos anos (ARAÚJO, 2019).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2019, a escola contava com 273 alunos em Educação Infantil, distribuídos em 17 turmas nos turnos da manhã e da tarde, sendo 2 turmas de 1º período e 7 turmas de 2º período, no turno da manhã, e 3 Turmas de Creche-3 anos e 5 turmas de 1º período, no turno da tarde

Quanto à estrutura física do prédio, a escola possui: sala de direção, sala de coordenação, sala dos professores, secretaria, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de informática, brinquedoteca, sala de leitura, sala com parquinho de plástico,

cozinha, despensa, refeitório, parquinho externo, pátio descoberto, quadra, pavilhão, sala de informática e nove salas de aula.

A escola conta também com três salas amplas que ficam localizadas no segundo andar do prédio e que, segundo a direção da escola, não estão sendo utilizadas em virtude do acesso pela escada, que poderia trazer ricos para as crianças.

As figuras apresentadas a seguir trazem uma caracterização da escola quanto aos aspectos físicos e organização dos espaços. Posteriormente, serão aprofundadas as análises a partir das práticas educativas e das relações sociais estabelecidas nesses espaços.

A Figura 1 apresenta a área interna da escola:

Figura 1 - Área interna do portão principal



Fonte: Arquivo da Escola pesquisada (2019).

Na imagem, é possível observar o portão de entrada, visualizado do interior da escola. A partir da entrada do portão principal, temos acesso à quadra descoberta, ao refeitório, à cozinha, ao pavilhão, aos banheiros, à sala da Coordenação Pedagógica, à Sala da Direção e à Secretaria.

A Figura 2 apresenta a mesma área sob outra perspectiva:

Figura 2 - Área interna da escola



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Na imagem, ao fundo, é possível observar o parque externo com areia e brinquedos de ferro, e a sala do parquinho de plástico.

Paralelo ao espaço apresentado acima, a escola possui uma outra área interna, que dá acesso às salas de atividades das turmas de 1º e 2º períodos. As salas das Turmas de Creche-3 anos ficam alocadas no final dessa área. O espaço também é utilizado pelos professores para o brincar livre das crianças, com os brinquedos que ficam nas salas de atividades. Esse espaço possui também três pias para que as crianças possam lavar as mãos antes de retornar às salas, conforme pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 - Área interna de acesso às salas de atividades



Fonte: Escola pesquisada (2019).

A área externa da escola conta também com um espaço coberto e um pequeno palco, como pode ser observado na Figura 4:

Figura 4 - Pavilhão



Fonte: Escola pesquisada (2019).

Nesse espaço, as crianças fazem fila no início e no final do turno. Os pais e as crianças são recebidos pela diretora e/ou coordenadora no portão principal localizado na frente da escola. As crianças são encaminhadas para as filas, onde as professoras as aguardam, e a entrada dos pais somente é permitida na hora da saída. Além disso, esse espaço é utilizado para alguns eventos festivos e é o local onde é realizado o lanche de frutas ofertado pela escola ou trazido pelas crianças no “Dia da Fruta”. O espaço também é utilizado para aulas de Educação Física (turmas de 1º e 2º períodos) nos dias de chuva ou sol muito quente, pois a quadra não é coberta.

A Figura 5 apresenta a quadra da escola:

Figura 5 - Quadra



Fonte: Escola pesquisada (2019).

Apesar de apresentar um amplo espaço, a quadra da escola não possui uma organização que componha ambientes com pinturas ou equipamentos que possam oportunizar a movimentação do corpo infantil e proporcionar às crianças um repertório de variadas e diferentes experiências de exploração e movimentos. Não foi observado o uso desse ambiente pela Turma de Creche-3 anos.

A Figura 6 apresenta a sala de atividades da Turma de Creche-3 anos:

Figura 6 - Sala de atividades da creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A sala de atividades apresenta um arranjo aberto com mesas e cadeiras ao redor das paredes. O centro fica livre, onde geralmente acontece as rodas de conversa no início da rotina. As três salas de Turma de Creche apresentam metragem e organização dos espaços similares. Essas salas são ocupadas por turmas de 1º período e 2º período no turno da manhã, pois não há atendimento de Turmas de Creche nesse horário.

A sala de atividades é vista sob outra perspectiva na Figura 7:

Figura 7 - Canto de brinquedos da Sala de Creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Conforme observado na Figura 7, ao fundo da sala estão localizadas duas prateleiras com alguns brinquedos e potes fechados com peças de encaixe. Os objetos e as atividades expostas (cartazes, alfabeto, varal) encontram-se ao alcance das crianças. Na frente da sala há um quadro de giz com a mesa do professor e um armário fechado, com roupas e materiais escolares. Há também na sala uma pequena mesa alocada perto da porta, com um galão de água e copos das crianças, conforme pode ser vista na Figura 8:

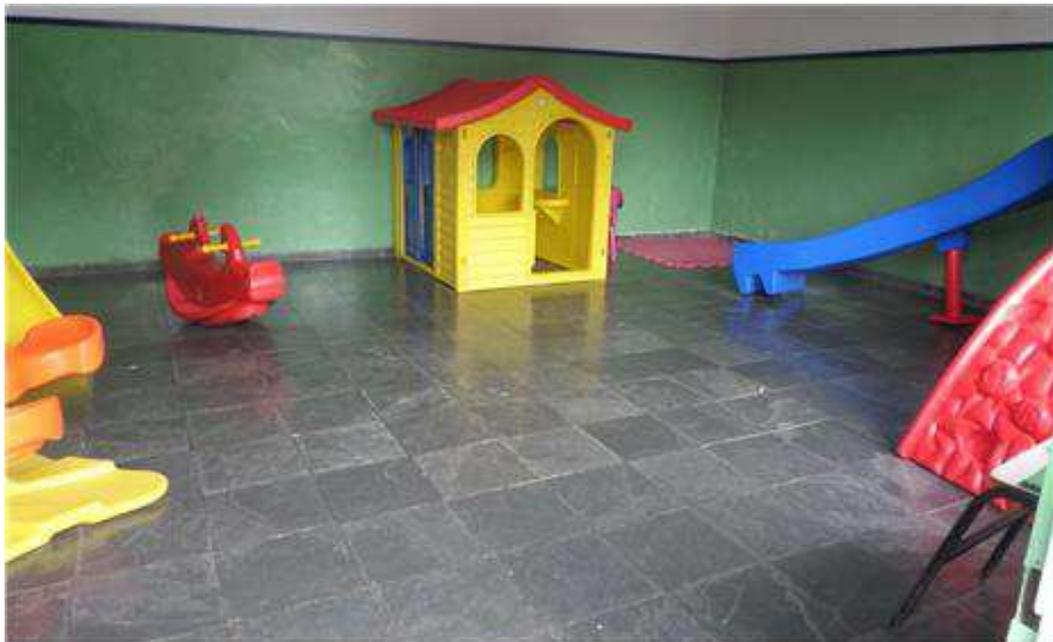
Figura 8 - Canto de água da Sala de Creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A sala do parquinho de plástico é de uso exclusivo das Turmas de Creche. Trata-se de uma sala pequena onde são alocados apenas os brinquedos de plástico que compõem o parque, conforme mostrado na Figura 9:

Figura 9 - Sala do Parque de Plástico da creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

De acordo com a coordenadora pedagógica, essa sala foi organizada para as crianças de três anos como mais uma possibilidade de ambiente para brincar. Todos os brinquedos foram cedidos pela SE. Não há horário definido para o uso sala e as professoras combinam o horário e o tempo de permanência. Por ser uma sala pequena e as turmas, muito assíduas, o espaço não comporta duas turmas ao mesmo tempo.

A Figura 10 mostra o escorregador do referido parque:

Figura 10 - Escorregador da Sala do Parque de Plástico



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A Figura 11 mostra a organização de uma sala onde funciona uma brinquedoteca:

Figura 11 - Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Conforme mostrado na figura, a sala é ampla e conta com muitos brinquedos expostos e organizados em prateleiras baixas e fixas. Ao redor de toda a sala estão expostos brinquedos, tatame, mesinha e cadeiras. Essa sala é disponibilizada de acordo com um horário diferenciado para que todas as turmas da escola possam frequentar. A brinquedoteca apresenta um arranjo espacial aberto e ausência de zonas circunscritas, isto é, áreas delimitadas, pelo menos em três lados, por barreiras baixas formadas por mobiliários, parede, desnível do solo etc., para que as crianças visualizem facilmente o adulto (LEGENDRE, 1983). O espaço é organizado limitando-se aos contornos do ambiente, não favorecendo muitas interações, uma vez que as crianças se limitam a ficar em torno do adulto. No arranjo aberto, o professor torna-se o centro da organização espacial pois, no espaço amplo sem delimitações, as crianças tendem a se tornar muito dependentes do professor, desfavorecendo as interações entre as crianças.

As prateleiras da sala são mostradas na Figura 12:

Figura 12 - Prateleiras da Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O refeitório da escola é observado na Figura 13:

Figura 13 - Refeitório



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Conforme apresentado na figura, o refeitório é composto por mesas e bancos coletivos e baixos. As crianças não trazem o lanche de casa. As três Turmas de Creche-3 anos são as primeiras turmas a serem atendidas e fazem juntas a refeição ofertada pela escola. As professoras permanecem durante esse horário junto com as crianças servindo e incentivando a alimentação.

O refeitório conta ainda com um bebedouro grande de azulejo, utilizado pelas crianças quando estão participando de alguma atividade nos espaços externos. A Figura 14 mostra o bebedouro:

Figura 14 - Bebedouro



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O refeitório não possui um ambiente organizado para que as crianças desenvolvam alguma atividade enquanto aguardam seus colegas de turma terminarem suas refeições. Geralmente eles permanecem em seus lugares, aguardando a professora chamar para compor a fila e retornarem para a sala de atividades ou para os espaços coletivos, de acordo com o quadro de horário.

A escola possui um banheiro para uso dos professores e dois banheiros para as crianças, separados para meninos e meninas. As crianças fazem uso individual quando solicitam à professora e uso coletivo antes da refeição para a higienização das mãos. As

funcionárias terceirizadas<sup>11</sup> da escola ficam na porta auxiliando as crianças nesse momento. Os banheiros possuem duas pias baixas e quatro cabines, e as pias e os vasos sanitários estão de acordo com a altura das crianças, inclusive da Turma de Creche-3 anos, o que possibilita o planejamento de práticas para o desenvolvimento da autonomia.

Na Figura 15 é exibida a utilização coletiva do banheiro:

Figura 15 - Banheiro



Fonte: Acervo pessoal (2019).

#### 4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Constituem os sujeitos da pesquisa as crianças da Turma de Creche, a professora de referência e a coordenadora pedagógica. A professora da Turma de Creche-3 anos foi contratada de acordo com a ordem de classificação do edital de contratação temporária da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, para atuar no ano letivo de 2019. A Coordenadora Pedagógica atua nessa função na escola desde 2013.

No período da pesquisa de campo, a Turma de Creche-3 anos contava com 9 meninas e 9 meninos, totalizando 18 crianças, provenientes das creches da região, sendo a maioria do próprio bairro e adjacências. Portanto, temos crianças que já possuem a experiência de frequentar um espaço coletivo de atendimento e outras que nunca frequentaram um ambiente coletivo.

<sup>11</sup> Funcionários terceirizados – o terceirizado não é empregado da Prefeitura de Juiz de Fora, mas funcionário de uma empresa, chamada contratada ou prestadora de serviço.

Essas crianças ingressaram no segundo semestre de 2019 e estavam na lista de espera da secretaria da escola aguardando a liberação para o funcionamento das Turmas de Creche-3 anos. No ano de 2019, a escola contou com três Turmas de Creche de três anos. Em outubro, período em que se iniciou a pesquisa, havia na secretaria uma lista de espera de 60 crianças aguardando uma vaga. De acordo com os critérios orientados pela SE para o atendimento dessas crianças nas Turmas de Creche-3 anos, os alunos que estão mais próximos de completar quatro anos e que possuem irmãos na escola devem ter prioridade na lista de espera da escola.

**Pesquisadora:** Como é feita a escolha dos professores para as turmas de creche?

**Coordenadora:** Temos no PPP da escola os critérios de escolha de turmas, mas de acordo com informação da SE, no Quadro Informativo de Previsão para 2019, havia uma orientação de que os professores efetivos da escola não poderiam assumir a regência das turmas de Creche-3anos, visto que o atendimento dessa faixa etária é feito prioritariamente nas Creches e portanto, depende da autorização da Secretaria de Educação para funcionar nas Escolas Municipais de Educação Infantil. (COORDENADORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

## **5 O LUGAR DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS) A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS**

“Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar” (COUTO, 2011).

O excerto acima inaugura este capítulo de análise dos dados trazendo profundas reflexões sobre os modos de olhar. Nesse sentido, ver e enxergar se constituem ações distintas. Ver é um ato que está relacionado a uma função física e imediata. Já o enxergar traz sentimentos e exige profundidade e intencionalidade, que vai além do simples ato de ver. Assim, se quisermos construir um conhecimento coerente e consistente diante de uma realidade, precisamos nos atentar às formas de olhar. Para isso, é preciso ter uma leitura mais apurada das imagens, apreciar os detalhes, captar os pormenores para reeducar e nos distanciar do olhar do senso comum, que muitas vezes está condicionado e permeado por juízo de valores que nos impede de enxergar além daquilo que está posto.

A partir dessa compreensão, esta pesquisa busca visibilizar as diferentes formas de manifestações das crianças, seja através de olhares, gestos ou expressões que muitas vezes não podem ser traduzidas por elas em palavras e trazem sentido aos modos que as crianças ocupam e significam os tempos e espaços ofertados a elas na escola. Portanto, quando se propõe aqui a compreender o lugar que a criança de três anos ocupa numa escola de Educação Infantil, ampliam-se as formas de compreensão desse lugar para além das questões materiais e suas formas de organização no espaço, para evidenciar as relações estabelecidas pelas pessoas nesse espaço (FORNEIRO, 1998). Sendo assim, diferentes instrumentos foram utilizados para a geração de dados: entrevista, observação participante, registro fotográfico e videogravação, para ampliar o olhar e as possibilidades de captura dos momentos observados durante a pesquisa de campo.

Nessa perspectiva, o estudo utiliza como recurso metodológico o processo de triangulação de dados para ampliar o conhecimento e produzir dados que contemplem diferentes perspectivas em relação ao objeto de pesquisa. Para tanto, estabeleço o cruzamento entre as entrevistas com a professora e a coordenadora pedagógica responsável, análise de fotografias, transcrições de videogravações, PPP da instituição escolar e documentos orientadores e mandatários de políticas para a primeira etapa da Educação Infantil.

## 5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise são apresentadas sempre em diálogo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa e buscam favorecer a reflexão sobre os significados atribuídos ao lugar que a criança ocupa na escola a partir das suas manifestações e relações sociais estabelecidas. É importante salientar que, apesar de os eixos de análise (tempo, espaço e práticas educativas) estarem sendo apresentados separadamente para uma melhor organização e sistematização das análises, eles se entrelaçam e integram uma unidade que constitui a educação infantil. De acordo com Moraes (2003, p. 198), as categorias de análise precisam estar de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados”.

A questão do tempo e do espaço na Educação Infantil tem sido objeto de estudo de várias pesquisas nas últimas décadas. Segundo Cerisara (2002), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança passou a ser vista como sujeito de direito, em vez de ser tratada como objeto de proteção. Sendo assim, alguns documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), foram organizados e publicados buscando orientar as práticas educativas de professores e gestores envolvidos com a Educação Infantil a partir desse paradigma (BRASIL, 1998). Segundo Barbosa e Horn (2001),

organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Portanto, no que se refere à organização das atividades no tempo/espaço nas escolas de Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores). Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas precisa considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação e higiene de cada criança, levando-se em

conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida, que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001).

Sendo assim, a rotina otimiza o tempo escolar e pode nortear e orientar os envolvidos com a prática educativa cotidiana, fazendo a ocorrência de interações com menos ansiedade sobre o que é imprevisível ou desconhecido. A rotina na Educação Infantil pode ser compreendida como um alicerce do trabalho pedagógico, pois tem o poder de orientar as crianças tanto em relação ao tempo quanto ao espaço, assim como auxiliar os professores em suas atividades planejadas no dia a dia. Contudo, necessita ser flexível na medida em que permite os ajustes necessários para o bem de seu grupo de crianças a qualquer momento, havendo necessidade.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Horn (2004) ajuda-nos a pensar sobre esse tema. A partir de suas pesquisas, escreve:

as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (HORN, 2004, p. 61).

Compreendendo-se a Educação Infantil como um espaço privilegiado de interações humanas que possibilitam o desenvolvimento global das crianças e levando-se em conta os ambientes e tempos em que elas ocorrem, essas interações podem constituir-se em importantes fatores que impactam de diferentes formas a prática pedagógica cotidiana no trabalho com crianças pequenas.

A partir das principais ocorrências registradas por fotografias, entrevistas e notas de observações participadas, trago também, como forma de sistematizar o material de pesquisa, um quadro de registro de filmagens, que ocorreram em diferentes tempos/espacos e que contribuíram para a compreensão das possibilidades educativas, ofertadas para as relações sociais entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, a fim de conhecer os modos como esses espacos eram ocupados e significados pelas crianças.

Quadro 3 - Videograções

Data do registro	Atividade/Rotina	Quem propõe	Tempo total	Duração da videogração
14/11/2019	Uso coletivo dos banheiros	Professora	5min	3min21s
14/11/2019	Merenda	Professora	15min	6min54s
07/11/2019	Momento da Fruta	Professora	6min	3min51s
05/12/2019	Confraternização de fim de ano	Direção/Coordenação	30min	10min
31/10/2019	Brinquedoteca	Professora	30min	20min42s
07/11/2019	Uso do Cantinho de água	Professora	3min	2min44s
24/10/2019	Rodinha	Professora	15min	13min

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## 5.2 O LUGAR DA CRIANÇA NO ESPAÇO TEMPORAL

A maior riqueza do homem  
 É a sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras que me aceitam como  
 sou- eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas um  
 sujeito que abre  
 portas, que puxa válvulas,  
 que olha o relógio, que  
 compra pão às 6 da tarde,  
 que vai lá fora,  
 que aponta lápis,  
 que vê a uva etc, etc.  
 Perdoai  
 Mas eu preciso ser outros.  
 Eu penso renovar o homem  
 usando borboletas.  
 Manoel de Barros

Manoel de Barros inaugura aqui uma reflexão sobre rotinas, trazendo a incompletude do homem e compreendendo que é “preciso ser outros”. Segundo esse autor, a incompletude do homem não se resume em viver sua existência baseada em rotinas e horários definidos e inflexíveis. É na relação com o outro e na descoberta das insignificâncias das coisas e do mundo que o homem se constrói e se renova. As ações rotineiras podem e devem ser vivenciadas de formas diferentes para inaugurar o novo.

**Pesquisadora:** Como é feita a organização dos tempos e espaços para as crianças de 3 anos? E da sala de atividades?

**Coordenadora:** A organização do espaço é livre e de acordo com as professoras que dividem a sala (turno da manhã e da tarde). Tivemos problemas com escorpião na escola e isso afetou a forma e o cuidado para guardar os brinquedos bem tampados. O uso dos espaços coletivos (brinquedoteca, parque externo, biblioteca), são organizados de acordo com um horário montado para que todas as turmas tenham acesso. (COORDENADORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

A situação descrita acima é reveladora de uma preocupação com a segurança das crianças e com uma organização que prime pela funcionalidade dos ambientes da escola. De acordo com PPP, o uso do espaço do Parquinho e da Brinquedoteca “será utilizado de acordo com o horário definido pela escola seguindo uma programação e horário preestabelecido, evitando a permanência de duas turmas ao mesmo tempo nesses espaços. É de responsabilidade do professor junto a seus alunos cuidar dos brinquedos e organizar o espaço antes de sair” (ESCOLA PESQUISADA, 2013, p. 35). A lógica temporal predominante na organização da rotina nas instituições de Educação Infantil se refere à organização do espaço e gestão do tempo. Essa forma de compreender a rotina, cujo foco não prioriza as interações entre as crianças e seus pares, parece pertencer a uma estrutura hierárquica cujas normas de funcionamento sobrepõem o tempo cronológico e objetivo sobre o tempo subjetivo dos sujeitos no processo educativo (BATISTA, 2008, p. 58). Em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem infantil a partir de uma perspectiva da criança como sujeito ativo, participativo e de direitos, não são somente as demandas da escola quanto ao seu funcionamento que devem ser consideradas, mas é preciso fundamentalmente escutar as demandas das crianças quanto às suas necessidades e interesses na organização dos espaços e da rotina escolar. A organização do espaço e a gestão do tempo para as crianças pequenas precisam ser amplamente discutidas e planejadas com os professores e as crianças, para que o espaço seja um ambiente promotor de interações e experiências, ou seja, um lugar que seja seguro e acolhedor, mas também criativo e provocador (COSTA; MELLO, 2017).

Outro ponto importante observado diz respeito às brincadeiras e ao uso dos brinquedos que acontecem nos espaços internos e externos da escola. De acordo com o excerto a seguir, podemos perceber que o uso dos brinquedos e os momentos de brincadeiras são determinados por horários e espaços em que eles devam acontecer.

**Pesquisadora:** Sobre a rotina da turma, quem, quando e em que ela é baseada? Fale sobre essa organização dos tempos e a relação com a concepção de criança e educação no PPP.

**Professora:** Tem horário para o uso dos brinquedos. Seguimos um horário para nos orientar no uso dos espaços coletivos. Procuo levar as crianças também para brincar nos espaços externos e levo brinquedos e boliche. Na sala de atividade, os brinquedos de encaixe precisam ficar tampados por causa do escorpião. Acho importante trabalhar com rotinas mas procuro diversificar as atividades com música, registro de histórias, coordenação motora, brincadeira de roda. (PROFESSORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

De acordo ainda com o PPP da escola,

a rotina representa a estrutura sobre a qual estará organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho realizado com as crianças. A rotina envolverá os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas. As modalidades de organização do tempo serão atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. (ESCOLA PESQUISADA, 2013, p. 14).

Conforme esse trecho retirado do PPP, percebemos que a palavra interação está subjugada por conteúdos e estruturas didáticas, e a organização do tempo, dividida em atividades sequenciais.

A partir da compreensão de como as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem, o espaço planejado e organizado pela escola precisa entender por atividade o agir das crianças sobre os materiais ofertados nas suas interações e trocas com seus pares, pois é nesse momento que elas vão manipular, combinar regras de uso, aprender a cuidar, guardar e organizar os objetos. De acordo com Vigotski, uma escola é promotora do desenvolvimento humano quando compreende o meio e a cultura como elementos determinantes (COSTA; MELLO, 2017). Em conformidade com a Teoria Histórico-Cultural, é na relação social com os adultos e seus pares que as crianças internalizam e apropriam-se da cultura para se desenvolver e se constituir como humanos.

**Pesquisadora:** Já trabalhou com crianças pequenas (0 a 3 anos) em outras instituições? Se sim, como foi essa experiência?

**Professora:** Sim, tive experiência de estágio e também trabalhei com turma de 3 anos em uma escola particular. Acho mais fácil trabalhar com essa faixa etária pois se mostram mais motivados e a disciplina também é mais tranquila. Por serem menores tem mais respeito. (PROFESSORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

A preocupação quanto ao controle da turma também se configura um elemento evidente conforme o excerto acima. Muitas vezes, essa preocupação é prejudicial para a autonomia e o desenvolvimento das crianças, pois seus interesses e necessidades são suprimidas pelo tempo e pela organização do espaço determinado pelo adulto. A acessibilidade aos materiais, a autonomia e a atividade livre tornam a experiência da criança mais significativa, pois ela aprende a fazer escolhas, compartilhar objetos e estabelecer relações, favorecendo, assim, um desenvolvimento positivo de sua personalidade (COSTA; MELLO, 2017). Além da disponibilidade dos objetos, é importante desenvolver uma experiência colaborativa que envolva as crianças nas atitudes de cuidado e zelo com os pertences da turma, para que elas internalizem e desenvolvam atitudes de responsabilidade e autonomia.

Após a merenda, as crianças são chamadas para fazer fila e são direcionadas para a Brinquedoteca. Ao chegar na sala, elas são convidadas a brincar livremente. A sala é ampla e possui muitos brinquedos organizados e acessíveis em prateleiras e ao redor de toda a sala. A princípio elas correm e pegam os brinquedos aleatoriamente. Depois começam a formar cantos e pequenos grupos, que permanecem por mais tempo interagindo. Após um tempo, a professora pede para ajudar a guardar os brinquedos e fazer a fila, enquanto ela termina de organizar as prateleiras. (TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO realizada em 31/10/2019).

A Figura 16 mostra a utilização da brinquedoteca pelas crianças:

Figura 16 - Explorando o espaço na Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A Figura 17 apresenta a utilização da biblioteca em outra formação:

Figura 17 - Formação de canto na Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A transcrição da entrevista e as Figuras 16 e 17 ilustram um momento em que as crianças fazem uso de um espaço/tempo organizado para o brincar livre. De acordo com o horário apresentado na Figura 18, são determinados 30 minutos para o uso da sala, sendo que o tempo de deslocamento, um primeiro momento de exploração do espaço e o tempo para guardar os brinquedos são computados dentro desses 30 minutos, sobrando, portanto, pouco tempo para que se formem os cantos e aconteçam as brincadeiras e interações com os pares.

O tempo do brincar não é medido pelo relógio, não é da ordem dos minutos; o tempo das brincadeiras é o tempo da experiência, o tempo de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo. As crianças precisam de tempo para se relacionarem com os objetos e ressignificá-los. Nesse sentido, quando pensamos numa concepção de infância de acordo com a Teoria Histórico-cultural do desenvolvimento, em que o foco esteja nas interações e brincadeiras, segundo Costa e Mello (2017),

é fundamental refletirmos sobre a forma como se estrutura a rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil, pois, muitas vezes, em função da preocupação excessiva com a dinâmica organizacional da instituição, acabamos priorizando as necessidades e o bem-estar dos adultos e não das crianças. (COSTA; MELLO, 2017, p. 134).

O quadro de horários da escola é apresentado na Figura 18:

Figura 18 - Quadro de horários

HIGIENE E MERENDA	PROFESSORAS	HORÁRIOS				
		SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
GRUPO II 13:40 às 13:50 (Higiene)	Dulcinéia	Parque 15:30 às 16:00	Biblioteca 13:10 às 13:40	Brinquedoteca 15:00 às 15:30	Brinquedoteca 13:10 às 13:40	Parque 13:10 às 13:40
	Emiliany	Brinquedoteca 14:10 às 14:40	Parque 13:10 às 13:40	Biblioteca 13:10 às 13:40	Parque 14:10 às 14:40	Brinquedoteca 13:10 às 13:40
13:50 às 14:10 (Merenda)	Turma 3	Biblioteca 14:10 às 14:40	Brinquedoteca 13:10 às 13:40	Brinquedoteca 13:10 às 13:40	Parque 15:00 às 15:30	Parque 14:10 às 14:40

Fonte: Acervo pessoal (2019).

Ao organizar os espaços das instituições de Educação Infantil, ainda conforme Costa e Mello (2017), todos os ambientes devem ser valorizados e planejados igualmente, priorizando o movimento e as interações. A delimitação dos cantos de interesses é uma maneira potente de organização dos espaços e de conceber o protagonismo infantil para ampliar as vivências das crianças. Conforme Zabalza (1998, p. 130), “as formas de utilizar o espaço e o tempo são variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas, tem uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica”. Assim, com a organização por cantos temáticos ou de interesses, o professor passa a ter um espaço aliado, pois um ambiente bem planejado, estruturado e constituído de atividades diversas possibilita o desenvolvimento da autonomia e de aprendizagens mais prazerosas e significativas para as crianças. Em conformidade ainda com os documentos orientadores, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, “ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (BRASIL, 2006, p. 8).

Na Figura 19 observa-se a organização da sala de atividades:

Figura 19 - Organização da sala de atividades



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A Figura 19 exibe uma forma de organização da sala de atividades, principal espaço de referência da Turma de Creche-3 anos. As mesas estão dispostas ao redor da sala com o centro livre e duas prateleiras com poucos brinquedos expostos, e alguns potes tampados. Não há cantos construídos pelas crianças para que possam se envolver em atividades diferentes ao mesmo tempo. Esse tipo de configuração, cuja centralidade está no professor, não reconhece a criança enquanto sujeito autoral, pois limitam a fazer suas escolhas e circular livremente. A experiência mostrada parece estar em desacordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, que compreende a organização dos espaços como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas. O planejamento e a organização devem ser dinâmicos e relacionados aos projetos em curso. A aprendizagem deve considerar todos os espaços para acontecer e contar com a ajuda das crianças nessa organização, permitindo que sejam autores e contribuindo, assim, para sua autonomia (ESCOLA PESQUISADA, 2013). A criança aqui, assim como no documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), é reconhecida como usuária e protagonista nesse processo, como podemos perceber a seguir:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006, p. 7).

Conforme esse trecho retirado dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a criança é considerada protagonista e fundamental para a organização do ambiente, a partir de sua ação e da intervenção no meio, para o seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, cabe ao professor um olhar atento e uma escuta sensível para observar as crianças nos seus modos de se relacionarem e interagirem nos espaços, considerando seus interesses e necessidades e permitindo que sejam feitas as modificações necessárias e potentes para seu desenvolvimento. Compete ainda ao professor construir com as crianças as regras de uso e convivência desse espaço, enriquecendo a aprendizagem de forma coletiva e cultural.

A ação docente carrega convicções e posturas ideológicas que dizem muito sobre o lugar que o professor ocupa no contexto educativo. Segundo Freire (1979), o docente precisa assumir seu compromisso e responsabilidade com a educação e com a construção de uma

sociedade pensante. Para isso, precisa refletir sua prática e renovar, buscando sempre novas formas de ensinar que atendam aos direitos das crianças. Para além do “compromisso com um ‘resultado escolar’”, na Educação Infantil a garantia dos direitos das crianças está no respeito “ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento” (ROCHA, 2000, p. 32).

A organização do meio social educativo numa perspectiva histórico-cultural pressupõe uma forma de olhar e se relacionar com as crianças através de uma ação colaborativa e dialógica com suas experiências de vida. Num processo que vise à formação humana, é necessário romper com as formas hierárquicas de relações que negligenciam a criança e suas vivências. Quando o professor estabelece uma relação de troca e confiança com as crianças, o seu lugar não é superior, mas junto a ela. Disponibilizar espaços e tempos de trocas possibilita o movimento, a exploração dos objetos, o compartilhamento de experiências e o exercício da autonomia. De acordo com Vigotski, a ação educativa presume uma intencionalidade que ocorre através de um planejamento e uma organização que propicie situações instigantes e promotoras do desenvolvimento social, cultural e histórico da criança. Ao realizarmos atividades educativas com crianças, precisamos perceber as diferenças etárias, suas necessidades e interesses, e logo “a prática educativa com cada uma delas, precisa ser intencionalmente pensada para respeitar as singularidades e especificidades existentes” (COSTA; MELLO, 2017, p. 75).

**Pesquisadora:** Quais são as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho?

**Professora:** A adaptação é tranquila, não fazem uso de fraldas e bico, mas necessitam de ajuda para se limparem no banheiro. No início demonstram certa dificuldade para aceitar os alimentos e comer sozinhos. Surgem também conflitos por disputa de brinquedos e costumam bater. Os pais as vezes não compreendem. (PROFESSORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

Nesse excerto, a professora traz uma reflexão muito importante sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas. Na Educação Infantil, o cuidar é parte integrante da educação e, de acordo com as ideias contidas no Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica

de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL,1998, p. 23).

Conforme uma educação promotora do desenvolvimento humano, as práticas de escuta e acolhimento colocam a criança no lugar de sujeito ativo que não apenas recebe ajuda, mas fundamentalmente participa, estabelece relações com o mundo e aprende a desenvolver as qualidades tipicamente humanas, ou seja, é por meio do seu agir que a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. Por isso, cuidado e educação são indissociáveis, pois os momentos de cuidado são também momentos de encontro e de trocas, que constituem o processo educativo. As práticas de cuidado e educação não podem ser reduzidas somente a episódios que colocam a criança em risco ou em atividades como a alimentação, higiene e proteção. Essas práticas precisam ser amplas, no sentido de oportunizar a vivência coletiva para possibilitar às crianças se relacionarem socialmente, porque

as crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. (BARBOSA, 2009, p. 23-24).

No horário organizado para a merenda, as Turmas de creche-3 anos são as primeiras a serem atendidas. A professora chama as crianças para fazerem a fila, fazer uso do banheiro, lavar as mãos e merendar. Na fila as crianças são agrupadas em duas colunas separadas por gênero (fila de meninos e fila de meninas). Na porta dos banheiros (também separados por gênero), as funcionárias terceirizadas aguardam para ajudar. As meninas recebem o papel já cortado e enrolado e após fazer uso do banheiro, lavam as mãos e voltam para a fila onde a professora espera. Na mesa do refeitório, a professora acompanhada da turma, fazem uma oração e cantam uma música, depois as crianças aguardam sentadas, enquanto a professora e a auxiliar de cozinha entregam os pratos. Durante a merenda, as crianças são incentivadas e auxiliadas. Após a merenda, as professoras e a funcionária retiram os pratos enquanto as crianças aguardam. Logo em seguida, as crianças são chamadas novamente para fazer a fila. (TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO realizada em 14/11/2019).

A Figura 20 mostra crianças em deslocamento:

Figura 20 - Deslocamento das crianças



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O excerto e a figura acima mostram como acontece o deslocamento das crianças e a condução de uma prática social num espaço/tempo construído para determinado momento da rotina (hora da merenda). Através das práticas sociais, as pessoas interagem com o meio em que vivem e conhecem o mundo para ressignificá-lo e se constroem enquanto humanos, ou seja, educam-se. Portanto, todas as práticas humanas são educativas. Nesse sentido, a criança inserida em contextos sociais participa das práticas sociais e de hábitos culturais da sociedade na qual está inserida e está em constante aprendizagem. Daí a necessidade de planejamento, organização e diálogo com as crianças nesses momentos, para não os tornar protocolares e mecânicos, como demonstra o tipo de organização privilegiada para os deslocamentos das crianças, apresentado na Figura 20.

Conforme Cerisara (2004), os momentos de higiene e alimentação ocupam uma posição de marginalidade em relação às atividades “ditas pedagógicas” no contexto educativo. A rotina alimentar existente nas instituições escolares acontece de várias maneiras, dependendo de sua realidade, mas o grande diferencial está nas posturas e nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Os momentos de higiene e refeição podem ser uma valiosa oportunidade de formação cultural e social. Posto isso, permitir que a criança se envolva nessa organização de forma autônoma pode contribuir para aprendizagens mais prazerosas e significativas. A construção de ambientes ricos e desafiadores promovem ações de respeito à infância num contexto de educação e cuidado.

Os momentos de higienização e refeição constituem práticas sociais e culturais que precisam ser aprendidas e realizadas com autonomia pelas crianças. Assim, cabe às instituições favorecer as práticas educativas relacionadas a essas rotinas, colaborando para a constituição de ambientes que priorizem um atendimento de qualidade e promovam ações de respeito à criança e à infância num contexto de educação e cuidado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil citam que o espaço educacional tem um importante papel de cuidado e educação das crianças de forma indissociável:

[...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. [...] Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociável do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009c, p. 10).

### 5.3 O LUGAR DA CRIANÇA NO PLANEJAMENTO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

**Pesquisadora:** Fale um pouco sobre a proposta da escola.

**Coordenadora:** A proposta da escola é o trabalho com Projetos ou Temas Geradores. Alguns projetos são combinados e comuns para toda a escola e outros são desenvolvidos de acordo com as turmas e seus interesses. Desenvolvemos também algumas propostas que fazem parte do coletivo da escola: Mala viajante, empréstimos de livros uma vez por semana sob o controle dos professores, momento literário toda as sextas-feiras (cada semana um professor é responsável pela contação de história) e Hino Nacional todas as segundas-feiras. Orientamos os professores quanto a importância do brincar livre e com os brinquedos e o tempo das atividades.

**Pesquisadora:** Explique melhor o tempo das atividades.

**Coordenadora:** Atentamos os professores em trabalhar menos registros e mais movimentos corporais para o viver e experimentar das crianças. (COORDENADORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

Como estratégia metodológica, a escola adota os Projetos de Trabalho. A organização através dos projetos, conforme o PPP, tem no seu currículo os conteúdos relacionados à

formação pessoal e social, que favorece prioritariamente os processos de construção da identidade e autonomia da criança, como também os conteúdos relacionados ao conhecimento de mundo.

O trabalho com a metodologia de projetos é uma possibilidade de promover o desenvolvimento da criança respeitando suas formas de aprender. Por não fragmentar o conhecimento de mundo em forma de conteúdos, amplia as vivências e o processo de humanização das crianças (COSTA; MELLO, 2017). De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o importante no trabalho com as crianças, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009c, p. 4). A partir desse princípio, uma educação significativa promove práticas educativas que reconhecem as singularidades das crianças em sua forma de ser e estar no mundo, valorizando e priorizando as aprendizagens que são produzidas nas práticas sociais. Portanto, a Educação Infantil precisa ser reconhecida como um espaço educativo não apenas para a apropriação de conhecimentos, mas para um lugar de respeito à infância, de encontros e de formação humana. Nesse sentido, o direito de brincar, como prática social, deve fazer parte do cotidiano e ser garantido nos contextos das escolas de Educação Infantil.

Ao considerarmos como se desenvolvem as aprendizagens no contexto da Educação Infantil, precisamos ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostos tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as interações e a brincadeira. É, pois, direito da criança, segundo a BNCC,

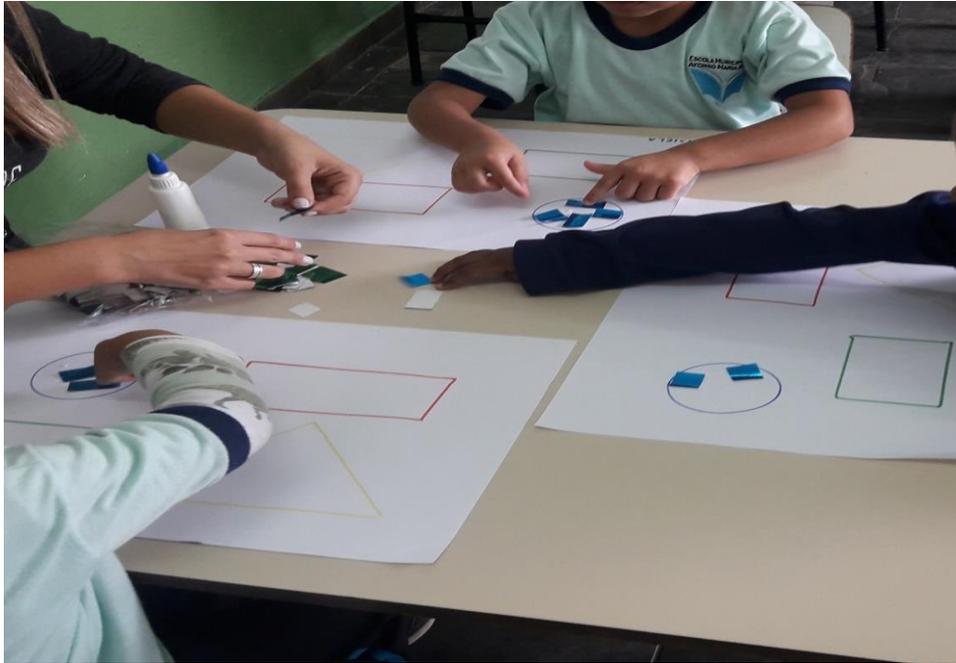
brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38).

**Pesquisadora:** Quais os conhecimentos têm orientado as suas práticas com as crianças dessa faixa etária?

**Professora:** Tenho muita vontade de trabalhar com projetos, mas ainda me sinto insegura. É difícil realizar as atividades e controlar a turma sozinha. Apresento a atividade que será realizada no dia coletivamente na hora da rodinha, mas trabalho por grupo na mesinha enquanto os outros estão brincando de massinha ou brinquedos. (PROFESSORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

A Figura 21 apresenta o momento de uma atividade dirigida:

Figura 21 - Atividade dirigida



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O excerto e a imagem acima ilustram um momento em que acontece uma atividade dirigida e a forma como a criança está se relacionando com a cultura de acordo com o planejamento mensal das Turmas de Creche-3 anos (Quadro 4). Quando consideramos a cultura como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, quanto mais complexas as relações da criança com a cultura, mais aprimorados serão seus processos mentais. A escola, enquanto espaço promotor de aprendizagem e desenvolvimento humano, deve proporcionar vivências, colocando as crianças no lugar de sujeitos que participam ativamente, possibilitando a elas atribuir sentido ao processo vivido, não só para a apropriação, mas também para produzir cultura. Sendo assim, as práticas educativas precisam ser intencionalmente planejadas, com espaços ricos e diversificados e propostas desafiadoras que contemplem atividades autônomas, brincadeiras, música e literatura, ou seja, atividades que respeitem o tempo da infância e o melhor modo de a criança se relacionar com a cultura (COSTA; MELLO, 2017).

De acordo com a rotina da turma observada, a rodinha acontece no início do turno escolar. A professora após fazer uma dinâmica de chamada e contagem de alunos presentes, convida as crianças para o centro da sala para realizar a roda de conversa. Com a roda já formada, a professora apresenta e explica a atividade dirigida do dia: Enfeite para a sala e saquinhos de presentes com a temática do Natal. Se trata de atividade de colagem de papéis já devidamente

cortados pela professora, para a montagem do enfeite e dos saquinhos prontos. Após a apresentação da atividade, a professora propõe cantar músicas com as crianças, que também são convidadas a propor canções. Após algumas músicas cantadas no coletivo, inicia-se a apresentação das letras do alfabeto, que se encontra exposto na sala. As letras são apresentadas uma a uma e a professora faz uma mediação pedindo as crianças que falem palavras que se iniciam com a letra. A proposta segue sucessivamente até a letra Z. As crianças são tranquilas, algumas observam e participam com a professora enquanto outras se dispersam. (TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO realizada em 14/11/2019).

A questão em foco no excerto supracitado potencializa um debate muito importante sobre a relação entre a Educação Infantil e a escrita. Muito se tem discutido sobre a construção de Pedagogias da Infância que não sejam preparatórias do Ensino Fundamental, mas que incluam as crianças pequenas no mundo letrado. É preciso compreender que o acesso à linguagem escrita não se limita ao processo de grafar e decodificar letras, o principal é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado para que se apropriem da leitura e da escrita a partir da participação em práticas sociais de leitura e escrita. Essa prática educativa voltada para a escolarização, muitas vezes encontradas nas escolas de Educação Infantil, se sustenta na ideia de que, quanto mais cedo a criança se apropriar da escrita, maiores serão as chances de sucesso escolar. Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é compreendida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, p. 122).

É necessário, portanto, ter clareza da natureza da linguagem escrita para não fazer uso de práticas educativas equivocadas e voltadas para conteúdos fragmentados, cumprindo atividades mecânicas e repetitivas e fazendo com que as crianças fiquem sentadas a maior parte do tempo na sala. Diante de novos desafios e contextos sociais impostos pela modernidade e novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, é fundamental repensarmos e buscarmos formas mais adequadas de apresentar a cultura escrita para as crianças. De acordo com Faria e Mello (2014),

as atividades de expressão como desenho, pintura, brincadeira de faz de conta, modelagem, construção, dança, poesia e a própria fala, são em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade são essenciais para a formação da personalidade da criança, além de constituírem as bases para aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo. (FARIA; MELLO, 2014, p. 22).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, a escrita não é a atividade principal da Educação Infantil, mas é compreendida como um instrumento cultural que não se restringe a um conjunto de símbolos ou letrinhas. Ao contrário, representa um mecanismo criado pelos seres humanos para registro de acontecimentos, comunicação de ideias e expressão de sentimentos. Portanto, a linguagem escrita vai muito além de identificar letras e associar sons, pois requer o entendimento da intencionalidade e necessidade do registro enquanto forma de expressão e comunicação, que acontece por meio de múltiplas linguagens.

A Figura 22 apresenta murais da sala de atividades:

Figura 22 - Murais da sala de atividades da creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O mural de números é observado na Figura 23:

Figura 23 - Mural de números



Fonte: Acervo pessoal (2019).

As paredes da escola e das salas de atividades dizem muito sobre as produções das crianças, as formas de registro e as concepções de criança concebidas pela escola e realizadas pelas práticas educativas das professoras. As Figuras 22 e 23 ilustram algumas formas de apresentação da cultura letrada encontrada na sala de atividades da Turma de Creche-3 anos, objeto da observação. Apesar de o PPP da escola apontar como proposta pedagógica os trabalhos com projetos e conceber como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, as atividades e os murais expostos na sala observada não traduzem a expressão e a autoria dos alunos.

O desenho como linguagem de expressão na escola da infância, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, não deve propor pinturas e colagens em desenhos prontos, estereotipados e sem significados, mas potencializar o desenvolvimento cultural para ampliar as experiências de vida e a formação da atividade imaginativa e criadora da criança (COSTA; MELLO, 2017).

Nessa ótica, os professores da Educação Infantil precisam valorizar os gestos, os movimentos e outras diferentes formas de expressão, pois constituem um sistema de comunicação e estabelecem as bases para o desenvolvimento da linguagem. Práticas educativas que propiciem o desenvolvimento de atividades significativas podem contribuir muito para que nossos alunos desenvolvam conhecimentos sobre o sistema de escrita desde a Educação Infantil.

A documentação pedagógica da escola compreende todo o material que registra, de que forma está sendo realizado o trabalho dos professores e o que as crianças estão dizendo. Tudo o que é vivenciado no cotidiano escolar pode ser documentado e cabe ao professor, portanto, selecionar aquilo que vai ser registrado. Segundo o PPP, as atividades pedagógicas são organizadas de acordo com a rotina das crianças desde a recepção até a saída das crianças, cuidado e higiene, alimentação, atividades de recreação livre nas salas e no espaço externo; e as atividades educativas dirigidas que acontecem tanto nos espaços internos como externos. Destaca-se que todas as atividades vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar são importantes. No entanto, percebemos que muitos materiais produzidos e expostos na sala voltam-se muito mais para o trabalho do professor do que para a participação e vivência das crianças.

Segundo Costa e Mello (2017, p. 241), “quando há clareza no modo de documentar, há também coerência entre o vivenciado e o registrado”. Os registros são reveladores do processo de construção e da relação que a criança estabelece com o conhecimento. Sendo assim, precisam evidenciar um compromisso com a criança na sua relação de pertença com aquilo que está documentado.

A Figura 24 exhibe uma forma de registro das crianças da Turma de Creche-3 anos:

Figura 24 - Registro de atividade



Fonte: Acervo pessoal (2019).

**Pesquisadora:** Existe um planejamento pedagógico específico para essas turmas? Quando ele é feito? Como ele é feito? Quem participa?

**Coordenadora:** Além do planejamento anual, os professores fazem um planejamento mensal de acordo com as áreas do conhecimento. Nas reuniões pedagógicas além de textos para estudo e discussão, os professores da creche têm um tempo para se reunirem, trocar ideias e planejar juntos. (COORDENADORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

O Quadro 4 apresenta o planejamento mensal de atividades da Turma de Creche-3 anos de 2019:

Quadro 4 - Planejamento mensal

<b>PLANEJAMENTO 2019 (OUTUBRO) REFERÊNCIA I _ CRECHE 3 ANOS</b>	
<b>MOVIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Circuitos.</li> <li>. Resgate de brincadeiras, músicas e histórias antigas/clássicos.</li> </ul>
<b>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Confeccionar um CD com as músicas trabalhadas na escola para mandar junto com a mala viajante.</li> <li>. Confeccionar o livro com a letra das músicas e com a arte das crianças.</li> </ul>
<b>MATEMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Montar vários desenhos, tendo como referência uma das formas geométricas. Exemplo: casa, trem e outros.</li> <li>. Músicas (frente/atrás, por um lado/para o outro...).</li> <li>. Formas geométricas com movimento (passar em cima do desenho, colocar pedrinhas e outros).</li> </ul>
<b>CONHECIMENTOS DA NATUREZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Arte com elementos da natureza.</li> </ul>
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Explicar as funções dos profissionais da escola e fazer uma entrevista com profissional da escola.</li> <li>. Trabalhar o que eles querem ser quando crescer. Conversar sobre valores necessários e sobre profissões.</li> </ul>

Fonte: Escola pesquisada (2019).

O planejamento pedagógico constitui uma ferramenta importante de tomada de decisões que compõe o plano de ação do trabalho docente. Diante disso, a instrução teórica e a concepção de educação e infância adotadas podem ser desveladas a partir das escolhas metodológicas e das práticas educativas desenvolvidas. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural nos apontam que o importante no planejamento da Educação Infantil é que as práticas educativas contemplem o desenvolvimento e respeitem as formas de aprender das crianças, principalmente aquelas baseadas na promoção das máximas qualidades humanas do sujeito.

De acordo com a organização escolar adotada na escola e apresentada no PPP, a escola se apoia na seriação por idade, sendo: creche-3 anos, 1º período e 2º período. Todavia, ao analisar o planejamento apresentado acima, verificamos que a especificidade das formas de

aprender nas diferentes idades é desconsiderada. A base estrutural pedagógica trabalhada está dividida por áreas de conhecimento cujas atividades propostas não acolhem as experiências concretas da vida das crianças e seus saberes. De acordo com Costa e Mello (2017), a proposta pedagógica da escola precisa envolver as crianças na elaboração do plano de atividades que podem ser inclusive sugeridas por elas. Outrossim, conhecer as crianças, suas histórias de vida, o que gostam e como brincam são condições necessárias para compreender a atividade principal e saber o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, para propor atividades significativas que possam contribuir para saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Seguindo essa perspectiva, o documento da BNCC para a Educação Infantil apresenta orientações para creche e pré-escola sem divisões e hierarquizações das áreas de conhecimento. Os conhecimentos de movimento, linguagem oral e escrita, Matemática, conhecimentos da natureza e ciências humanas, categorizados no planejamento escolar apresentado no Quadro 4 acima, anunciam-se em todos os campos de experiência da Educação Infantil. Segundo essa concepção, o documento da BNCC para a Educação Infantil não apresenta lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos. Em vez de definir como suporte as áreas de conhecimento, o documento é sistematizado a partir de “campos de experiências de aprendizagens”. Em conformidade com o documento,

os Campos de Experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras e as situações de alimentação, higiene e cuidado pessoal de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/a professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (MOVIMENTO PELA BASE, 2016, p. 21-22).

É importante que o planejamento seja visto como uma oportunidade de reflexão sobre a prática educativa. Ao compreender o cotidiano como o que acontece no dia a dia, rompemos com a forma de conceber o conhecimento fragmentado e prescritivo, e passamos a considerar as experiências e os conhecimentos de mundo da criança para garantir práticas contextualizadas e permeadas pelas interações e brincadeiras. Quando o professor organiza suas ações permitindo com que as crianças participem de forma colaborativa, possibilita que elas sejam protagonistas e construam suas próprias aprendizagens. Assumir a experiência

cotidiana como inventiva é nos colocarmos em defesa da infância livre e criativa, possibilitando outros olhares para a educação das crianças pequenas.

#### 5.4 O NÃO LUGAR DA CRIANÇA

“Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um lugar que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (AUGÉ, 1994).

A partir do conceito de lugar na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano na qual essa pesquisa se ancora, em que o lugar se constitui nas relações e significações atribuídas ao espaço, trago como proposição e reflexão o excerto acima para ajudar na compreensão do lugar que as crianças que compõem as Turmas de Creche-3 anos ocupam numa Escola de Educação Infantil. Sinteticamente, para esse autor, o espaço só se transforma em lugar quando ganha significado que é atribuído a partir da ideia de pertença e identidade. Portanto, quando um espaço escolar estiver impedido, seja pela sua estrutura física, suas formas de organização dos tempos/espacos ou pelas conduções das suas práticas educativas, de promover identificações que reconheçam as especificidades da infância, podemos então questionar o lugar do sujeito nesse espaço enquanto um não lugar.

O conceito de lugar e não lugar tomado emprestado da Geografia e da Antropologia não teve como objetivo um aprofundamento sobre essa temática, mas foi utilizado para situar a pesquisa na busca de respostas para as minhas inquietações. Ou seja, nesse contexto, um lugar ou não lugar dependerá das relações estabelecidas das crianças com o espaço e com elas mesmas. Trata-se, portanto, baseado nas observações realizadas no estudo, de refletir sobre o lugar das crianças de três anos de idade no uso do espaço da escola de Educação Infantil como possibilidade de ofertar, ou não, ricas e significativas experiências para o desenvolvimento infantil.

Em se tratando do lugar das turmas de crianças de três anos na escola de Educação infantil, objeto de estudo da presente pesquisa, a reflexão sobre o seu lugar começa na sua própria inserção:

**Pesquisadora:** Como acontece a inserção das crianças das turmas de creche?

**Coordenadora:** A escola tem uma lista de espera. No ano de 2019, foram autorizadas o atendimento de três turmas a partir de agosto. As crianças são

chamadas de acordo com a lista, levando em consideração alguns critérios como: maior idade e irmãos na escola. A inserção das turmas é gradual e não acontece ao mesmo tempo para um melhor acolhimento. Acontece uma reunião de pais no início da inserção para que eles possam ser orientados e se sentirem seguros. (COORDENADORA, entrevista realizada em 11/10/2019).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito de direito e estabelece que as creches e pré-escolas deverão compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Assim, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, organizada em dois segmentos, sendo:

I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II- pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.  
(BRASIL, 1996, recurso on-line).

Assim, segundo a LDB e com a nova Emenda Constitucional, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394/96:

Art 1º A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...]

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...].

Art 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013, recurso on-line).

Com a obrigatoriedade da matrícula da criança a partir dos quatro anos de idade, as instituições de ensino municipais também são obrigadas a ofertar vagas para todas as crianças que possuem essa idade. Posto isso, o município precisa garantir a matrícula de todas as crianças de quatro anos nas escolas e ofertar vagas nas creches para as crianças de até três anos de idade. As crianças de três anos que não são contempladas no atendimento das creches podem deixar seus nomes na lista de espera das Escolas Municipais de Educação Infantil. Sendo assim, ficam negligenciadas enquanto aguardam uma possível abertura de turmas. O não lugar das crianças de três anos na escola se constitui na própria legislação, que não reconhece a obrigatoriedade de matrícula dessas crianças na escola.

No ano letivo de 2019, as Turmas de Creche-3 anos tiveram seu funcionamento autorizado no segundo semestre, a partir de agosto. Por se tratar de crianças pequenas e precisarem de um tempo diferenciado para a adaptação ao ambiente escolar, essas turmas praticamente frequentaram quatro meses do ano escolar. Essas crianças, apesar de terem um planejamento e acolhimento na sua inserção na escola, são alocadas em salas organizadas e em funcionamento desde o início do ano que pouco contribuíram para a construção de suas identidades e sentimento de pertencimento, visto que elas tiveram que se adaptar num espaço que não foi organizado para e com elas.

A seguir, a Figura 25 apresenta a sala de atividades do 1º Período/Creche-3 anos:

Figura 25 - Sala de atividades do 1º Período/Creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A Figura 26 apresenta algumas atividades expostas na sala:

Figura 26 - Registros da sala de atividades do 1º Período/Creche-3 anos



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Levando-se em consideração os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, a Educação Infantil não deve se contaminar com atividades de leitura e escrita didatizada e descontextualizada das vivências e práticas sociais. Conforme Faria e Mello (2014),

essa concepção defende a antecipação da escolarização, e essa escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da expressão por meio de diferentes linguagens, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem as situações vividas. (FARIA; MELLO, 2014, p. 22).

Quando inserimos as crianças de três anos em um ambiente escolarizado que apresenta a cultura letrada descontextualizada das especificidades e experiências infantis, essa situação se torna ainda mais problemática.

O modelo escolar tradicional vigente em muitas escolas de Educação Infantil, cujas práticas educativas tomam a criança e o conhecimento de maneira fragmentada, pouco contribui para a participação ativa das crianças em atividades autênticas em que o contato com a cultura ganha um sentido social.

De certo modo, parece que o lugar da criança na cultura naturalizou-se numa perspectiva de recepção, em que o adulto é quem produz a cultura e apresenta para a criança. Muitas vezes, no âmbito escolar, a classificação de educativo passa a ser sinônimo de

segurança. A criança é concebida como um ser frágil e sua autonomia envolveria riscos e perigos na sua experiência imersiva. Sendo assim, o adulto desresponsabiliza-se pelos direitos da criança e reafirma o não lugar da criança na escola para agir e interpretar o mundo social a partir de suas próprias significações.

Quando nos propomos a discutir o lugar da criança na Educação Infantil, precisamos refletir de que forma a escola está organizada e quem está no centro desse processo:

numa pedagogia centrada no professor onde a criança tem um lugar secundário e passivo num processo de domesticação, ou em oposição, uma pedagogia centrada na criança onde a criança assume o principal papel na definição dos seus processos de aprendizagem criados a partir de forma mais ou menos espontânea. (COSTA; MELLO, 2017 p. 51).

Na escola dedicada à infância, o professor precisa rever o tempo dedicado ao desenho livre e ao faz de conta, pois essas são bases fundamentais no processo de desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas.

A participação das crianças em práticas sociais que constituem a cultura é condição para que elas possam se relacionar com o mundo de acordo com suas estruturas biológicas e psíquicas. Posto isso, definir o lugar da criança na escola e nas práticas educativas é permitir que elas sejam crianças e possam se relacionar com o mundo de acordo com o seu modo particular de significar e ressignificar o conhecimento.

Na Figura 27, pode-se observar as atividades das crianças na sala do parque de plástico:

Figura 27 - Sala do Parque de Plástico



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A figura acima apresenta um parque organizado dentro de uma sala de atividade (leia-se “de aula”). Esse ambiente, composto por brinquedos de parque e quadro de giz, expõe o lugar contraditório que os brinquedos e as crianças ocupam na Turma de Creche-3 anos. O ambiente para o brincar é concebido pelos adultos da escola a partir do enquadre da escolarização. As crianças, por seu turno, parecem tencionar e ressignificar o ambiente em lugar de infância, de invenção, de criação, e de si próprias de alunos em crianças por meio da brincadeira. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c, p. 1).

A escola, enquanto lugar de pertencimento das crianças, deve possibilitar a construção da identidade e a criação de vínculos afetivos. Pertencer constitui vivências e experiências com os outros e com os espaços, para desenvolver o sentimento de pertença, por isso a necessidade de envolver ações que englobem as crianças na construção dos ambientes dentro da escola. Quando a criança participa da organização dos espaços e da rotina da qual ela faz parte, sente-se pertencente a esse meio e ao mesmo tempo desenvolve ações de cuidado e

preservação, fatores que incitam comportamentos participativos, cooperativos e ao mesmo tempo enaltecem a autoestima. Pensar sobre o lugar das crianças pequenas na escola é pensar no trabalho da escola comprometido com a infância e sua especificidade.

Por isso, na luta por um projeto educacional inclusivo nas escolas de Educação Infantil, precisamos rever os processos pedagógicos para que de fato se comprometam com a afirmação da infância na escola pública. A escola de Educação Infantil precisa se comprometer enquanto espaço de humanização e vivência da criança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é segurando nas asas  
que se ajuda um pássaro a voar.  
O pássaro voa simplesmente  
porque o deixam ser pássaro”.  
Mia Couto.

Os versos de Mia Couto nos convidam a refletir sobre a importância de se considerar e respeitar as especificidades das crianças de três anos de idade no que tange ao planejamento e à organização dos ambientes de educação coletiva, particularmente no que se refere aos tempos, espaços e materiais.

Na busca de se garantir o direito ao atendimento das crianças de três anos de idade à educação, são formadas Turmas de Creche em Escolas Municipais de Educação Infantil em Juiz de Fora quando não há vagas nas creches conveniadas. De acordo com Castro (2014), essas escolas não apresentam infraestrutura e condições materiais em consonância com o que está estabelecido nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Se, por um lado, o direito dessas crianças de estarem matriculadas em uma instituição educacional é garantido, por outro lhes é negado um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil integral.

O estudo ora apresentado analisou a organização dos tempos, espaços e materiais ofertados às crianças da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora a partir da perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski em diálogo com as ideias de Paulo Freire.

Vimos que a organização dos tempos e dos espaços também não estavam condizentes com os documentos normativos (BRASIL, 1996, 2009, 2017) e orientadores da Educação Infantil (BRASIL, 1998) nem com o PPP da escola, nos quais as interações e as brincadeiras são consideradas eixos estruturantes do trabalho pedagógico com as crianças muito pequenas.

A pesquisa demonstrou que os tempos, espaços e materiais para a realização das brincadeiras das crianças de três anos não se mostraram satisfatórios à aprendizagem e ao desenvolvimento. Evidenciamos que o tempo reservado para o brincar era muito limitado. Outro aspecto observado foi que as brincadeiras frequentemente eram “permitidas” nos intervalos de atividades dirigidas. Os espaços, por seu turno, mostraram-se precários e inadequados, como foi percebido no parquinho de brinquedos de plástico (localizado dentro

de uma sala de aula). Igualmente, esses ambientes encontravam-se empobrecidos de materiais (brinquedos, objetos, equipamentos) tanto em termos de quantidade quanto de qualidade.

Esperamos que, pela experiência da investigação que não se esgota no ponto final dessas considerações, assim como este estudo me possibilitou, através do deslocamento do meu lugar de professora para o lugar de pesquisadora, um profundo movimento de reflexão e transformação, possa também contribuir para não só marcar as singularidades da docência com crianças pequenas, em especial de 3 anos de idade, mas também contribuir para o planejamento e a organização de ambientes mais propícios à garantia do direito à aprendizagem e educação de crianças de três anos de idade.

Acredito que, assim como ao realizar o estudo e a pesquisa pude ressignificar minhas práticas pedagógicas enquanto educadora e me humanizar no exercício da responsabilidade frente às mudanças sociais, que esta experiência acadêmica possa somar e inquietar outros interlocutores a fim de dar continuidade a esse diálogo, uma vez que esta temática não se esgota aqui. Finalizo essas considerações com as contribuições de Freire e o seu legado para fomentar reflexões para todos aqueles que sonham com uma educação mais justa e qualitativa, com uma escola alegre, uma escola que conhece a sua especificidade e por ela luta.

“A escola não transforma a realidade, mas  
pode ajudar a formar os sujeitos capazes  
de fazer a transformação da sociedade,  
do mundo e de si mesmos”  
Paulo Freire

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: editora da UFSCCar, 2015.

ALVES, A. M. L. **Educação infantil em Juiz de Fora/MG: Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEI e suas políticas públicas de 1980 a 1996**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3488/1/alessandramaialimalves.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

ARAÚJO, V. C. **O programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10005/1/viviamcarvalhodearaujo.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.

ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. *In: RIO GRANDE DO SUL*. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, M. C. S. (cons.). **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 14 fev. 2019.

BARROS, M. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998

BOCK, A. M. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. *In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os

recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. 595 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho

Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: para que te quero? *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. **S. Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, F. G. D. **O atendimento às crianças de três anos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-atendimento-as-criancas-de-tres-anos-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-juiz-de-fora-um-desafio-a-gestao-da-qualidade-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME DOT/ATP/DOT, 2004. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16676.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4282@1>. Acesso em: 4 maio 2020.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

DUQUE, L. S. **Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10749/1/leticiaadesouzaducque.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

ESCOLA PESQUISADA. Coordenação Pedagógica. **Informações concedidas à pesquisadora**. Juiz de Fora: Coordenação Pedagógica, 2019.

ESCOLA PESQUISADA. **Projeto Político-Pedagógico 2012-2013**. Juiz de Fora: 2013.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, P. **Pedagoga do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagoga do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líder Livro, 2007.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na educação em ciências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 129-148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a09.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Edital nº 006/2017 – Chamamento público seleção de organizações da sociedade civil para a execução de serviço educacional no âmbito do município de Juiz de Fora – MG**. Juiz de Fora: SE, 2017. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/anexos/se\\_180359.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/se_180359.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Educação Infantil: a construção da prática cotidiana**. Juiz de Fora: SE, 2010.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Resolução 00020/2008**. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Juiz de Fora: SE, 2008. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000029534>. Acesso em: 18 nov. 2020.

KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *In*: VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KUHLMANN JUNIOR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. *In*: KUHLMANN JUNIOR, M.; FREITAS, M. C. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEGENDRE, A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p. 389-395, 1983.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Desenvolvimento Integral na Base**: documento base. [S. l.]: Movimento pela Base, 2016. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-v2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

OLIVEIRA, P. R. **Vinde a mim os pequeninos**: políticas de educação e assistência às infâncias. Juiz de Fora: Funalfa, 2012.

OLIVEIRA, V. B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 11 out. 2020.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista de Educação Brasileira**, Rio Janeiro, n. 16, p. 32-33, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ROSEMBERG, F. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil**: perspectiva histórica. São Paulo: FCC; PUC, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asas, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SILVA, P. T. **A infância multifacetada**: representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Guarapuava, 2007. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007\\_SILVA\\_Patricia\\_Terezinha-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_SILVA_Patricia_Terezinha-S.pdf). Acesso em: 5 jul. 2019.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Afeto e emoção no diálogo de Vygotsky com Freud: apontamentos para a discussão contemporânea. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5545--Int.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, 2008. p. 27-43. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

TITTONI, J. *et al.* A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/10467/12032>. Acesso em: 6 dez. 2020.

TITTONI, J. Sobre Psicologia e Fotografia. *In*: TITTONI, J. (org.) **Psicologia e fotografia**: experiências em intervenções fotográficas. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

TOSTA, R. M. **A Atividade lúdica da criança no contexto da internação hospitalar**. São Paulo: Boletim Clínico Faculdade de Psicologia, 1997.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/166#:~:text=Nesse%20per%C3%ADodo%20houve%20um%20movimento,de%20industrializa%C3%A7%C3%A3o%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 4 jul. 2020.

VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica e desafios atuais. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: OMEP, 2000. p. 205-217.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid, España: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, España: A. Machado Libros, 2006. v. 4.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas de la Psicología**: obras escogidas – Tomo IV. Madrid, España: Machado Libros, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. São Paulo: Psicologia USP, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução: Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ZANETTI, A. Creches no sistema de Ensino de Juiz de Fora: velhos dilemas e novas perspectivas. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24., 2009, Vitória. **Anais [...]**. Goiânia: Anpae, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/15.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

## **APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com a Coordenadora Pedagógica**

- 1 - Identificação (idade, formação, tempo de atuação).
- 2 - Como é feita a escolha dos professores para as turmas de creche?
- 3 - Como acontece a inserção das crianças das turmas de creche?
- 4 - Existe um planejamento pedagógico específico para essas turmas? Quando ele é feito? Como ele é feito? Quem participa?
- 5 - Como é feita a organização dos tempos e espaços para as crianças de 3 anos? E da sala de atividades?
- 6 - Fale um pouco sobre a proposta da escola.
- 7 - Há formação em serviço ou grupos de estudos específicos para as turmas de creche?
- 8 - Há alguma dificuldade na organização e no planejamento para as turmas de creche?
- 9 - Você gostaria de acrescentar alguma coisa no trabalho com as turmas de Creche?

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com a professora da Creche-3 anos**

- 1 - Informações sobre a professora (idade, formação, tempo nessa escola e como foi essa designação).
- 2 - Você tem conhecimento sobre o PPP da escola? Participou da sua elaboração?
- 3 - Já trabalhou com crianças pequenas (0 a 3 anos) em outras instituições? Se sim, como foi essa experiência?
- 4 - Na sua opinião, quais as características que o docente da turma de creche precisa ter? Por quê?
- 5 - Quais os conhecimentos têm orientado as suas práticas com as crianças dessa faixa etária?
- 6 - Sobre a rotina da turma, quem, quando e em que ela é baseada? Fale sobre essa organização dos tempos e a relação com a concepção de criança e educação no PPP.
- 7 - Sobre a organização do espaço da sala de referência, quem, quando e em que é baseado a organização espacial?
- 8 - Quais são as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho?
- 9 - Gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o seu trabalho com as crianças?

**ANEXO A – Declaração de Consentimento da Instituição****DECLARAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável pela \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa intitulada **O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: Práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Patricia Assis Vaz de Mello e sob orientação da professora Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável da secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora para a referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: Práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**. A pesquisa pretende observar uma turma de creche de 3 anos que esteja inserida em uma escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Juiz de Fora. O referido projeto se constitui num estudo de caso que visa através da observação analisar como tem se materializado essa experiência das crianças de 3 anos na escola. Acredito que este estudo possa contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas nesse atendimento visto que, uma vez inseridas, essas crianças precisam ser respeitadas e acolhidas de acordo com as suas necessidades.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, fotografia, vídeogravação, audiogravação e entrevista semiestruturada. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O(A) Sr.(a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a). O pesquisador tratará a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Todos os cuidados serão tomados para preservar possíveis identificações do menor com técnicas de anonimato. A pesquisa contribuirá com o debate sobre o atendimento das crianças de 3 anos no espaço escolar e o papel dos adultos no processo educativo democrático.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Responsável

---

Assinatura do(a) Pesquisador

**Patrícia Assis Vaz de Mello**  
**Endereço: Faculdade de Educação**  
**Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer - São Pedro**  
**CEP: 36036-900/ Juiz de Fora-MG**  
**Fone: (32) 988646238**  
**E-mail: [patriciavazdemello@hotmail.com](mailto:patriciavazdemello@hotmail.com)**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da professora e da Coordenadora Pedagógica



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **O lugar da “Turma de Creche” numa Escola Municipal de Educação Infantil de Juiz de Fora/Minas Gerais: Práticas, tempos e espaços das crianças de três anos de idade**. A pesquisa pretende observar uma turma de creche de 3 anos que esteja inserida em uma escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Juiz de Fora. O referido projeto se constitui num estudo de caso que visa através da observação analisar como tem se materializado essa experiência das crianças de 3 anos na escola. Acredito que este estudo possa contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas nesse atendimento visto que, uma vez inseridas, essas crianças precisam ser respeitadas e acolhidas de acordo com as suas necessidades.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, fotografia, vídeogravação, audiogravação e entrevista semiestruturada. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O(A) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado(a). O pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação. Todos os cuidados serão tomados para preservar possíveis identificações com técnicas de anonimato. A pesquisa contribuirá com o debate sobre o atendimento das crianças de 3 anos no espaço escolar e o papel dos adultos no processo educativo democrático.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Participante

---

Assinatura do(a) Pesquisador

**Patrícia Assis Vaz de Mello**  
**Endereço: Faculdade de Educação**  
**Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer - São Pedro**  
**CEP: 36036-900/ Juiz de Fora-MG**  
**Fone: (32) 988646238**  
**E-mail: [patriciavazdemello@hotmail.com](mailto:patriciavazdemello@hotmail.com)**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
CEP: 36036-900  
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@ufff.edu.br](mailto:cep.propesq@ufff.edu.br)