AvisaLa
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

Coletânea

ARTIGOS DO BLOG

2025/2026

AvisaLa 40 ANOS
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

Sumário

01 - Abertura

04 - Mês de janeiro: tempo de “se” planejar.

08 - No cotidiano, encantamento e descobertas, do professor e das crianças.

12 - Ler na Tempestade.

17 - O planejar e o acontecer Intersecções entre as expectativas e a vida real no período de acolhimento.

21 - Entre peças, cores e fios: uma trama que modifica o olhar.

26 - Refeições que Encantam e Nutrem no CEI.

29 - Educação infantil: quem forma e supervisiona os professores e gestores para o cuidado seguro das crianças?

31 - Amigas do peito.

34 - Nossas escolas são aldeias?

36 - Educação para o cuidado de si e do outro: o que o professor e as crianças sabem sobre a importância de se manter imunizado?

39 - Acolher, cuidar e lutar pelos direitos de nossas crianças!

41 - Resistir também é aprender

45 - Cuidar e educar: a trajetória de uma enfermeira e educadora no Instituto Avisa Lá

47 - Quando dormir também faz parte da vida: o sono como experiência no cotidiano da Educação Infantil

54 - Brincar do lado de fora: condições para que essa vivência seja possível

58 - ...olhar para as crianças e para a arte, mas antes de tudo VIVER, experimentar, experenciar...

Apresentação

É com muita alegria que lançamos esta Coletânea de artigos publicados no Blog em 2025 e 2026.

Nela você encontrará artigos elaborados por nossas formadoras, mas também por profissionais de unidades escolares que relatam experiências significativas, em um mosaico diverso, que pode inspirar muita gente.

Abrimos a Coletânea com o primeiro artigo do ano de 2025, de Lucila Silva de Almeida, **Mês de janeiro: tempo de "se" planejar.** Nele a autora nos convida a visitar a trajetória do ano que findou para planejar o novo. Nessa perspectiva, os eventos não se encerram definitivamente, mas retornam de forma transformada, trazendo consigo novas possibilidades de compreensão e ação. É com essa visão que Lucila reflete: Como pensar o acolhimento para todos e para cada bebê e criança?

Seguimos com o artigo de Elessandra Ferrari Gazola intitulado **No cotidiano, encantamento e descobertas, do professor e das crianças,** uma experiência que aproximou as crianças das culturas do escrito e rendeu muitos frutos.

O terceiro artigo é da nossa formadora Ana Carolina Carvalho, **Ler na Tempestade.** Não há um dia sequer que não nos refugiamos nas palavras ditas ou escritas, que nos transportam para outro mundo, para mundos do era uma vez... Então, precisamos pensar sobre o que pode a palavra e o que pode a literatura?

Segue o artigo **O planejar e o acontecer: Intersecções entre as expectativas e a vida real no período de acolhimento** de Regina Fusco e Viviana Cukier, de uma escola particular de São Paulo, que apontam para a importância de preparar a sala no início do ano para acolher e despertar a curiosidade e interesse do grupo, pois o ofício continua o mesmo, mas a sala muda.

Lelê Ancona, formadora do Avisa Lá, relata a visita a Remida de Bolonha e de Reggio Emilia, na Itália, e suas impressões sobre a proposta, a organização e a estética, em **Entre peças, cores e fios: uma trama que modifica o olhar.**



Refeições que Encantam e Nutrem no CEI, um texto coletivo do Centro de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho - CCJA, discorre sobre como a oferta de frutas se deu a partir da observação da aceitação dos alimentos pelas crianças e do desperdício no refeitório.

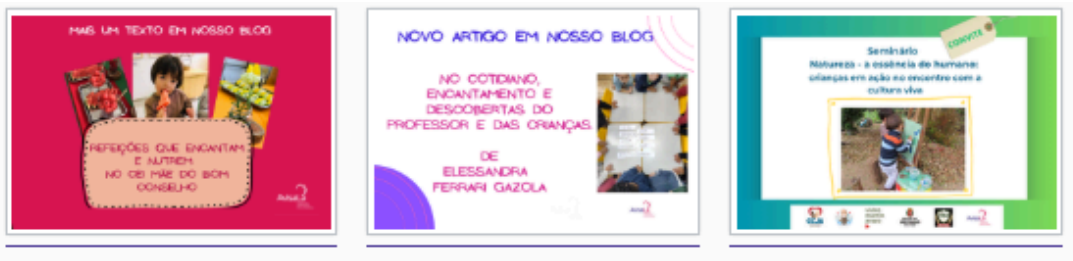
Damaris Gomes Maranhão, nossa formadora e consultora, nos brinda com o texto **Educação infantil: quem forma e supervisiona os professores e gestores para o cuidado seguro das crianças?** Aborda os riscos à saúde das crianças que frequentam creches, a partir de uma análise dos dados de mortalidade e da revisão de literatura científica sobre o tema. Descreve ainda um programa de formação desenvolvido em rede de creches.

Amigas do Peito, texto de Cristina da Silva Pereira, auxiliar de enfermagem, descreve o esforço coletivo levado a cabo em um CEI para incentivar as mães a amamentarem seus bebês, com ideias muito criativas.

Em **Educação para o cuidado de si e do outro: o que o professor e as crianças sabem sobre a importância de se manter imunizado?** Damaris G. Maranhão afirma que, entre outros conhecimentos fundamentais sobre como promover a qualidade de vida e bem-estar, é necessário construir uma parceria com os familiares das crianças.

Lucila Silva de Almeida, em mais um artigo **Nossas escolas são aldeias?** afirma que a educação se dá em uma rede de apoio, onde cada integrante da comunidade — familiares, vizinhos, professores e demais membros — contribui para a construção dos valores, do conhecimento e do pertencimento cultural da criança.

E para fechar o ano de 2025, Cisele Ortiz, nossa coordenadora adjunta, faz um convite e lança um desafio no artigo **Acolher, cuidar e lutar pelos direitos de nossas crianças!** Apesar dos avanços nas pesquisas, cuidados, atenção e educação, ainda continuamos a conviver com desigualdades que impactam aqueles que aprofundam seu olhar para as crianças que vivem em situações de vulnerabilidade. A autora conclama a mobilização de todos para assumirmos a tarefa de uma sociedade que acolhe, cuida e luta pelo direito de suas crianças.



Mês de janeiro: tempo de “se” planejar

Lucila Almeida*

Outro dia estava conversando com minha querida amiga Luana, formadora responsável pela formação étnico-racial do município de São José de Rio Preto, a quem dedico os créditos de alguns trechos deste texto, pois foi depois desta conversa que me prontifiquei a escrever. Na conversa, falava um pouco de mim e de como o mês de janeiro me leva a pensar sobre a minha própria vida, meus percursos e o quanto, algumas destas reflexões, faziam-me olhar para o meu processo de busca infinito; às vezes satisfeita, outras insatisfeita com os resultados.

Nesta conversa, dizia-lhe como janeiro mexia comigo e me trazia a sensação de casulo, por causa deste processo de voltar para si.
Em um dos momentos, Luana me questionou: “se nós nos organizamos neste movimento para os nossos planejamentos e nossas formações, por que nos sentimos limitadas quando fazemos uma retomada de nós mesmas”?
Sua pergunta ficou ecoando em mim; afinal, quem nunca se pegou refletindo sobre seu percurso pessoal no mês de janeiro?

O início do ano é realmente tempo de olhar para nosso “casulo” e rever aquilo que não foi tão bom, aperfeiçoar o que fez bem e deu bons resultados, traçar novas metas.



Esse processo, que muitos de nós vivemos, não é por acaso, a própria escolha do nome deste primeiro mês ocorreu em homenagem ao deus romano Jano, o deus dos começos e dos fins, deus das escolhas e das decisões, das transformações e das passagens. Um deus cuja representação é um rosto para frente e outro para trás!

Sábia nossa ancestralidade não?! Afinal para seguir em frente em um novo ano é primordial considerar o caminho já percorrido no ano anterior.

Não é bonito que, o primeiro mês do ano, aquele tempo em que estamos cheias de planos e desejos, seja uma homenagem a um deus das transições, das passagens e das portas?

As portas que se abrem para nossas vidas, mas também muitas portas que acolhem bebês, crianças e vários estudantes ao longo do ano.

É por isto que essa introdução se entrelaça numa conversa sobre planejamento em instituições escolares, pois como professoras(es) estamos ajudando bebês e crianças a saberem sobre si mesmas, a saberem sobre os outros e a conhecer as lindezas do mundo. Não dá para ajudar o outro a "se saber" se também não "nos sabemos"!

Talvez, por isto, gosto muito das ideias que tenho enquanto dirijo, essa perspectiva de olhar para frente e ter a visão do que está atrás pelo retrovisor sempre me fascinou!
Essa dualidade é fundante, não só para o planejamento do período de acolhimento, que marca a chegada do ano letivo, mas porque planejar é ter um olhar para o que já passou e considerar o que ainda está por vir.

Em nosso planejamento do início do ano, a conexão com o deus Jano pode ser entendida como um convite à reflexão e à preparação; assim como Jano nos convoca às passagens e mudanças, janeiro é um mês simbólico para analisar conquistas e aprendizados do ano anterior, contribuindo e auxiliando traçar novas metas e intenções para o ano que está começando. Janeiro é tempo de renovação de votos!

Tanto em nosso planejamento profissional, quanto nos planejamentos pessoais somos uma eterna busca, nosso tempo é diferente, é espiralar.

O tempo espiralar é uma concepção que rompe com a ideia linear de passado, presente e futuro, sugerindo que o tempo se movimenta em ciclos que se repetem, mas sempre em um novo nível de experiência e aprendizado. Nessa perspectiva, os eventos não se encerram definitivamente, mas retornam de forma transformada, trazendo consigo novas possibilidades de compreensão e ação. Esse conceito, presente em diversas culturas ancestrais, nos convida a perceber a vida como um fluxo contínuo de reencontros e ressignificações, em que cada volta da espiral nos aproxima de um olhar mais profundo sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor.

Neste período em que estamos olhando para trás e para a frente, temos um lugar para aprender: aprender sobre nós mesmas, sobre o outro, sobre o mundo, sobre o nosso fazer pedagógico, e é isto também que desejamos que bebês e crianças saibam.
Janeiro é tempo de planejamento de nós mesmas, com todas as questões pessoais, culturais, sociais e teóricas que temos e nas quais estamos imersas; reconhecer essa importância potencializa também nosso trabalho.

Talvez por isto, janeiro não seja fácil para muitas de nós, pois de fato é tempo de "nos estudar" e estudar não é tarefa fácil, assim como não é fácil sentar para escrever e fazer nossos planejamentos.
Não é fácil, porque nunca nos preparamos para fazer qualquer coisa, é preciso ter em mente que sempre nos organizamos para dar o nosso melhor, daí também a importância de saber mais.

Nós, que muitas vezes, culturalmente fomos tratadas como se não tivéssemos inteligência suficiente e que muitas vezes carregamos esses resquícios, como podemos ressignificar isto? Como queremos que os bebês e crianças de hoje sintam-se acolhidos e respeitados em toda sua completude? Como acolher numa perspectiva de acolhimento para todos e para cada bebê e criança? Como temos planejado para que cada bebê e criança sinta-se acolhido a partir das suas próprias histórias?
Como estas perguntas estão "entrando" em nossos planejamentos para o período de acolhimento?

Conversar com Luana me ajudou a pensar também como as nossas questões étnico-raciais, as questões de práticas inclusivas e participativas incidem neste planejar e como elas podem ser consideradas no planejamento com os bebês e crianças, não só neste tempo de acolhimento.

Há muitas perguntas que podemos nos fazer ao refletirmos sobre o papel desta formação pessoal na formação dos bebês e crianças:

- Como zelar pela saúde mental de bebês e crianças quando a nossa própria se encontra fragilizada?
- De que maneira podemos cultivar o gosto pela leitura se, enquanto educadores, nossa relação com os livros se limita às exigências profissionais?
- Como inspirar a solidariedade nas crianças se essa prática não se manifesta em nossa própria vivência?

São infinitas as questões que nos convidam a um olhar mais profundo sobre a coerência entre o que ensinamos e o que vivemos.

Obrigada Luana, não só por me ajudar a organizar intencionalmente minhas ideias, mas também por me provocar a pensar nesta relação com o fazer pedagógico que tanto preso.

Que nós professoras(es), coordenadoras(es), formadoras(es) possamos acolher nossos planejamentos pessoais e que eles nos apoiem na promoção de momentos cada vez mais humanizados em nosso fazer pedagógico em 2025!

Para saber mais:
Martins, Leda Maria. Performances do Tempo Espiralar: Poéticas do Corpo-Tela. Editora Cobogó, 2021.

Jano – O Deus das Duas Faces que deu Origem ao mês de Janeiro – Mitologia Romana disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Hrqj8-Ca238 acesso em 19/01/2025

---

* Lucila Silva de Almeida – Mestre no Programa Educação, Política, História e Sociedade da PUC-SP, pedagoga e pós-graduada em Educação de Crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada desde 2002.
Desenvolve projetos de formação pelo Instituto Avisa Lá e coordena o grupo Tecidos de Aprendizagens.
Colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos projetos Educação 0 a 3 anos e Formação da Cidade, assessorou a formação da rede municipal de São José do Rio Preto e participou da construção do Currículo de Educação Infantil de Mogi Guaçu. É autora do livro Interações: Crianças, brincadeiras brasileiras e escola (Editora Blücher) e coautora de publicações na área da Educação Infantil.
Em 2025, integrou o júri da Categoria Educação Infantil do 2º Prêmio Professor Porvir e atuou como coordenadora adjunta no PNLD 2026, pelo Ministério da Educação, na avaliação pedagógica de livros literários para crianças de 0 a 3 anos.

No cotidiano, encantamento e descobertas, do professor e das crianças

Elessandra Ferrari Gazola*

Aqui na cidade Santa Cruz do Rio Pardo, em São Paulo, temos nos dedicado a estudar as aproximações das crianças com as culturas do escrito, na Educação Infantil, por meio da formação do Instituto Avisa Lá, com o valioso apoio da Special Dog Company em parceria com a Secretaria de Educação. Parte desse trabalho está sistematizado no livro LER, ESCREVER E BRINCAR: MODOS DE VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA [1].

Temos investido nesse conhecimento a partir dos interesses e curiosidades das crianças, criando oportunidades para elas participarem ativamente dessas descobertas sobre a linguagem escrita.
Mesmo com vários anos de experiência em sala de aula, ainda sinto desconforto em relação a algumas práticas por não saber como conduzi-las. Os sentidos que normalmente essa palavra traz seria algo negativo, mas aqui, a utilizo para diagnosticar a minha necessidade de estar sempre atenta e em frequente busca de como provocar, desafiar e encantar minhas crianças.

O mundo está ao nosso redor para ser descoberto e me coloco, como professora, na posição de colaboradora dos pequenos para olhar como as palavras podem guardar nossas memórias, nossos sentimentos e querências. Por isso compartilho aqui uma experiência de professora da turma de 5 anos com 10 meninas e 7 meninos.
As palavras adentram qualquer espaço e até os "não espaços", ou seja, não pedem licença, apenas invadem nosso cotidiano e nos completam com os significados que a leitura e escrita produzem.



Essas crianças se mostram ativas, curiosas e expressivas. Percebi, que, para que se mantenham interessadas em suas pesquisas é necessário sempre buscar criar dinâmicas diversas de ensinar e aprender, considerando como pensam, as formas de agrupá-las e desafiá-las com diferentes propostas.
No que se refere à aproximação e experiência das crianças com a leitura e escrita, busco inserir a necessidade de construirmos com as palavras, os textos, as listas, os recados, situações que dão sentido para o que leem e produzem.

As listas, em especial, são utilizadas pelo grupo como busca de referências para suas escritas. Elas surgem a partir de situações diversas. Para iniciarmos alguma atividade, combino com eles que teremos uma senha, que segue critérios dos mais variados: devem falar o nome da brincadeira favorita, de uma cor, de um animal...e a partir das respostas as listas são construídas, o que oferece para as crianças novas oportunidades de pesquisas. (2)

Um exemplo é a pesquisa de outras palavras que tenham a mesma inicial do nome deles e assim vamos agregando várias listas e repertoriando o grupo. Quando vamos escrever algo, as listas servem de apoio, é comum vê-las correr em alguma das listas e mostrar semelhanças na escrita, observando partes iniciais ou finais comuns e até mesmo palavras que rimam.

A escrita da rotina do dia, é construída juntamente com o grupo, é algo combinado e esperado por eles, juntos registramos o que iremos realizar durante a manhã. Procuro realizar o registro da rotina de várias maneiras: escrevendo na lousa com a ajuda deles, ditando para mim, também ofereço tarjetas com os momentos que teremos durante o período e vou questionando para poderem localizar e colocarem na lousa e também peço para as crianças escreverem e assim , juntos vamos refletindo sobre a escrita.

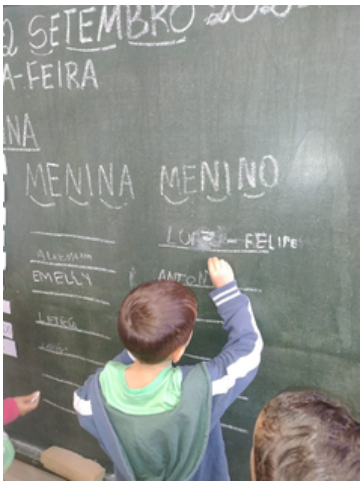
Faz parte da nossa rotina, identificar as crianças presentes e faltosas; a escrita favorece o reconhecimento dos nomes dos colegas além da relação de pertencimento a um grupo, desperta para um ponto importantíssimo e, porque não dizer, vital que é o entendimento da escrita como forma de comunicação: comunicação para a merendeira de quem compareceu na escola, comunicar quais e quantos crachás deverão ser entregues, além de outras funções que essa ação produz. Riqueza de conhecimento em gestos tão corriqueiros, porém, carregados de significados. O momento desse registro envolve tanto a percepção dos nomes dos colegas quanto a quantificação dos presentes e dos faltosos. A ação de fazer a chamada agrega várias situações em uma mesma ação, válido ressaltar, porém que, existem circunstâncias que o olhar para a questão de número abre novos questionamentos, como quantos meninos vieram a mais ou a menos que as meninas? Ontem, quantas meninas vieram? Juntando todos, quantas crianças estão na sala hoje? Em outros momentos a escrita dos nomes chama mais atenção quando percebem quantas crianças iniciam com A, que uma parte do nome da Miriãn também está no nome do Luiz Miguel... ou seja, o cenário de contar, quantificar ou registrar os nomes das crianças são potentes quando se tem claro as possibilidades de reflexão.

Outra variação da construção da rotina que considero interessante pontuar e que acontece no grupo é a observação de tarjetas com diferentes momentos que

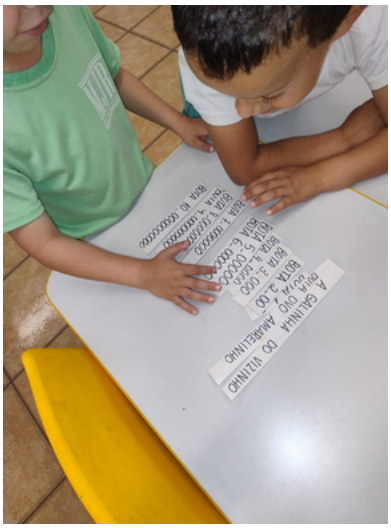


teríamos durante o dia para que, através de suas estratégias, identificarem o elenco de atividades. Interessante como buscam as referências no alfabeto e nos nomes dos colegas parecidos com as escritas que já conhecem:

- "Vamos começar com o CAFÉ. Onde será que está escrito café?
- "CA... é o C com A".
- "E Lanche"? (professora)
- "Tem o LA do nome da Lavínia".
- "E onde fica o LA no nome da Lavínia"? (professora)



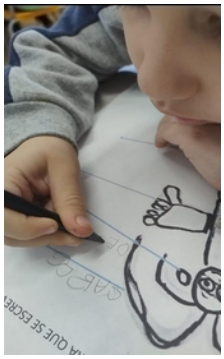
Já buscando a lista de nomes, vamos juntos à procura para identificar o que estamos precisando e assim, um complementando o pensamento do outro, a rotina vai se constituindo. No momento da palavra SAÍDA, algumas crianças disseram que começava com A, logo em seguida já vieram outras contribuições...mas tem o S junto!!
As falas se entrelaçam e borbulham diante das palavras!
Mesmo na escrita do próprio nome, o simples registro na lousa, atrai o olhar dos colegas, que na espera para chegar a vez de escrever, olham como o nome do amigo se constrói. É um aprendizado silencioso, tênue e poderoso!
Com essas experiências na Educação Infantil busco gerar a "necessidade" da escrita de situações comunicativas, seja em uma lista, bilhetes, textos coletivos ou brincadeiras.



Com as cantigas e parlendas de memória, as crianças buscam resolver os problemas de como organizar o que falam com o que está escrito, para isso continuam seguindo o que já sabem sobre a leitura e em duplas trocam e complementam suas hipóteses.
Todas essas oportunidades de convivência com as palavras vão além da decifração; saber os nomes das letras é importante, mas o fascinante é saber como utilizá-las para comunicar o que sentimos, o que pensamos e imaginamos.
Olhar com demora para as elaborações das crianças quando estão produzindo suas escritas é imprescindível, sendo possível perceber quando lápis e folha, mãos e olhos se fundem na busca da solução das mensagens a serem comunicadas.

Olhar para Educação Infantil, pensar como as crianças realizam suas descobertas sobre a leitura e escrita não pode ser encarado como algo prosaico, pelo contrário, é algo inédito e único, pois cada um traz dentro de si suas experiências com as palavras, algo que já o atravessou e fez sentido: uma lista de mercado, o nome de um brinquedo, o nome da avó, dos primos, pois essas falas frequentemente são pronunciadas quando estão realizando suas relações e conexões. Estar atento a esses conhecimentos fazem a diferença entre decorar códigos e saber como utilizá-los de forma significativa.

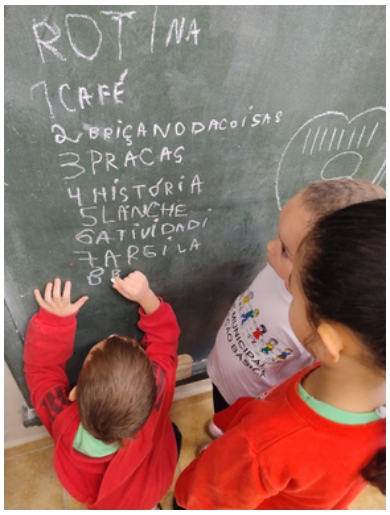




Ao expressarem suas ideias, mostram admiração. Quando Davi descobriu que o mesmo BRA do seu sobrenome BRANCO está em BRA do Brasil, seus olhos brilharam ao me contar. O mesmo aconteceu quanto Antônio identificou que na palavra CIRANDA tem também o AN de seu nome.
As crianças têm um interesse genuíno de saber sobre o que está escrito, como está escrito,

em conversar sobre as leituras realizadas; é direito de elas terem acesso à cultura escrita. Tudo acontece de forma tranquila, organizando situações e oportunidades com sentido e significado em que, imersos no mundo letrado, nossas crianças possam ter tempo e espaço para colocarem seu pensamento em ação, de nos mostrarem quão potentes são, o quanto fazem comparações, observações e elaborações.

Finalizo com um exemplo recente:
Ontem, o Antônio escreveu a rotina para nós, acompanhado de suas colegas.
Destaco que ele, com bastante entusiasmo, foi escrevendo e não teve dúvidas em usar a forma que conhecia quando queria se referir às propostas diversificadas que organizei para a turma, escreveu brincando de coisas e as placas que construímos para colocar na escola viraram pracas.



Suas atitudes na escrita revelam conhecimento, segurança e protagonismo, o que nos enche de encantamento.
Que em contrapartida, nós, professores, sejamos respeitosos e acolhedores de suas realidades, tendo uma postura consciente de nosso papel nesse percurso de descobertas, elas não aprendem sozinhas... nós aprendemos juntos!

*Elessandra Ferrari Gazola - professora de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Rio Pardo, EMEIEF PROF Maria José Rios, Diretora Adriana Nascimento

(1)https://www.santacruzdoriopardo.sp.gov.br/assets/uploads/livros/Livro-Sec-Educacao.pdf
(2) Lista é um gênero que compreende um conjunto de palavras de um mesmo campo semântico.

Ler na Tempestade

Ana Carolina Carvalho*



Em um de seus discursos, o escritor turco Orhan Pamuk[1] escreveu: para mim, literatura é remédio. E ele completou, dizendo que precisa de uma dose diária de boa literatura (sabemos, não é qualquer remédio que nos serve) para manter-se são. Vivo. Para ele, essa dose diária essencial significa a sua necessária retirada do mundo.

A frase de Pamuk, da literatura como remédio, me fez pensar:
O que pode a literatura curar?

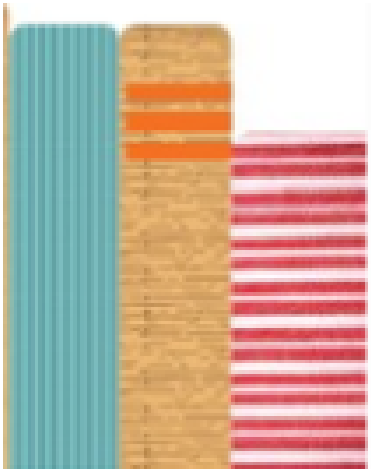
Insano seria viver o tempo todo na realidade concreta, na vida dura, e na dureza da existência, na vida tantas vezes vazia dos compromissos cotidianos, sem espaço para o sonho e para a imaginação. Sem a retirada do mundo. Quem aguentaria?

Não há um dia sequer que o ser humano não entre em contato com algum tipo de ficção. Não podemos passar 24 horas sem apelar para um refúgio nas palavras ditas ou escritas, sem nos transportarmos para outro mundo, para mundos do era uma vez... do: "E se fosse assim...". Dos pequenos devaneios diários aos grandes clássicos, da piada cotidiana ao poema, da letra da canção ao conto, à crônica, à peça de teatro. Não há um dia sequer que passemos sem a presença do literário em nossas vidas. Trata-se de necessidade humana, como defende Antonio Candido[2], ao colocar a literatura no rol dos direitos humanos.

Não há notícia de nenhuma sociedade que não tenha narrado histórias. Portanto, não há notícia de nenhuma sociedade que não tenha desenvolvido essa tecnologia de sobrevivência psíquica e humana que são as histórias.

A literatura nos cura da realidade concreta.

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta, escreveu Fernando Pessoa[3]. Somos seres de sonhos e de projeções, precisamos imaginar para poder existir. E temos uma vida, apenas. E ela não nos basta. Também porque queremos, desejamos conhecer outras existências, saber de outros sofrimentos, conhecer outros dilemas, saber de outras paixões, brincar de ser outro ou outra, morrer de muitos distintos modos, percorrer caminhos diversos, e nos perder e nos encontrar de diferentes formas, desenhar novas geografias.



A literatura, portanto, também nos curaria da dor de termos uma existência limitada, colocando-nos em contato com vidas que jamais poderíamos viver. Ela nos tira do confinamento de nossas vidas, como escreveu Rosa Montero[4].

Lendo, podemos estar na pele de um outro e viver as suas dores. Percorrer caminhos em direção ao grande mistério que é o outro. Ler é tentar responder à pergunta impossível: como é ser o outro? A pergunta que faz nascer e que sustenta a empatia, qualidade em falta e mais do que necessária ao humano (sobretudo nesses nossos tempos).

A literatura, portanto, cura o nosso egoísmo, a nossa falta de empatia. E nos ajuda a amar o desconhecido e a nos compadecermos profundamente dele, partilhando suas dores e destinos, compreendendo a sua existência.

A literatura nos mostra muitos destinos possíveis. O escritor italiano Italo Calvino[5], ao falar sobre os contos tradicionais italianos que adaptou em seu belíssimo Fábulas Italianas, nos ajuda a entender a permanência dessas histórias no tempo: essas narrativas tão antigas persistem e ainda têm o que nos dizer, ainda nos tocam e encantam porque nos apresentam um catálogo farto de destinos humanos. Por isso ainda precisamos desses contos tradicionais, que vencem tempos e espaços. Porque estão ali inúmeros caminhos possíveis, dores, a profundidade do humano, as encruzilhadas, as escolhas, as consequências, as saídas, derrotas, vitórias, laços, desfechos.
Tantas vezes, a literatura é guia.

Ela nos cura porque nos oferece caminhos para a nossa existência e nos coloca em contato com as vozes que vieram antes de nós, amparando-nos e curando nosso desamparo. A literatura nos cura porque ela é também é nossa dose de esperança no humano, como são esses contos, que nos certificam de que, mesmo com todas as agruras e dificuldades, é possível existir.

A literatura não nos abandona. A qualquer momento, podemos abrir um livro, encontrar ou reencontrar uma história que nos ajuda a narrar nossa própria existência, oferecendo espelho e colo. Ela é hospitaleira. E assim nos cuida. No mais singular, na existência profundamente única encontramos o universal, e podemos nos descobrir ali, reconhecendo algo nosso até então desconhecido.
A literatura cura o nosso medo de estarmos sós, de não termos referências, de nos sentirmos párias, excluídos, piores, nosso sentimento de estranheza perante o mundo, tantas vezes sentido.

Somos seres de crise, nascemos incompletos, sozinhos, vivemos logo de cara, uma separação traumática e dependemos de um outro. Sabemo-nos mortais, mas desconhecemos a morte. E o além dela. E a literatura nos oferece palavras para que possamos narrar nossas maiores inseguranças, nossos maiores medos, e narrando-os, lidamos melhor com eles, nos modificamos e transformamos as nossas relações.

O filósofo italiano Giorgio Agamben[6] escreveu: "o homem moderno volta para a casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos de todo tipo, mas nenhum deles se tornou experiência". Muitas coisas acontecem durante o dia com a gente, mas pouco realmente nos desloca, nos acontece ou nos toca. Parar para ler um livro, ver algo nunca feito com as palavras e ser tocado por isso, descobrir-se ali.

A literatura nos cura da falta de viver experiências.
Mas há os tempos de crises profundas, de grandes catástrofes, de vidas que experimentam tragédias enormes, que as dilaceram, vidas que se desestruturam, ao perder tudo aquilo que reconhecemos como "as nossas referências, o conhecido". Há tempestades de todos os tipos, e elas podem acontecer hoje ou amanhã. Surpreendendo qualquer um de nós. A morte do ser querido, a cidade devastada pela água, o bairro soterrado ou dominado pelo crime organizado, a guerra, a pobreza, a exclusão.

E há inúmeras experiências que nos mostram o que a literatura, que trata precisamente dos extremos humanos, pode fazer nessas situações extremas.
Michéle Petit[7], antropóloga francesa que estuda a relação das pessoas com os livros, e que nos inspirou a realizar essa conversa, relata experiências belíssimas sobre este lugar que a literatura pode ter na vida de gente que vive situações extremas. Em seu livro, A arte de ler, ou como resistir à adversidade, ela apresenta muitos trabalhos realizados na América Latina. No Brasil, na Argentina, na Colômbia... Na guerrilha, nas comunidades e nas ditas periferias, lugares em que os livros não costumam circular com tanta frequência, vistos como um luxo das elites, como objetos supérfluos diante da urgência da sobrevivência. Mas o que é sobreviver? O que é o existir humano? Nós existimos apenas para sobreviver materialmente?

Nas situações extremas, nas grandes crises, o que o encontro com a literatura pode fazer com quem mais sofre? O que se resgata ou o que se inaugura quando, nesses lugares, as pessoas são convidadas a ler ou ouvir histórias?
Pensemos numa criança, em um abrigo – por causa de enchente ou guerra, a criança perdeu todas as referências que tinha. Sua casa, escola, brinquedos, sua cama, tudo o que constituía seu porto seguro.

Então, se ela tem a felicidade de encontrar livros ela pode experimentar imaginar outras vidas, viver um pouco essas outras vidas, entrar e sair de mundos. Controlar um pouco mais onde poderá estar. Construir um mundo próprio, protegido, uma geografia que permanece intacta. Reconstruir o seu mundo, dentro de si. E assim ganhar forças para viver o que parece impossível.

Encontrar palavras para poder narrar a sua experiência, ser encorajada pelas palavras de um outro para poder narrar a si mesma, o que se passou com ela, se assim a ajudar. Simplesmente falar e contar outras histórias. Para poder achar uma forma de contar o que lhe aconteceu. Narrar o que acontece quando o que se passou é muito terrível pode significar uma saída. Contudo, nem sempre temos, dentro de gente, palavras para contar o que está acontecendo: como uma criança pode narrar uma guerra? Sua cidade embaixo d'água? Um abuso sexual? Onde ela pode achar as palavras para dar outras formas para o que lhe acontece? Para além dos fatos?

O trauma, esse acontecimento sem inscrição anterior, sabemos, paralisa justamente porque não pode ser narrado. É a invasão do fato sem que se possa simbolizá-lo. Fatos são pedras duras, não há como fugir, escreveu Clarice Lispector[8]. Mas, se não podemos fugir delas, é possível transformar a nossa relação com o que aconteceu, e isso acontece por meio da linguagem. Sempre lembrando que às vezes, também é preciso acolher e respeitar o silêncio, e isso a literatura também pode fazer.

A história mais emblemática de um trauma na literatura é a história do sultão Shariar que, traído por sua mulher, e tendo sido testemunha da traição que também sofreu o irmão, dá um jeito de não mais passar por aquela dor. Resolve matar cada jovem que desposa, repetindo a cada noite o enlace, e o assassinato, pela manhã. Paralisado em sua dor, ele não pode mais amar. Sequer vive, preso em um ciclo de morte. Até que chega Sherazade. E sabemos, ela o cura com palavras, com as histórias. E com a sua presença.

Então, há também para aquela criança que vive uma situação extrema, a presença de um mediador. No encontro com a literatura, e ela também cura por causa disso, há um triângulo que se forma, como bem definiu Yolanda Reyes, composto pelo livro, pelo mediador e por aquele que recebe a história. Há alguém que escolheu um livro, que oferece o seu tempo, a sua escuta, o seu silêncio, muitas vezes, ou a sua voz, que traz vozes mais longínquas, que podem contar sobre aventuras, amores, perdas, mortes, sobre seres fantásticos e sobre

mistérios... Imaginem o que pode significar para a criança ser acolhida ali, entre aqueles que viveram antes dela, e também por aqueles que dispuseram estar ali, lhe oferecendo mundos e palavras, colo e hospitalidade para que ela possa viver melhor e com mais força nesse mundo em que estamos, lugar de tempestades.

*Texto escrito para evento da Feira do Livro do Pacaembu

---

*Ana Carolina Carvalho.Mestre em Educação (Unicamp) e psicóloga (USP). É formadora de educadores no Instituto Avisa Lá, membro da equipe de coordenação do Instituto Emília, colaboradora e editora assistente na editora Peirópolis e assessora na área de leitura para escolas particulares e editoras. É coautora do livro Ler antes de saber ler, oito mitos escolares sobre a leitura literária (Editora Pandabooks) e de materiais didáticos e artigos na área de leitura, formação de leitores e crítica literária. Como autora de literatura infantil e juvenil, escreveu a novela A conta-gotas (prêmio Barco a Vapor 2014), Histórias do tempo em que os animais falavam (Pandabooks) e Dez contos do além-mar (Peirópolis), entre outros. Coautora do livro Leitores e leituras: experiências literárias na escola, Editora Peirópolis.

[1] Pamuk, Orhan. A maleta do meu pai. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P. 73.
[2] Candido. Antonio. “O direito à literatura”, em: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
[3] Pessoa, Fernando. Obras em prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. P. 504
[4] Montero, Rosa. O perigo de estar lúcida. São Paulo: Todavia, 2023. P.29
[5] Calvino, Italo. Fábulas Italianas. São Paulo: Companhia das letras, 1992. P. 14
[6] Agamben, Giorigio. Infância e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 22
[7] Petit. Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009
[8] Lispector, Clarice. A hora da estrela. São Paulo: Rocco, 1998.

O planejar e o acontecer Intersecções entre as expectativas e a vida real no período de acolhimento

Regina Fusco* e Viviana Cukier*

Nesse grande país em que vivemos, há inúmeras diferenças entre os estados, os municípios e entre cada escola, seja pública ou privada. Poderíamos fazer uma grande lista, mas queremos começar apontando uma semelhança: em todas as escolas, no mês de dezembro, termina um ano letivo. Professoras e estudantes vivem as merecidas e esperadas férias (com uma celebração de ano novo- coincidentemente ou não- regada à avaliações e resoluções), para então recomeçar um novo ano no mês de janeiro.

Em nossa escola, não é diferente. Cabe contextualizar que trabalhamos com crianças que fazem quatro anos até 31 de março e cinco ao longo do resto do ano. É o primeiro ano delas nessa escola, mas a maioria já viveu experiências escolares em outras instituições, normalmente menores. Cada sala conta com duas professoras e também tem contato com muitos outros adultos.

Como as outras professoras e professores desse país, sentimos anualmente as dores e as delícias de permanecer no mesmo ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, mudar todo ano. O ofício continua o mesmo, mas a sala pode mudar, a parceria com outros professores e o grupo de crianças.

Nos dias que antecedem a chegada das novas crianças, a equipe da escola se prepara para recebê-las. Dentre muitas reuniões e reflexões, as professoras repensam a disposição do mobiliário, organizam os materiais e planejam cuidadosamente como arrumar a sala de um jeito convidativo, que desperte o interesse e favoreça as interações entre os integrantes do grupo-sala- adultos e crianças. São os famosos Cantos





Para planejar o espaço e a recepção das crianças, nos baseamos em nossa experiência e em referências teóricas1. Decerto, a forma como encaminhamos os primeiros dias e encontros reflete o que pensamos sobre infância, sobre educação e sobre escola.

Preparamos o espaço da sala com diferentes propostas. Dessa maneira, imaginamos acolher e despertar a diversidade de interesses presentes no grupo. Há aqueles que preferem propostas mais tranquilas e individuais, outros que gostam de criar narrativas coletivas com materiais que favorecem o jogo simbólico. Há aqueles que preferem construir com blocos o cenário de uma brincadeira e aqueles que vão utilizar o mesmo material para testar as possibilidades de equilíbrio.
A organização em diferentes estações permite a livre exploração e circulação dos novos integrantes, que podem permanecer em um mesmo canto por um período e/ou explorar todas as possibilidades, sozinhos ou acompanhados. O mesmo acontece para nós educadores, que com os convites cuidadosamente preparados com materiais, podemos receber as crianças aos poucos e acolhê-las em seus tempos individuais.

Além de considerarmos critérios como diversidade e livre circulação na organização do espaço, também antecipamos ações e brincadeiras que podem criar pontes com os familiares. Uma proposta com objetos da cozinha e massinha pode ser um convite para uma criança acompanhar a nova professora na preparação de uma comida para o seu responsável e um papel pode ser um jeito de acalmar corações de quem está com saudades de casa ou da escola antiga, pois pode virar um bilhete ou um desenho que será entregue em outro momento.

Após tantas reflexões, decisões e planejamento, chegam as crianças. Algumas com pares conhecidos, outras chegando na escola dos irmãos e muitas se aproximando pela primeira vez desse espaço. É o momento das primeiras apresentações e das primeiras aproximações: “vamos brincar de fazer bolo?” e “se a gente fizesse uma luta de dinossauros?”

Brincadeira que vai, brincadeira que vem. Enquanto andam pela sala, as crianças carregam consigo vestígios das propostas por onde já tinham passado, ampliando as possibilidades. Também descobrem outros objetos pelas prateleiras, que despertam sua curiosidade. Como num piscar de olhos, a bela mesa com flores, massinha, panelinhas e outros objetos de cozinha se transforma num caos quando as ações de todos somam papéis, tinta, dinossauros fantasiados.

1 Para refletir sobre o tema apresentado no texto, temos estudado as publicações (em forma de textos, livros e vídeos) de algumas pessoas, entre elas: Stela Barbieri, Paulo Fochi, Virgínia Kastrup



Nesse momento, precisamos fazer escolhas. Era nossa intenção que as crianças se sentissem acolhidas por nós e no espaço da sala. Sabíamos, desde o princípio, que os materiais não ficariam estáticos em seus cantos originais (e que bom!).

Na hora, percebemos e acompanhamos esse movimento, fomos incorporando alguns desejos e ajustamos as nossas expectativas ao que acontecia. Todos os cantos que preparamos se transformaram.

Para ter certeza que estávamos alinhadas (porque trabalhar em parceira também é consultar e acolher a parceira até no meio da tinta), íamos narrando alguns acontecimentos e as mudanças em voz alta, pedindo sugestões e perguntando sobre as mudanças. Perguntas como "você quer usar essa tinta que encontrou? Vamos pegar qual papel?", anúncios do tipo: "cuidado, essa cobra é venenosa!" ou breves comentários entre adultos, como "puxa, olha essa mesa" foram tornando visíveis, partilhadas e intencionais as mudanças que aconteceram. Ao mesmo tempo em que conversávamos, também reorganizávamos os espaços. Essa estratégia também aproximou as crianças, que se interessavam pelas mudanças e pelas novas propostas.

Vimos nascer cobras onde achávamos que seriam enrolados brigadeiros, a mesa de desenho com materiais secos virou uma mesa de tingimento de água e precisamos improvisar um lugar de pintura.

Ficou evidente que os materiais convidam e propõem, e que não podemos antecipar as ações e atividades das crianças. Dentro desse contexto- o acolhimento- foi essencial poder perceber, escutar e mudar. Pudemos conversar com as crianças e entre nós, aproximando todos os envolvidos e começando a construir os tão importantes vínculos.

Para o dia seguinte, revisitamos o nosso planejamento. Entendemos que as crianças já estavam encontrando muitas novidades: uma nova escola, novos espaços, colegas e professoras, por isso optamos por trazer de volta para a sala, intencionalmente, as propostas que construímos juntos.

Olhamos para os nossos registros e memórias, buscando compreender o movimento desse coletivo de crianças e transformamos aquela mesa, com tantas informações, em novos-velhos cantos. Trouxemos de novo a pintura, a pintura da água e a massinha, agora acompanhada por um livro informativo sobre cobras.

Entendendo que encontrar o conhecido e poder retornar às propostas favoritas gera segurança nas crianças, mas também lembrando que pequenas mudanças empolgam e surpreendem, oferecemos ao longo das primeiras semanas materiais semelhantes, buscando por mudanças na organização e em pequenas provocações.

A pintura da água ganhou pipetas e depois potes de vidro, as cobras foram pequenas e grandes, às vezes individuais e em outras, coletivas. O guache encontrou suportes enormes, nas paredes e cavaletes, com rolinhos e pincéis de diferentes espessuras.

Esse breve relato narra como as primeiras duas horas das crianças na nova escola reverberaram em nosso planejamento, em como nos sentimos provocadas a revisitar o que antecipamos. Colhemos frutos: essas primeiras propostas, construídas nessa inusitada parceria de professoras e crianças que começavam a aprender os nomes e rostos, garantiram segurança e tranquilidade por muitos dias

*Regina Fusco é pedagoga, atua como professora de Educação Infantil e como formadora de educadores.
É especialista em Gestão e Formação em Educação Infantil e Antropologia das Infâncias. É co-fundadora de coletivos que acreditam que a educação e as infâncias podem e devem ocupar e transformar a cidade: o Amora e o Trilhares.

*Viviana Cukier é pesquisadora da infância e professora, formada em pedagogia na Universidade de São Paulo e especialista em arte-educação pelo Instituto Singularidades.
Atualmente, atua como professora e atelierista no Colégio Santa Cruz e é co-fundadora do Coletivo Desinvenções, um coletivo de projetos para a infância que visa desinventar as muitas certezas com que os adultos vêem essa fase da vida.
É co-autora do livro “Arquiteturas Fantásticas”, uma publicação da Escola Ateliê Carambola

Entre peças, cores e fios: uma trama que modifica o olhar.

Lelê Ancona*



Conheci a proposta do Remida com mais profundidade no trabalho realizado pelo Instituto Avisa Lá na DRE Itaquera/SP, em parceria com o Remida Buenos Aires. No decorrer desse projeto pude refletir sobre as diferentes aproximações possíveis aos materiais de descarte, assim como a necessidade de uma apresentação estética que mobilizasse a criação.

Saber dessa necessidade, assim como da importância de criar uma rede de contatos com empresas e instituições que doem os materiais, é muito diferente de ver o projeto acontecer.

Pela lente da tela havia explorado o Remida Buenos Aires, em seu site convidativo que promove ideias e desejos e, antes que pudesse chegar na Argentina, cheguei em Bolonha, na Itália, para visitar o Remida de lá.

Cheguei sem aviso prévio, sem convite ou solicitação de visita e fui muito bem recebida. A atelierista Aurora Monfasani me mostrou o espaço e me deixou passeando por lá, com liberdade para registrar em fotos e vídeos o que me interessasse.



O espaço do Remida em Bolonha fica distante do centro da cidade e o frio de fevereiro não impediu a observação desse caminho que levava à porta, já bastante convidativo, com evidentes interações dos materiais e espaço feitas pelas pessoas que vivenciam essa proposta.

O espaço não é grande para a quantidade de materiais que estão disponíveis e a primeira sensação é de um certo caos, até que se torna possível perceber a ordem que dá sentido ao que é proposto. São muitos materiais, de diferentes cores, formatos, texturas, que promovem sensações e provocações diversas. É difícil saber para onde olhar, qual deles escolher para tocar.



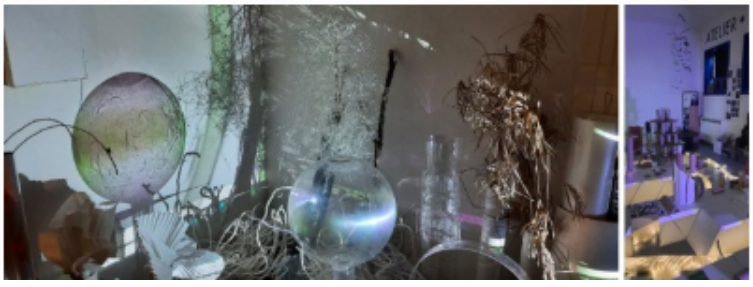
Saber dessa necessidade, assim como da importância de criar uma rede de contatos com empresas e instituições que doem os materiais, é muito diferente de ver o projeto acontecer.

Pela lente da tela havia explorado o Remida Buenos Aires, em seu site convidativo que promove ideias e desejos e, antes que pudesse chegar na Argentina, cheguei em Bolonha, na Itália, para visitar o Remida de lá.

Cheguei sem aviso prévio, sem convite ou solicitação de visita e fui muito bem recebida. A atelierista Aurora Monfasani me mostrou o espaço e me deixou passeando por lá, com liberdade para registrar em fotos e vídeos o que me interessasse.

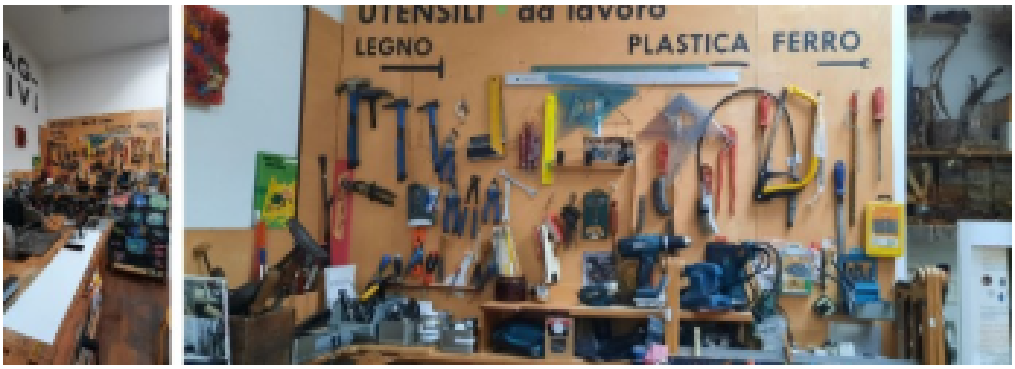
O espaço do Remida em Bolonha fica distante do centro da cidade e o frio de fevereiro não impediu a observação desse caminho que levava à porta, já bastante convidativo, com evidentes interações dos materiais e espaço feitas pelas pessoas que vivenciam essa proposta.

O espaço não é grande para a quantidade de materiais que estão disponíveis e a primeira sensação é de um certo caos, até que se torna possível perceber a ordem que dá sentido ao que é proposto. São muitos materiais, de diferentes cores, formatos, texturas, que promovem sensações e provocações diversas. É difícil saber para onde olhar, qual deles escolher para tocar.



Os espaços destinados para as oficinas possibilitaram a compreensão das abordagens exploradas com os materiais.

A interação com as luzes e as muitas descobertas possíveis com o translucido, com as cores, com as formas que se sobrepõem. A possibilidade de explorar o equilíbrio, a composição no tridimensional com a diversidade destas materialidades. O ateliê “Linguagens expressivas” possibilitava outra forma de interação, outras cores, que lembravam mais a terra e a força para construir com seus elementos.



Uma organização estética que não esquece da importância da autonomia, de que cada um possa encontrar os instrumentos de trabalho e voltar a guardar, sem que tenha um professor interferindo. O espaço concebido como parte da concepção de que cada um possa buscar sua forma de interagir.

Ali encontrei um grupo de professores argentinos que fazia uma visita e uma professora de Bolonha que recolhia materiais para levar para seus alunos. Conversamos um pouco, ela tem o mesmo nome que o meu, Alessandra e essa coincidência nos aproximou. Contou-me que paga uma taxa anual para que possa ir até lá e buscar os materiais de que precise em seu trabalho na escola.
Fiquei envolvida pelos detalhes, pelas histórias, pelas vivências possíveis de adivinhar nas marcas deixadas nos cantos, nos painéis, nas mesas que receberam criações ou que estão preparadas para o que virá.

Escolhi essa imagem da casa "Hotel dos insetos" para concluir minha fala sobre esse espaço, pois a sensação de acolhimento, de vontade de ficar mais foi a que levei comigo. Saí de lá com vontade de ver acontecer pelas bandas de cá um projeto que traga essa potência em meio a tanta delicadeza.



No dia seguinte pude conhecer o Remida de Reggio Emilia e perceber muitos pontos que se assemelham e alguns outros que se distanciam.
A primeira impressão ao adentrar o Remida em Reggio Emilia é causada pelo tamanho do espaço. Construído em uma antiga fábrica de grãos, podemos ver as estruturas onde os grãos ficavam armazenados e essa característica faz com que seja um espaço muito alto, além de muito amplo. Concebido para compartilhar o espaço com outros projetos, parte das paredes e do mobiliário é possível ser movimentado, possibilitando que novas organizações espaciais sejam propostas, a depender da necessidade apresentada.

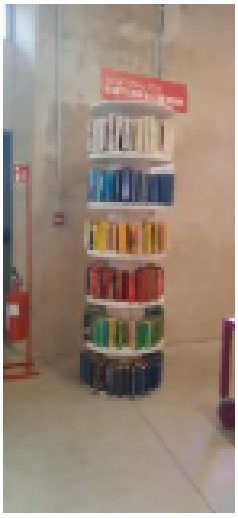




Nestas prateleiras apoiadas em rodas podemos encontrar livros que podem ser levados para casa com diversos assuntos e gêneros e logo a sua frente, podemos ver uma estante de livros organizados por suas cores, reforçando o conceito de materialidade dos objetos.

Os livros são vistos para além das ideias ou conceitos que carregam, mas também pelo que podemos sentir com os nossos sentidos, escutando-os, tocando e percebendo suas texturas, reconhecendo seus formatos e cores.



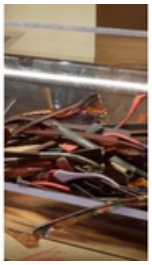


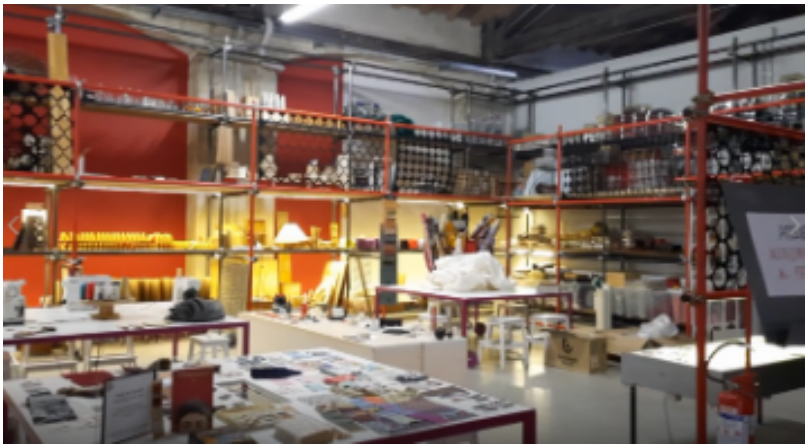
A luz e as cores estão presentes de muitas maneiras, como pela janela que tinge o espaço e dialoga com as mesas de luz. As cores da luz que adentram o ambiente e que se alteram em decorrência da luminosidade do dia interfere no jogo de luz destas mesas redondas, que também são modificadas pelos objetos aí colocados.

Assim como no Remida de Bolonha, observamos muitos objetos organizados de forma estética, possibilitando outro olhar para cada um deles.

O inusitado das formas provoca, promove descobertas, nos coloca em movimento tanto pelas novas relações estabelecidas com objetos já conhecidos, como pela descoberta de novos objetos.







A organização do espaço acolhe ateliês, além de um espaço dedicado para a organização dos materiais que podem ser retirados. Nesta imagem temos também na parte superior um acervo de diferentes materiais que o Remida foi recolhendo no decorrer dos anos.



Nestas prateleiras apoiadas em rodas podemos encontrar livros que podem ser levados para casa com diversos assuntos e gêneros e logo a sua frente, podemos ver uma estante de livros organizados por suas cores, reforçando o conceito de materialidade dos objetos. Os cursos e as exposições são realizados nesse grande espaço, que vai se modelando conforme sua necessidade.

O movimento é perceptível, um lugar no qual percebemos a presença das pessoas, não somente das que trabalham lá, sejam como funcionárias, sejam como voluntárias, mas também das educadoras que vão buscar materiais ou formação e das crianças que participam das oficinas.

Saí de lá com as mãos inquietas, com vontade de explorar tantas materialidades existentes.

---

*Lelê Ancona é formadora no Instituto Avisa Lá, diretora do Projeto Circularte Educação: www.circularte.com.br, e professora há 40 anos. Doutora em Educação pela PUC/SP, Mestre e Especialista em Teatro pela ECA/USP, Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UNICAMP com bolsa FAPESP, investigando a imagem docente no diálogo com o fazer teatral e a escrita espetacular.

Refeições que Encantam e Nutrem no CEI

Centro de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho - CCJA *



O ponto de partida para o trabalho foi olhar para a oferta das frutas e as estratégias para diminuir o desperdício no refeitório. No CEI Mãe do Bom Conselho, os momentos de refeição sempre foram cuidadosamente planejados. Professoras e equipe da cozinha atuam em sintonia com um objetivo comum: oferecer cuidado e carinho na alimentação dos nossos bebês e crianças. A rotina alimentar é entendida como parte do trabalho educativo e, por isso, é constantemente observada e replanejada quando necessário.

Recentemente, identificamos que, embora as frutas estivessem presentes diariamente no cardápio, havia uma baixa aceitação por parte de algumas crianças. Percebemos uma recusa frequente em experimentar certos alimentos, especialmente as frutas, e um aumento considerável no desperdício. Essa constatação nos levou a fazer uma pausa e olhar mais atentamente para como esses alimentos estavam sendo oferecidos.

Mas por que as frutas? Porque são essenciais na alimentação infantil. Fornecem vitaminas, fibras, minerais e água nutrientes fundamentais para o crescimento saudável e para a formação de bons hábitos alimentares desde os primeiros anos de vida. Além disso, estimulam a mastigação e a percepção de sabores e texturas diferentes, o que também contribui para o desenvolvimento sensorial da criança. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) orienta que as frutas sejam oferecidas prioritariamente in natura, e não em forma de sucos. Essa diretriz visa preservar os nutrientes e as fibras dos alimentos, evitar o consumo excessivo de açúcar natural mais concentrado no suco e, principalmente, promover a mastigação como parte do processo alimentar e de desenvolvimento.

Diante da situação observada, nos colocamos em movimento. Uma reflexão coletiva foi mobilizada e um ponto importante nos inspirou: a frase presente na Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil, que diz: “comemos com os olhos”. Sabemos que essa expressão pode ter muitas conotações. Em alguns contextos, refere-se ao desejo de comer mais do que o necessário ou ao desejo de comer algo que não se pode.



Mas, no nosso cotidiano compreendemos que a beleza na apresentação dos alimentos pode ser um convite afetuoso, favorecendo que as crianças se sintam atraídas e motivadas a experimentar o que está sendo servido.
Refletimos sobre como tornar a apresentação das frutas mais convidativa e traçamos algumas estratégias simples, mas intencionais: cortes diferenciados das frutas, como palitos, rodelas, cubos ou formatos inspirados em sorvetes, disposição harmoniosa nas travessas, organizadas por cores e formas que aguçam o olhar e despertam o interesse, uso de recipientes que remetem ao cuidado e à beleza; potes de vidro, travessas de alumínio e não apenas os potes plásticos de servir; atenção ao ambiente como um todo para que o momento de comer a fruta seja acolhedor, convidativo e cheio de significado. Esses detalhes comunicam algo importante, mostram às crianças que aquele momento é especial, pensado com carinho e respeito.

O resultado foi visível. Algumas crianças, que antes recusavam frutas, passaram a se arriscar a experimentar, motivadas pela curiosidade e pelo visual. ‘’Olha a melancia, parece um sorvete!” As crianças se expressam com entusiasmo diante da mesa de frutas. Demonstram interesse, apontam e comentam as formas e cores. A sobremesa passou a ser um momento de linguagem e interação, em que interagem com o alimento com interesse e curiosidade.

É fundamental que as crianças pequenas adquiram o hábito de comer frutas, pois isso contribui para seu desenvolvimento integral, promove saúde, amplia a autonomia nas escolhas alimentares e fortalece a relação positiva com os alimentos. Ao priorizarmos o consumo de frutas in natura, construímos uma base mais sólida para hábitos alimentares saudáveis. É também por isso que, aqui no CEI, optamos por não oferecer mais sucos de frutas, mas sim a fruta inteira, como recomendado nas orientações nutricionais atuais.

As famílias também têm sido parceiras importantes nesse processo. Compartilhamos com elas as mudanças na apresentação das frutas e recebemos retornos muito positivos. Algumas relatam que os filhos passaram a pedir em casa as mesmas frutas oferecidas na creche. Esses relatos mostram como a escola e a família podem caminhar juntas na formação de hábitos e valores, e como as práticas vividas na instituição ecoam no ambiente doméstico, fortalecendo vínculos e aprendizagens.







Essa transformação na rotina foi inspirada e fortalecida pela formação continuada com o Instituto Avisa-lá. A escuta qualificada e os encontros formativos nos ajudaram a ampliar o olhar para os detalhes do cotidiano, reconhecendo neles potências educativas. A formação tem nos convidado a pensar em práticas mais sensíveis, intencionais e alinhadas às necessidades reais das crianças mesmo nas situações mais corriqueiras do dia a dia, como o momento da fruta.

Seguimos confiantes de que cuidar da alimentação é também cuidar do desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Cada fruta bem apresentada, cada corte bonito, cada recipiente escolhido com carinho comunica afeto, respeito e propósito. A estética na alimentação não é apenas um recurso visual. Ela é linguagem. É interação. É forma de dizer às crianças: "isso foi preparado para você".

Equipe envolvida: Arlene Marques (diretora), Verônica Nazário (coordenadora pedagógica), Valdirene Mello, Kethyllen Santos, Maria de Fátima da Silva e Evani de Paula (equipe de alimentação).

*Centro de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho - CCJA - Centro Comunitário Jardim Autódromo.

Educação infantil: quem forma e supervisiona os professores e gestores para o cuidado seguro das crianças?

Damaris Gomes Maranhão*



As creches e pré-escolas têm divulgado suas propostas de trabalho com as crianças em diferentes canais das redes sociais e, muitas vezes, são apresentadas como boas práticas com respostas entusiasmadas, considerando que outras escolas poderão seguir aqueles exemplos.

Podemos levantar várias questões sobre o uso da imagem de crianças nas redes sociais, as diferentes formas de divulgação dos trabalhos, as práticas em si, mas nesse artigo queremos fazer um alerta para as várias situações de perigo em que as crianças são colocadas nas escolas e divulgadas nesses canais, transmitidas como práticas replicáveis.

Em 2011, antes da promulgação da Lei Lucas, foi publicado o artigo Conhecimento para proteger a vida, na Revista de Educação do Instituto Vera Cruz. Esse artigo aborda os principais riscos à saúde das crianças que frequentam creches, a partir de uma análise dos dados de mortalidade, noticiados na imprensa e da revisão de literatura científica sobre o tema. Descreve um programa de formação para professores de educação infantil que vem sendo desenvolvido em rede de creches, como uma das medidas que podem contribuir para a segurança das crianças. O professor adquire competências para ponderar os riscos reais frente aos imaginários, considerando seu conhecimento e compromisso com cada uma das crianças do grupo, no sentido de apoiá-la para explorar ambientes, brincadeiras e situações de aprendizagem com prazer e segurança[i].

Após quatorze anos da publicação do artigo citado continuam sendo veiculadas notícias sobre morte de crianças da educação infantil. Essas mortes poderiam ser evitadas com cuidados adequados a cada faixa etária e às demandas do processo de crescimento e desenvolvimento de cada criança, evitando materiais e atividades de grande risco em contexto coletivo.

O objetivo deste texto é reiterar aos gestores, professores, coordenadores pedagógicos e instituições responsáveis pela atualização dos profissionais que atuam na educação infantil, a importância dos procedimentos de cuidados promotores do crescimento e desenvolvimento saudável e na prevenção de doenças e acidentes.

A Lei Lucas exige a formação e atualização dos professores sobre Suporte Básico de Vida, pois é fundamental prevenir situações de riscos de engasgo, morte súbita no berço, quedas, afogamento, aspiração de substâncias tóxicas, entre outras.

Infelizmente continuamos observando, nas redes sociais, fotos sobre atividades em que os professores organizam propostas com “farinha de trigo”, por exemplo.

Em primeiro lugar, as crianças precisam brincar com farinha de trigo? Sim, ela tem uma textura diferente, mas há outros elementos no cotidiano da criança com texturas diferentes que ela pode ter acesso. Em segundo lugar, a farinha de trigo é um alimento e as crianças podem conhecer os alimentos na hora das refeições ou no preparo de uma receita.

Do ponto de vista da saúde, principalmente para os bebes e crianças bem pequenas, a farinha de trigo pode ser aspirada, causando por exemplo, uma doença semelhante a “asma do padeiro”, que pode irritar as vias aéreas, desencadear uma rinite ou até piorar alguma doença pulmonar já existente.
As bexigas ou balões de encher são de látex fino e também podem causar obstrução das vias respiratórias ou engasgo, caso as crianças coloquem pedaços de bexiga estourada na boca, levando à morte.

Bacias contendo água, mesmo em baixo nível, podem causar afogamento se a criança acidentalmente escorregar com a cabeça dentro da mesma.
A oferta de mamadeiras para bebês na posição deitada pode levar a drenagem de leite para o conduto auditivo, gerando infecções auditivas.
Os procedimentos inadequados de higiene e troca de fraldas, conforme histórico de observação de algumas práticas na rede privada ou pública, podem aumentar o risco de disseminação de infecções gastrointestinais.
Enfim, quedas, engasgos/sufocamento, afogamentos, queimaduras, intoxicações e acidentes com animais não são comuns e podem ser evitáveis.
Se educar e cuidar são indissociáveis, por que nas práticas pedagógicas, muitas vezes, esses cuidados estão ausentes?
Uma das perguntas que tem me instigado nos últimos tempos é: como os cursos de pedagogia formam professores para que desenvolvam atitudes e procedimentos adequados a cada criança no contexto de educação infantil.
E além da formação básica, como estes temas são abordados na educação continuada dos gestores, professores, auxiliares?

---

*Damaris Gomes Maranhão – enfermeira, dra. em Ciências da Saúde, consultora do Avisa Lá e colaboradora do MEC nos RCNEI, DCNEI e BNCCEI.

[i] Gomes Maranhão, D. (2025). O conhecimento para preservar a vida: um tema delicado. Revista Veras, 1(2), 255–271
https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/14

Amigas do Peito

*Cristina da Silva Pereira



Trabalhar em creches como auxiliar de enfermagem nos últimos onze anos, permitiu-me testemunhar diversas transformações, incluindo mudanças na percepção das mães sobre a amamentação na creche.
Uma das frases mais comuns que ouvíamos das mães ao matricular seus filhos era: “Se vai para a creche, tira do peito”.

Com um esforço coletivo, começamos a incentivar e orientar as mães, já no ato da matrícula, sobre a importância de manter o aleitamento no CEI. Nosso foco inicial foi garantir, pelo menos, a primeira mamada na entrada da criança. As professoras encaminhavam as mães para o cantinho da amamentação, localizado à frente da sala do berçário, conseguindo assim quebrar esse tabu e integrar a amamentação ao ambiente escolar.
Entretanto, enviar o leite materno congelado ainda é um desafio. Muitas mães, impossibilitadas de trazer os bebês até a creche devido à distância, precisam enviar o leite. Para garantir sua qualidade, o leite deve ser mantido congelado até o momento do consumo. Pensando nisso, o CEI passou a disponibilizar um kit composto de potes, caixa térmica e gelox, assegurando a conservação adequada durante o transporte.

Como profissional da saúde, sempre soube da importância do aleitamento materno prolongado. No entanto, surgia a pergunta: como ajudar as mães a continuarem a oferecer o leite materno a seus bebês?
A resposta veio em 2019, após a pandemia, enquanto apresentava o CEI a uma mãe lactante que mencionou não ter condições financeiras para comprar os potes de armazenamento. Aí surgiu um novo questionamento: o que as mães fazem com esses potes após o desmame? Foi então que surgiu o “Mães Amigas do CEI”.
Início do Projeto

Entrei em contato com uma amiga que, após amamentar o filho, havia guardado potes em casa sem utilidade. Com o apoio de outros conhecidos, realizamos a primeira doação de potes.
Utilizei uma caixa de isopor que tinha em casa e uma pequena quantidade de gelox, dando início efetivo ao projeto.
O gelox é uma solução inovadora de resfriamento reutilizável, ideal para manter a temperatura dos alimentos por períodos prolongados, diferente do gelo comum que derrete rapidamente.



Na enfermaria, as participantes do projeto recebem de cinco a dez potes (conforme a idade da criança), caixa de isopor; gelox e sacolinha para transporte.
Elas também assinam um termo de preferência pelo leite materno exclusivo, recebem orientações sobre ordenha, manejo, armazenamento, higienização e envio do leite, e tiram uma foto para o Cantinho da Amamentação.

Sempre convidamos as mães a manterem a amamentação presencial no CEI, respeitando os horários das refeições dos bebês e a disponibilidade de cada uma.

Expansão do Projeto
Divulgamos a iniciativa nas reuniões de pais e, por meio do “boca a boca”, conseguimos ampliar sua abrangência. Em 2023, recebemos cinco doações de potes, um marco que confirmou o impacto positivo.

Erika, uma das participantes, sempre demonstrou entusiasmo em manter o aleitamento na creche, sem receio do desmame precoce. O leite enviado é oferecido aos bebês com copinho ou colher dosadora, evitando o uso de mamadeiras e mantendo o vínculo da amamentação no peito.

Nosso objetivo é aprimorar continuamente o atendimento, alinhando o projeto às necessidades das mães. A maior recompensa é o reconhecimento das famílias, que enche nossos corações de alegria.



sacolinhas do projeto



kit fornecido as mães

Depoimentos das Mães
“O CEI é um ambiente acolhedor e incentiva a amamentação, sempre pensando no bem-estar dos bebês.”
Sandra, mãe da Pietra

“Tenho muita gratidão pelo acolhimento durante a amamentação do Levi, inclusive pela doação dos potes, que naquele momento eu não tinha como comprar”.
Lucineide, mãe do Levi
Levi em 2023

*Cristina da Silva Pereira é auxiliar e técnica de enfermagem, formada em Pedagogia. Atua há onze anos na educação infantil com crianças de 0 a 4 anos. Atualmente, trabalha em um CEI na zona sul de São Paulo, onde desenvolveu o projeto “Mães Amigas do CEI” há quatro anos.

Nossas escolas são aldeias?

Lucila Silva de Almeida*



O provérbio africano “É preciso uma aldeia para educar uma criança” expressa a ideia de que a educação não é responsabilidade exclusiva da família ou da escola, mas sim de toda a comunidade. Ele ressalta a importância das relações sociais na formação dos bebês e das crianças, reconhecendo que o desenvolvimento infantil acontece por meio das interações com diferentes pessoas, espaços e experiências.

Nesse sentido, a educação se dá em uma rede de apoio, onde cada integrante da comunidade — familiares, vizinhos, professores e demais membros — contribui para a construção dos valores, do conhecimento e do pertencimento cultural da criança. Somos tecidos de todos essas relações. Tecidos destas aprendizagens!
Esse olhar coletivo fortalece a ideia de que o cuidado e a aprendizagem são processos compartilhados, que envolvem diálogo, respeito e corresponsabilidade.

Digo isto porque, morando sozinha com minhas filhas e numa cidade como São Paulo em que pessoas queridas acabam por não morar perto, minha aldeia muitas vezes é a escola em que minhas filhas estudam.

Em um tempo em que as redes de apoio das famílias estão cada vez mais frágeis, a escola tem sido um dos poucos espaços onde elas podem recorrer para compartilhar dúvidas, desafios e esperanças sobre a educação de suas crianças. Muitas vezes, é na escola que encontram escuta, orientação e parceria.

Se antes a expressão “é preciso uma aldeia para educar uma criança” fazia referência a uma comunidade ampla e diversa, hoje, para muitas famílias, essa aldeia se resume à escola — um espaço que, além de ensinar, acolhe, cuida e constrói laços. Isso nos convida a refletir sobre o papel social da escola e sobre como podemos fortalecer essa rede de apoio para que ela seja, de fato, um lugar de encontro, trocas e aprendizagens compartilhadas.



No entanto, é uma pena que muitas escolas ainda sejam áridas, com pouco espaço para acolher o outro do bebê e da criança. Em vez de se constituírem como aldeias que abraçam a diversidade, que escutam as singularidades e que reconhecem os diferentes saberes, muitas ainda operam na lógica da rigidez, do controle e da normatização.

Quando a escola se fecha para o diálogo com as infâncias e suas famílias, perde a chance de ser esse território vivo de trocas e pertencimento. Transformar essa realidade exige um olhar atento, disponível e disposto a fazer da escola um verdadeiro espaço de relações, onde todos – crianças, professores e famílias – sejam parte ativa dessa aldeia.

A escola sempre diz que quer a participação das famílias, mas será que, na prática, estamos realmente criando espaços de encontro ou só reforçando distâncias?

Muitas vezes, sem perceber, a escola adota posturas que afastam em vez de aproximar. Reuniões longas e pouco acolhedoras, bilhetes que só cobram, falta de escuta e de momentos reais de troca fazem com que as famílias se sintam mais como espectadoras do que como parceiras. Além disso, quando a escola olha para as famílias apenas pelo que "falta" – o que não sabem, o que não fazem, o que não conseguem – em vez de reconhecer seus saberes e realidades, ela cria um muro invisível que impede o diálogo.

Certa vez, conversando com uma gestora, perguntei qual era seu maior desafio na escola. Sem hesitar, ela respondeu: "As famílias. Os pais não entendem o desenvolvimento das crianças".

Fiquei em silêncio por um instante, mas essa resposta ecoou em mim de um jeito inquietante. Afinal, e nós, entendemos?
Entendemos que crescer não é um processo linear? Que cada criança tem seu tempo e seu jeito próprio de aprender? Entendemos que a infância não cabe em checklists e tabelas? Que brincar não é perda de tempo? Que o choro é uma forma legítima de comunicação?

E mais do que isso: entendemos as famílias? Suas histórias, seus desafios, suas potências? Ou seguimos esperando delas um modelo idealizado, sem considerar suas realidades?
Muitas vezes, a escola se queixa da ausência das famílias, mas será que nos perguntamos por que algumas delas se afastam? Será que estamos, de fato, criando espaços de acolhimento, escuta e diálogo? Ou só comunicamos regras, exigências e cobranças?





Se queremos construir uma escola que seja, de fato, uma aldeia, onde crianças, professores e famílias possam caminhar juntos, precisamos começar pelo básico: olhar para o outro com disponibilidade, abandonar certezas rígidas e abrir caminhos para o encontro. Talvez, assim, possamos sair da lógica de quem "não entende" para a construção de uma comunidade que aprende junta.

Como podemos cobrar das famílias sendo que muitas vezes, nós professores não entendemos e compreendemos bebês e crianças?

Nesta mesma conversa, que poderia ser com inúmeras outras gestoras, também perguntei sobre a participação das famílias na escola. Ela me respondeu que, embora as reuniões sejam realizadas em horários como o de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e à noite, com o intuito de facilitar a presença das famílias, ainda assim a participação é limitada. "De 100%, apenas 30% aparecem".

Ao ser questionada por que isso acontecia, a resposta foi direta: "Porque não querem estar presentes, não querem saber da vida do filho".
Isso me fez refletir profundamente sobre a relação que estamos construindo com as famílias. Elas são de fato reconhecidas como sujeitos da educação? Ou continuamos tratando-as como simples expectadoras do processo escolar, sem considerar suas realidades e necessidades?

Penso nisto, também a partir da minha própria experiência como mãe, algo que sempre me provoca a pensar sobre esse tema. As reuniões que tive a oportunidade de participar foram sempre muito rígidas e previsíveis, com um roteiro claro do que se esperava de nós. Um checklist quase impositivo: prender o cabelo da criança, não mandar de roupa curta, olhar os piolhos.

Essas orientações, embora importantes em alguns contextos, se transformam em um manual de conduta que desvia do verdadeiro propósito de uma reunião escolar: a troca.

Nunca, em nenhuma dessas reuniões, fomos convidadas a nos apresentar, a partilhar um pouco sobre nossas próprias histórias ou perspectivas. Nenhum espaço foi aberto para mostrarmos o que também está acontecendo nas nossas casas e corações.

E o que mais me incomoda é que, em nenhum momento, nos é dado o privilégio de, sequer por 5 minutos, ver algumas fotos ou ouvir um relato simples sobre como acontece o processo de aprendizagem das crianças na escola. Nada que nos aproximasse do cotidiano da sala de aula, da experiência das crianças além das notas ou do conteúdo curricular.

Se queremos de fato envolver as famílias, precisamos repensar essa abordagem rígida, que mais exclui do que aproxima.

O espaço das reuniões precisa ser um lugar de acolhimento, onde as famílias possam ser reconhecidas como parceiras, onde possamos compartilhar, aprender e nos conectar.

Precisamos abandonar a ideia de um encontro marcado pela cobrança e pela formalidade, para abraçar um modelo de escuta mútua onde, tanto a escola quanto as famílias, possam se apresentar, aprender e crescer juntas.

O processo de educação é um caminho compartilhado e se queremos de fato construir uma rede de apoio, precisamos abrir as portas para que as famílias possam entrar, não só fisicamente, mas de coração e mente, sem a rigidez do checklist e com o espaço de pertencimento que todos merecem.

Se queremos, de fato, construir uma aldeia onde a escola e a família caminham juntas, precisamos criar espaços de encontro de verdade, onde as famílias sejam bem-vindas como são e onde a parceria se construa no respeito, na escuta e na troca.

---

*Lucila Silva de Almeida – Mestre no Programa Educação, Política, História e Sociedade da PUC-SP, pedagoga e pós-graduada em Educação de Crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada desde 2002.

Desenvolve projetos de formação pelo Instituto Avisa Lá e coordena o grupo Tecidos de Aprendizagens.

Colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos projetos Educação 0 a 3 anos e Formação da Cidade, assessorou a formação da rede municipal de São José do Rio Preto e participou da construção do Currículo de Educação Infantil de Mogi Guaçu. É autora do livro Interações: Crianças, brincadeiras brasileiras e escola (Editora Blücher) e coautora de publicações na área da Educação Infantil. Em 2025, integrou o júri da Categoria Educação Infantil do 2º Prêmio Professor Porvir e atuou como coordenadora adjunta no PNLD 2026, pelo Ministério da Educação, na avaliação pedagógica de livros literários para crianças de 0 a 3 anos.

Educação para o cuidado de si e do outro: o que o professor e as crianças sabem sobre a importância de se manter imunizado?

Damaris Gomes Maranhão*



Os professores e gestores de instituições educacionais têm um importante papel na construção de conhecimentos sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente, desde a educação infantil, continuando no ensino fundamental, médio e superior.

Entre outros conhecimentos fundamentais sobre como promover a qualidade de vida e bem-estar é necessário construir uma parceria com os familiares das crianças e adolescentes para todos mantenham sua imunidade de acordo com o calendário nacional de imunização, disponível para toda a população. Os professores e gestores também precisam conhecer o calendário nacional de imunização, sempre atualizado pelo governo quando introduz novos imunizantes no Sistema Único de Saúde. Este calendário está disponível para consulta no link https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/calendario

A Caderneta da Criança[1] é um valioso documento que contém dados sobre o nascimento, crescimento e desenvolvimento de cada criança e o calendário de imunização; um portador de texto informativo para que todos os cidadãos aprendam a ler e reconhecer sua importância na prevenção de doenças transmissíveis na comunidade, sobretudo em ambientes de convivência coletiva. As vacinas previstas no calendário nacional são um direito de toda criança e adolescente e um dever da família.

A interação diária em ambiente coletivo como a escola pode disseminar doenças transmissíveis causadas por vírus, bactérias, fungos e parasitas que, dependendo das características, podem contagiar outras pessoas, pelo contato pessoa-pessoa ou pelo contato com superfícies, água ou alimentos contaminados. Quando ocorrem dois ou mais casos da mesma doença no período de uma semana é preciso investigar a possível fonte para evitar a disseminação de um surto na escola e desta para as diversas famílias, seja dos profissionais como dos alunos. O inverso também pode ocorrer, um surto na comunidade onde reside uma família de aluno ou de profissionais da educação, poderá chegar até a escola e se disseminar por meio da interação das crianças, adolescentes e adultos, conforme as características de cada agente microbiano.

Assim, a escola, por meio de uma ação planejada e organizada pelos gestores e professores, pode analisar os dados sobre a situação de imunização de todas as crianças e trabalhadores da escola, orientando os familiares e funcionários para manterem suas cadernetas de vacinas atualizadas.





Os serviços de saúde, por meio de parcerias, podem ajudar os profissionais de educação diante de eventuais dúvidas sobre qual o melhor método para registrar e analisar estes dados, lembrando que, quanto mais nova, a criança deve ser imunizada com maior frequência.

As crianças do ensino fundamental também podem aprender a ler o calendário de imunização, o que contribuirá para o conhecimento das ciências da biologia, matemática e língua portuguesa.

No caso de surtos (dois casos ou mais da mesma doença no mesmo grupo, na mesma semana) o gestor deve notificar imediatamente a Unidade Básica de Saúde da região que será a responsável pela investigação dos eventuais riscos de disseminação da doença. Nestes casos, poderá ser programada uma imunização coletiva no ambiente escolar, que requer notificação de todos os familiares, assim como o preparo das crianças e adolescentes para o procedimento.

Todos nós, em maior ou menor grau, às vezes tememos a picada da agulha, necessária para injetar o imunizante, mas podemos ensinar às crianças estratégias para diminuir a ansiedade, o medo e a dor. Uma das estratégias é manter o músculo, onde será injetado o imunizante, relaxado. A respiração alternada, ensinada na yoga, é uma técnica que relaxa a musculatura, mas no caso das crianças menores de seis anos podemos fornecer uma "língua de sogra" ou um canudo para soprarem enquanto o profissional de enfermagem aplica o imunizante.

Há casos bem-sucedidos de planejamento de brincadeiras com as crianças, tais como: vacinar as bonecas e outras construções imaginárias que o professor poderá planejar com elas.

A seguir disponibilizamos o link para acesso à entrevista da autora deste texto Imunização em discussão, realizada em 2017, no canal da televisão da Assembleia Legislativa de São Paulo.

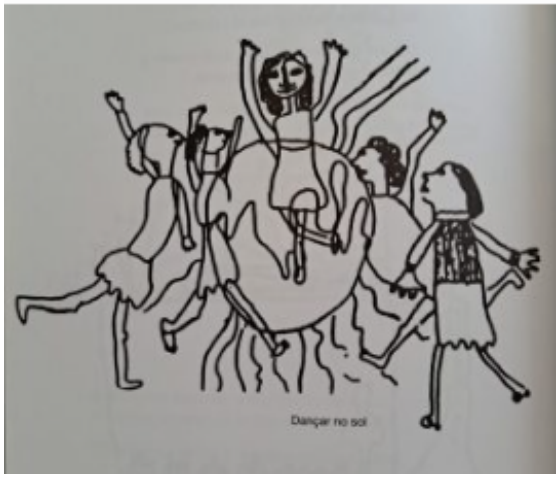
Maranhão D. G. Imunização em Discussão. TV ALESP
https://www.youtube.com/watch?v=IBxk--ijd8U

---

*Damaris Gomes Maranhão – enfermeira, Dra. em Ciências da Saúde, consultora do Avisa Lá e colaboradora do MEC nos RCNEI, DCNEI e BNCCEI.
[1] Para os maiores de 12 anos há a Caderneta do Adolescente

Acolher, cuidar e lutar pelos direitos de nossas crianças!

Cisele Ortiz*



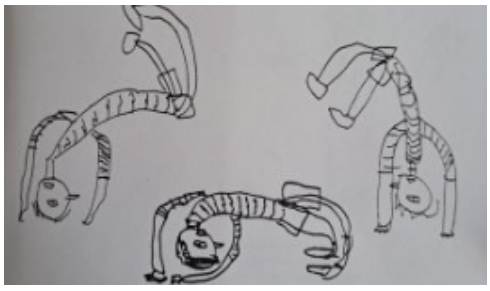
Encerrando o mês de agosto, mês dedicado à primeira infância, podemos fazer uma retrospectiva de todos os avanços que tivemos para a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos nas políticas públicas desde a Constituição de 88.

Muitos avanços nas pesquisas, nos cuidados, na atenção, na educação, enfim, abrimos muitas portas para acolher as crianças vivendo suas diferentes infâncias.

Mas mesmo com esses avanços continuamos a viver desigualdades lancinantes que impactam aqueles que aprofundam seu olhar para as crianças que vivem em situações de vulnerabilidade em suas diferentes formas.

O Cadastro Único é a principal ferramenta do Governo Federal para identificar as famílias brasileiras de baixa renda e conhecer as suas necessidades e condições de vida. Ele dá visibilidade a essas famílias e permite o seu acesso aos programas e benefícios sociais. Cadastram-se famílias com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa. Nesse público, temos 10 milhões de crianças de 0 a 6 anos que fazem parte dessas famílias.

Infelizmente as crianças da primeira infância ainda são as mais afetadas por negligências, maus tratos, violência, desnutrição e insegurança alimentar, mortalidade infantil, doenças por falta de saneamento básico, falta de vagas em creches, dificuldades na mobilidade das cidades e do campo. Por isso, nossa decisão, enquanto país, foi precisa em determinar que a nossa população infantil saia dessa situação.



Neste mês, em que se celebra a 1a. infância, muitas oportunidades foram identificadas para melhorar as condições de vida dessas crianças, a partir da assinatura do Decreto[1] que institui a Política Nacional Integrada da Primeira infância (PNIPI) e possibilita promover a integração dos

diversos setores, como educação, saúde e assistência social, entre outros, para garantir o cuidado integral e o desenvolvimento pleno às crianças de 0 a 6 anos, especialmente as com maior índice de vulnerabilidade.

A construção dessa política se deu a partir do Grupo de Trabalho da Primeira Infância dentro do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável – CDESS, o Conselhão, que analisou dados, aprofundou debates, buscou conhecer boas e exitosas experiências, além de ouvir especialistas e realizar seminários.

As recomendações do GT estão sistematizadas em um relatório de recomendações para a implementação da política, em que tivemos a possibilidade de participar. Destaco dois pontos que para nós são essenciais:

1- Articular as 3 esferas públicas (municipal, estadual e federal) para assumir em pensamento, palavras e ações, a priorização das crianças nos primeiros seis anos de vida, em todas as políticas setoriais, mas, desta vez, de forma integrada, ou seja, todos juntos olhando para o mesmo foco e buscando soluções conjuntas, não particularizadas.
2- Esse olhar precisa focar todas as crianças de todo o território nacional, sob a ótica da equidade. Nenhuma criança a menos, todas as crianças dentro da PNIPI, por meio de ações efetivas no combate à desigualdade de raça/cor, gênero, deficiência, local de moradia no acesso às políticas que garantem seus direitos.

Vale a pena estarmos juntas nessa estratégia, abrindo caminhos para que essas crianças possam ser atendidas aqui e agora. Precisamos, como sociedade civil, não só apoiar o PNIPI, mas acompanhar a sua implementação e os resultados.

Mobilizar a todos ao nosso redor para assumirmos essa tarefa enquanto sociedade que acolhe, cuida e luta pelo direito de suas crianças.
Para conhecer na integra o relatório do GT acesse aqui.
E para conhecer o Decreto no.12.574 de 05/08/2025, acesse aqui.
O destino das crianças está em nossas mãos!

---

*Cisele Ortiz – psicóloga pela USP (1978); especialista em educação para a primeira infância pela PUC Paraná (2014), Coordenadora Adjunta do Instituto Avisa Lá, autora de livros e artigos e representante da instituição em movimentos e colegiados como a Rede Nacional Primeira Infância, Rede Estadual da Primeira Infância/SP, Frente Parlamentar da Primeira Infância, Coalização Brasileira pela Educação Inclusiva, entre outras.

[1] Decreto no.12.574 de 05/08/2025
Imagens retiradas do Livro Uma viagem nos Direitos das Crianças. Vários Autores: as próprias crianças. Reggio Emilia. Solisluma Editora. São Paulo. Selo Emília, 2023.

Resistir também é aprender

Lucila Silva de Almeida*



Falar sobre aprendizagem é, inevitavelmente, tocar em algo que nos desestabiliza.

Aprender implica movimento, deslocamento, abertura para o novo, e tudo isso, por vezes, causa desconforto.
Não se trata apenas de receber um conteúdo ou experimentar uma técnica, mas de se deixar atravessar por algo que nos exige rever o que pensamos, sentimos e fazemos. E é justamente nesse atravessamento que, muitas vezes, surge a resistência.

Mais do que um obstáculo, a resistência pode ser compreendida como parte do próprio processo de transformação, seja no plano individual ou coletivo.

A resistência sinaliza tensões, limites, conflitos, mas também desejos, buscas e presenças, em vez de paralisar, pode ser um ponto de partida.

Quantas vezes eu mesma resisti a um texto compartilhado nas disciplinas do mestrado, a intervenções feitas por um editor nos materiais que produzo, ou até mesmo ao revisitar minha trajetória e lembrar da minha primeira experiência formativa na creche onde trabalhei.

Cada possibilidade de desestruturar aquilo que acredito me desloca profundamente. Já tive vontade de desistir muitas vezes diante de trabalhos excessivamente normativos, de formações em que sentia que não daria conta. E, ainda assim, persisti.

Ficar, para mim, tem sido uma forma de aprender mais, de acessar outras camadas de saberes, e de reconhecer, com humildade, o quanto ainda não sei.

Com o tempo, venho compreendendo que a resistência nem sempre é sinal de recusa ou de bloqueio.

Muitas vezes, ela é uma forma legítima de dizer que algo não faz sentido naquele momento, que o ritmo precisa ser outro, que o modo de fazer precisa mudar.

A resistência pode ser uma forma de marcar território, de dizer “estou aqui”, de buscar outro caminho possível. Ela carrega, em si, uma força que convoca deslocamentos, em quem resiste e em quem se dispõe a escutar.

Nas relações educativas, a resistência aparece o tempo todo. Quando uma criança se recusa a participar de uma proposta, quando insiste em repetir um gesto já desencorajado, quando não responde da forma esperada, tudo isso pode ser lido como resistência. Mas, se olharmos com mais cuidado, talvez a criança esteja dizendo que o convite não a alcançou, que o tempo dela é outro, que há algo ali que precisa ser revisto.

A resistência, nesse caso, se torna um convite para que o adulto também se mova, repense suas escolhas, reveja suas intenções.
Na formação de professores, a resistência também se anuncia nos corpos. Ela aparece em um olhar atravessado, em um silêncio prolongado, em um franzir de testa que revela incômodo. Gestos pequenos, quase imperceptíveis, mas carregados de pensamento.

Nem sempre quem franze a testa está recusando; muitas vezes, está tentando compreender, elaborando, tensionando aquilo que foi proposto. Há ali um pensamento em curso, um corpo que pensa antes de consentir.
Não raro, quem diz “não” ou nem chega a dizê-lo franze a testa, silencia, demora. Há ali um pensamento em curso, por vezes mais atento ao que está sendo proposto do que no “sim” que responde rápido demais.

E é justamente nesse ponto que mora a potência: quando algo nos incomoda, somos tirados do lugar comum e obrigados a pensar de outro jeito.
Resistir pode ser, portanto, um gesto de construção, de abertura ao novo, de aprendizagem profunda.

A resistência não é o contrário da escuta. Pelo contrário: ela exige que a escuta se amplie, se aprofunde. Ela nos obriga a sair do piloto automático e a estar, de fato, com o outro.

Reconhecer a resistência como parte do processo educativo é compreender que aprender envolve tensionar, duvidar, insistir, experimentar outras formas.
Talvez seja justamente nesse movimento de dizer “não” a algo que um novo “sim” comece a se formar.
Não sou especialista em dinâmicas de grupo, mas há um autor que sempre me atravessa quando penso nisso: **Enrique Pichon-Rivière**. Um de seus trechos que mais me comove diz: “Eu não sou você, você não é eu, mas sei muito de mim vivendo com você.”

Essa frase, para mim, é a síntese do quanto o outro nos provoca, nos tira das certezas, e do quanto esse outro nos oferece o privilégio da dúvida. Porque, se somos resistentes a algo, é porque pensamos sobre esse algo.

E a dúvida já nos tirou do lugar. Para Pichon-Rivière, a resistência não deve ser vista como algo a ser superado ou combatido, mas sim compreendida como linguagem.

A resistência aparece como um gesto. Às vezes silencioso, às vezes explícito. Um modo de dizer que o novo desorganiza, desloca, ameaça aquilo que parecia conhecido. Ela não nasce do acaso: traz inscritas as marcas de histórias pessoais e coletivas, crenças aprendidas, modos de existir que foram sendo tecidos ao longo do tempo.

Resistir é, muitas vezes, tentar preservar sentidos já construídos diante daquilo que nos convoca a mudar.

Em seus textos Pichon nos lembra também que toda tarefa grupal convoca o coletivo a se reorganizar diante de algo novo, e que, quando isso não é possível, emerge a antitarefa.

Um movimento que não é exatamente negação, mas expressão: a antitarefa revela aquilo que ainda não pode ser elaborado, que ainda exige mediação, tempo, escuta.
Ela aponta as zonas de tensão e revela os pontos que precisam ser lidos com atenção e cuidado.
Trabalhar com grupos de professores, crianças ou qualquer coletivo em movimento exige disponibilidade para escutar aquilo que ainda não virou palavra, mas que já se anuncia em forma de silêncio, desvio, repetição ou recusa.
A resistência, então, não é barreira. É possibilidade. E é nesse lugar ético e implicado que se faz possível sustentar uma escuta genuína aquela que não busca controlar o outro, mas reconhecê-lo em sua inteireza.
Talvez a grande força da resistência seja essa: nos lembrar que nada que vale a pena aprender vem sem movimento.

Talvez por isso, falar de resistência no início de um novo ano seja tão necessário.

O calendário nos convoca a recomeços, metas, projetos, como se mudar fosse simples e linear. Mas aprender e transformar-se raramente acompanha a pressa do tempo cronológico.

A resistência aparece, então, como um pedido de pausa, de cuidado com os processos, de respeito aos ritmos que não cabem em planejamentos fechados. Escutá-la é também uma forma de sustentar começos menos apressados e mais verdadeiros.

---

* Lucila Silva de Almeida – Mestre no Programa Educação, Política, História e Sociedade da PUC-SP, pedagoga e pós-graduada em Educação de Crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada desde 2002.
Desenvolve projetos de formação pelo Instituto Avisa Lá e coordena o grupo Tecidos de Aprendizagens.
Colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos projetos Educação 0 a 3 anos e Formação da Cidade, assessorou a formação da rede municipal de São José do Rio Preto e participou da construção do Currículo de Educação Infantil de Mogi Guaçu. É autora do livro Interações: Crianças, brincadeiras brasileiras e escola (Editora Blücher) e coautora de publicações na área da Educação Infantil.
Em 2025, integrou o júri da Categoria Educação Infantil do 2º Prêmio Professor Porvir e atuou como coordenadora adjunta no PNLD 2026, pelo Ministério da Educação, na avaliação pedagógica de livros literários para crianças de 0 a 3 anos.

Referências bibliográficas:

ARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 45-57.
KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.
KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Movimento livre e desenvolvimento da autonomia dos bebês na creche: contribuições da Abordagem Pikler. Série-Estudos, Campo Grande, v. 30, n. 68, p. 109-129, 2025.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na Educação Infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608147080.

Cuidar e Educar:
a trajetória de uma enfermeira e educadora no Instituto Avisa Lá.

Damaris Gomes Maranhão*



Por ter atuado nos antigos Centros Infantis da SEBES – Secretaria de Bem-estar Social e também na Secretaria do Estado do Menor, onde tive a oportunidade de conhecer Elsa Corsi e Silvia Carvalho (além de outros profissionais que contribuíram para a construção de uma política de Educação Infantil), em 1994 fui convidada para compor a equipe do Programa Capacitar, uma formação de profissionais da educação infantil.

Essa experiência suscitou reflexões sobre o conteúdo das formações dos denominados "educadores" e foi o gatilho que me instigou a pesquisar a interface entre cuidar e educar, o que constituiu, por fim, no meu objeto de pesquisa no mestrado e doutorado.

Apesar de aprovada no mestrado da Faculdade de Saúde Pública da USP, não houve interesse pelo meu tema de estudo por parte do professor que me entrevistou e, por sugestão de uma colega do Avisa Lá – Sonia London, participei da seleção e fui aprovada no Mestrado da Escola Paulista de Enfermagem, com orientação da antropóloga Cynthia Sarti. Desenvolvi a pesquisa sobre o cuidado no contexto da educação infantil, concluindo a Dissertação de Mestrado em Enfermagem Pediátrica, em 1998.

No mesmo ano, após concluir a dissertação fui convidada a participar do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, contribuindo com o conceito de cuidado que permeia a educação infantil.

O Instituto iniciou, em 1999, a publicação da Revista Avisa lá para profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fui convidada para escrever um artigo para a seção Jeitos de Cuidar. Após a publicação do primeiro texto Colo: um cuidado que educa, continuei escrevendo e publicando outros artigos sobre a interface cuidar e educar. Estes artigos me empoderaram junto aos profissionais de educação infantil, abrindo uma nova trilha de articulação da enfermagem, arte e ciência do cuidado, com a pedagogia, tanto com o objetivo de educar para a saúde, como com o do crescimento e desenvolvimento infantil.

Estas trilhas associadas à publicação de trabalhos acadêmicos, artigos e capítulos em livro, derivados da pesquisa realizada durante o mestrado e posteriormente no doutorado, abriram outras oportunidades junto ao Ministério da Educação. Fui convidada para participar da elaboração e escrita dos documentos oficiais como o RCNEI publicado em 1998, depois das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, com o texto Saúde e Bem Estar das crianças: uma meta para profissionais de educação, saúde e familiares, publicado em 2010 e da Base Curricular Nacional Comum, em 2015.

O Instituto Avisa Lá também me deu a oportunidade de proferir palestras em várias cidades e estados brasileiros. Após concluir o mestrado e publicar dois artigos, fui convidada para compor a equipe de professores de enfermagem da Universidade de Santo Amaro, onde ministrei aulas de Ética, Enfermagem do Trabalho e Enfermagem Pediátrica durante 16 anos.

Em 2006 conclui o Doutorado em Ciências da Saúde na EPM/ UNIFESP, com pesquisa sobre as Relações Famílias e Profissionais da educação infantil no processo de compartilhar cuidados e educação. Também fui convidada e ministrei aulas no Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil em uma faculdade de pedagogia. Fui supervisora e consultora em creches de empresas até julho de 2024.

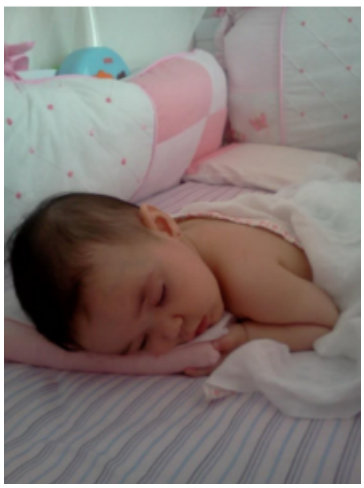
Tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e trabalhar em diversas instituições, mas minha trajetória no Instituto Avisa Lá, como consultora e formadora de profissionais, foi uma alavanca para o meu desenvolvimento profissional e ainda é um porto seguro para mim.
Espero que neste aniversário de 40 anos, o Instituto siga sendo essa referência viva de que uma educação de qualidade é feita de escuta, conhecimento e compromisso — valores que continuarei a levar comigo em minha prática como educadora.

---

* Damaris Gomes Maranhão – enfermeira, dra. em Ciências da Saúde, consultora do Avisa Lá e colaboradora do MEC nos RCNEI, DCNEI e BNCCEI.

Quando dormir também faz parte da vida: o sono como experiência no cotidiano da Educação Infantil

Lucila Silva de Almeida *



Pensar o sono na creche e na escola de Educação Infantil talvez seja, antes de tudo, um convite a olhar para aquilo que, por estar tão presente no cotidiano, corre o risco de deixar de ser visto. Dormir faz parte da vida dos bebês e das crianças. É uma necessidade, uma experiência corporal, um tempo de descanso, recuperação e bem-estar. Mas, embora esteja tão presente na rotina institucional, o sono nem sempre ocupa o mesmo lugar quando pensamos nas experiências que reconhecemos como educativas.

Muitas vezes, aparece como um intervalo necessário entre aquilo que consideramos pedagogicamente importante: depois do almoço, dorme-se; depois do sono, retoma-se a rotina. Como se, durante algumas horas, a vida pedagógica da criança pudesse ser suspensa.

É justamente essa naturalização que me provoca uma importante reflexão: o que acontece quando deixamos de olhar para o sono apenas como uma necessidade que precisa ser atendida e passamos a compreendê-lo como parte da vida cotidiana dos bebês e das crianças nas instituições coletivas?

A pergunta não pretende defender que o sono seja transformado em uma atividade pedagógica, tampouco que se reduza o tempo de descanso em nome de outras experiências. Ao contrário. Trata-se de reconhecer sua importância e, justamente por isso, perguntar de que maneira podemos acolhê-lo como uma experiência que também envolve relações, escolhas, sensações, autonomia, cuidado, comunicação e participação.

Dormir é verbo. É uma ação que acontece no corpo, que possui diferentes modos de acontecer e que se relaciona com a história, os hábitos, as necessidades e as singularidades de cada bebê e criança. Essa questão ganha maior densidade quando colocada em diálogo com a própria concepção de Educação Infantil que orienta o trabalho com bebês e crianças pequenas. Afinal, as inquietações em torno do sono não são apenas de ordem organizacional. Elas estão profundamente relacionadas às concepções que temos de criança, de educação, de cuidado e de aprendizagem.

Dependendo de como compreendemos a criança, organizamos o tempo, o espaço e as relações de maneiras muito diferentes. Se a vemos como alguém que precisa ser conduzido pelo adulto em todos os momentos, o sono tende a ser organizado a partir de uma lógica de gestão dos corpos: é preciso fazê-los dormir, mantê-los quietos, acordá-los e encaminhá-los para a próxima atividade. Se, ao contrário, reconhecemos bebês e crianças como sujeitos ativos, capazes de participar da própria experiência e de produzir sentidos sobre aquilo que vivem, somos provocados a olhar de outra maneira também para o momento de dormir, de acordar e para tudo aquilo que acontece em torno dele.

É nesse ponto que as contribuições da Abordagem Pikler ajudam a ampliar a discussão. O princípio do movimento livre, associado à construção da autonomia, parte de uma imagem de bebê que não é passiva diante do mundo. Na perspectiva pikleriana, a autonomia está relacionada à possibilidade de a criança, em condições adequadas e no seu próprio tempo, agir por iniciativa própria, explorar o ambiente e construir relações com os objetos e com as pessoas. Essa perspectiva permite formular uma pergunta que ultrapassa o movimento corporal propriamente dito: Que possibilidades de participação oferecemos à criança também nos momentos em que seu corpo precisa descansar?

Respeitar o bebê, portanto, não significa apenas permitir que ele se movimente livremente quando está acordado. Significa também reconhecer seus modos de descansar, observar aquilo que lhe oferece segurança e perceber como participa, dentro de suas possibilidades, dos acontecimentos que envolvem o sono.

Um bebê pode procurar sua naninha, reconhecer a voz que anuncia o momento de dormir, acompanhar com o olhar os movimentos do adulto, buscar uma determinada posição ou precisar de mais tempo para desacelerar. Outro pode despertar lentamente e permanecer por alguns instantes observando o ambiente antes de voltar a se relacionar com ele. Há crianças que adormecem rapidamente e outras que precisam de mais tempo. Há aquelas que despertam tranquilamente e outras que necessitam de um intervalo maior para retomar o contato com o mundo ao redor. Observar essas singularidades é também conhecer a criança. Cuidar é também estar atento ao que a criança comunica.

Respeitar os diferentes ritmos não significa imaginar que cada bebê possa viver uma rotina completamente individual dentro de uma instituição coletiva. A questão é outra: como uma instituição organiza seus tempos, espaços e agrupamentos de modo a não transformar a coletividade em uma experiência permanentemente acelerada? Às vezes, uma mudança aparentemente pequena, como dividir o grupo para a alimentação, pode produzir efeitos que

ultrapassam aquele momento e alcançar também o sono, o descanso e a qualidade das interações. Considerar os ritmos dos bebês é, portanto, também olhar para os ritmos da própria instituição.

Nesse sentido, o sono se aproxima daquilo que a professora Maria Aparecida Guedes Monção problematiza ao discutir as cenas do cotidiano da Educação Infantil. Ao investigar os momentos de descanso e alimentação, Monção evidencia a importância das relações dialógicas entre adultos e crianças e da integração entre cuidado e educação para uma Educação Infantil de qualidade. Sua pesquisa chama atenção, ainda, para o fato de que as emoções expressas pelas crianças nesses momentos podem ser desconsideradas e para as contradições existentes entre aquilo que os projetos pedagógicos afirmam sobre a integração entre cuidado e educação e aquilo que efetivamente acontece nas práticas cotidianas.

A contribuição de Monção é especialmente potente para pensar o sono porque desloca a discussão do campo da organização prática para o campo das relações. Não basta garantir que a criança durma. É preciso pensar como ela é acompanhada até o sono, como é cuidada durante o descanso e como é recebida quando acorda. O que o adulto percebe? O que a criança comunica? Como o professor reconhece que aquela criança ainda precisa de alguns minutos antes de se lançar novamente à vida coletiva?

Nós, adultos, sabemos que acordar não significa necessariamente estar imediatamente disponíveis para a próxima ação. Quando despertamos de um sono profundo ou somos acordados antes do momento que esperávamos, muitas vezes precisamos de alguns minutos para reconhecer o espaço, reorganizar o corpo e recuperar nossa disposição. Há um intervalo entre acordar e estar pronto para outra coisa. Por que imaginar que bebês e crianças não precisam desse tempo?

O período que sucede o sono pode ser uma passagem. Algumas crianças talvez queiram conversar; outras podem preferir permanecer um pouco quietas; algumas procuram imediatamente os colegas; outras precisam primeiro reencontrar o próprio corpo. Por que não trazer boas questões para nossa observação e também para as conversas com as crianças: Como foi dormir neste espaço? Como o corpo está agora? O que a criança procura quando acorda? Mais do que buscar respostas, trata-se de criar condições para que o adulto possa perceber que o despertar também é uma experiência.

E é justamente nessa atenção aos pequenos acontecimentos que o cotidiano começa a ganhar outra dimensão. Quando o cotidiano deixa de ser apenas rotina, passamos a perceber que ele é constituído também pelos acontecimentoaparentemente pequenos: guardar um objeto, lavar as mãos, alimentar-se, trocar de roupa, esperar um colega, organizar um espaço, adormecer, acordar, dobrar um lençol.

Quando esses acontecimentos são vistos apenas como tarefas necessárias para que a rotina funcione, perde-se parte de sua potência. Imagine, por exemplo, uma criança de aproximadamente três anos dobrando seu lençol junto com um colega. A situação pode envolver muito mais do que "guardar a roupa de cama". As crianças precisam combinar como fazer, observar o tamanho do tecido, decidir para que lado dobrar, perceber que uma dobra transforma o tamanho inicial, acompanhar a sobreposição das partes e descobrir que, a cada nova dobra, o lençol ocupa um espaço diferente. Há matemática nesse gesto, há linguagem, negociação, cooperação, atenção ao outro e participação na organização do espaço coletivo.

Não é necessário transformar a dobra do lençol em uma atividade de matemática. A potência está justamente em permitir que uma situação real do cotidiano produza experiências, relações e perguntas que não foram artificialmente colocadas pelo adulto. A matemática não precisa ser anunciada para acontecer. A linguagem não precisa ser convocada para existir, assim como a cooperação não precisa estar escrita no planejamento para se fazer presente.

A vida cotidiana já produz experiências e nosso desafio como adultos é aprender a reconhecê-las.

Para os bebês, evidentemente, as formas de participação serão outras. Não se espera deles aquilo que uma criança maior já pode realizar. Um bebê pode acompanhar com o olhar os movimentos do adulto, tocar o tecido, reconhecer seus objetos, antecipar alguns acontecimentos e participar progressivamente dos cuidados que envolvem o próprio corpo. A questão não é fazer todos realizarem a mesma coisa, mas reconhecer o que cada criança já pode fazer e como pode participar daquele acontecimento.

Sono e brincar: direitos que não precisam disputar lugar



É nesse ponto que a discussão sobre o sono encontra uma questão que atravessa profundamente a organização das instituições de Educação Infantil: o brincar. Sono e brincar não são experiências que se opõem. Não são tempos que precisam disputar espaço na rotina. Ambos constituem direitos das crianças e fazem parte de sua vida. A questão, portanto, não é escolher entre garantir o descanso ou garantir a brincadeira.
Talvez o problema esteja em pensar esses momentos como tempos separados, que competem entre si: tempo de dormir, tempo de brincar, tempo de comer, tempo de cuidar.

A vida da criança não acontece em compartimentos. Ela dorme, acorda, brinca, come, observa, espera, conversa, movimenta-se, se relaciona e cuida de si em uma experiência que é contínua.

Por isso, talvez seja mais potente perguntar: Como organizar a rotina para que sono, cuidado, brincadeira, alimentação possam coexistir? Essa mudança de pergunta desloca o olhar da disputa entre tempos para a organização de uma vida cotidiana que acolha diferentes necessidades e diferentes ritmos.

E a sala de referência?

Quando pensamos dessa maneira, a organização dos espaços também precisa entrar na conversa. Em diferentes contextos de Educação Infantil, o sono aparece como uma das justificativas para que a sala de referência seja organizada de maneira pouco favorável à autonomia e à exploração. Muitos bebês precisam dormir; portanto, é preciso retirar materiais, restringir espaços, modificar a configuração da sala. O sono passa, então, a determinar o ambiente inteiro. Mas seria possível fazer a pergunta inversa: Como organizar o espaço para que o sono tenha seu lugar sem que ele precise ocupar todo o lugar? Essa talvez seja uma das inquietações mais importantes. Como garantir na sala um espaço para descanso garantindo o movimento e a brincadeira?

Uma sala que pode ser transformada sem deixar de ser referência. Um ambiente que acolhe o descanso sem precisar apagar tudo aquilo que anuncia a possibilidade de brincar.

Isso exige planejamento e uma observação atenta dos usos que as crianças fazem do espaço. Onde os materiais podem permanecer acessíveis? O que pode ser deslocado? O que precisa permanecer como referência? Como os móveis podem favorecer diferentes usos? Que mudanças são realmente necessárias para que o sono e o brincar aconteçam?

E, antes de reorganizar os móveis, talvez valha perguntar: Que experiências queremos que essa sala anuncie? Se olharmos para ela apenas a partir da necessidade de acomodar os corpos para dormir, provavelmente construiremos um espaço organizado para o sono. Se olharmos apenas para o brincar, o descanso aparecerá como um problema. Mas, se olharmos para a sala como espaço de vida, poderemos buscar uma organização capaz de acolher diferentes experiências. Nosso desafio não é fazer caber o sono. É fazer caber a vida das crianças.

Falar de sono também é falar das professoras e do lugar que ocupam nesse momento. Sua tarefa é fazer todas as crianças dormirem, controlar o silêncio e acordá-las porque chegou a hora, ou observar, reconhecer diferentes necessidades, organizar condições e acompanhar cada criança em sua singularidade? Essa diferença revela concepções distintas de criança e de docência. Quando o adulto apenas faz a rotina acontecer, o sono se torna mais uma tarefa a cumprir; quando observa e reconhece os diferentes ritmos, o cuidado passa a constituir também uma dimensão da docência.

Essa questão importa porque muitas vezes aquilo que aparece como sobrecarga não está necessariamente na existência do sono, da troca, da alimentação ou dos cuidados, mas nas condições procedimentais, atitudinais e conceituais em que essas ações são realizadas.

Quando tudo precisa ser feito rapidamente, quando o cuidado é separado do pedagógico, quando o espaço não favorece a autonomia e quando as crianças são compreendidas como aquelas que precisam apenas seguir a sequência determinada pelo adulto, o cotidiano tende a se tornar mais pesado. Ao contrário, quando o ambiente favorece a participação, os materiais estão acessíveis, os tempos consideram os ritmos das crianças e os adultos compartilham uma concepção de criança como sujeito, algumas ações podem deixar de ser tarefas exclusivamente adultas. A própria organização do cotidiano pode se tornar mais leve.

Isso não significa que a professora precise fazer menos porque as crianças “darão conta” sozinhas. Significa que seu trabalho pode se deslocar: menos condução e controle, mais observação e acompanhamento; menos organização dos corpos, mais organização das condições para que eles possam participar.

Pensar o sono na Educação Infantil, portanto, não significa encontrar mais uma coisa para fazer, nem transformar o descanso em uma nova experiência pedagógica planejada pelo adulto. Talvez signifique justamente o contrário: diminuir a pressa de transformar tudo em proposta e ampliar a capacidade de perceber o que já acontece. Quando olhamos para o sono como parte da vida cotidiana, sono e brincar deixam de ocupar lugares opostos e passam a compor, junto com o cuidado, o movimento, a alimentação, as relações e tantas outras experiências, uma mesma vida que acontece na instituição. É nesse cotidiano, feito também de pequenos acontecimentos, transições, esperas, encontros e diferentes ritmos, que bebês e crianças vão construindo modos de estar consigo, com os outros e com o mundo.

Talvez seja essa a mudança de olhar que precisamos sustentar: não se trata de fazer mais, mas de reconhecer mais. Reconhecer que a criança continua sendo sujeito quando dorme, quando acorda lentamente, quando precisa de alguns minutos para retomar o corpo e quando volta a participar da vida coletiva. Reconhecer também que cuidar não está fora da educação, assim como descansar não está fora da experiência educativa. Se a Educação Infantil se ocupa da vida das crianças, precisa acolher a vida em sua inteireza, inclusive aquilo que acontece quando aparentemente nada está acontecendo. Dormir não é estar fora do cotidiano. Dormir é parte dele.

---

* Lucila Silva de Almeida – Mestre no Programa Educação, Política, História e Sociedade da PUC-SP, pedagoga e pós-graduada em Educação de Crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada desde 2002.
Desenvolve projetos de formação pelo Instituto Avisa Lá e coordena o grupo Tecidos de Aprendizagens.
Colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos projetos Educação 0 a 3 anos e Formação da Cidade, assessorou a formação da rede municipal de São José do Rio Preto e participou da construção do Currículo de Educação Infantil de Mogi Guaçu. É autora do livro Interações: Crianças, brincadeiras brasileiras e escola (Editora Blücher) e coautora de publicações na área da Educação Infantil. Em 2025, integrou o júri da Categoria Educação Infantil do 2º Prêmio Professor Porvir e atuou como coordenadora adjunta no PNLD 2026, pelo Ministério da Educação, na avaliação pedagógica de livros literários para crianças de 0 a 3 anos.

Referências bibliográficas:

ARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 45-57.
KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.
KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Movimento livre e desenvolvimento da autonomia dos bebês na creche: contribuições da Abordagem Pikler. Série-Estudos, Campo Grande, v. 30, n. 68, p. 109-129, 2025.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na Educação Infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608147080.

Brincar do lado de fora: condições para que essa vivência seja possível

Lucila Silva de Almeida (*)



Nas conversas que tenho tido com professoras, coordenadoras, diretoras e com famílias, tenho escutado muitas razões pelas quais sair diariamente com bebês e crianças pequenas para a área externa nem sempre acontece.

Algumas são muito concretas: o sol forte, a chuva, a falta de sombra, o banheiro distante, a água que não está disponível, a necessidade de trocar uma fralda ou uma roupa molhada, a quantidade de adultos para acompanhar o grupo, os primeiros socorros, os portões, os espaços que nem sempre foram pensados para crianças tão pequenas. Outras aparecem como preocupações: “e se cair?”, “e se colocar alguma coisa na boca?”, “e se chover?”, “e se a família reclamar porque voltou suja?”, “e se eu precisar levar uma criança ao banheiro e ficar sozinha com as outras?”. E há também os argumentos que vamos construindo com o tempo: “hoje não dá”, “é muito trabalho”, “eles são muito pequenos”, “lá fora não tem o que fazer”, “melhor esperar um dia mais tranquilo”.

Escutar tudo isso é importante. Não para reunir justificativas para permanecer dentro da sala, tampouco para responsabilizar professoras, coordenadoras, diretoras ou famílias. Especialmente quando entendemos que as condições para que bebês e crianças pequenas ocupem os espaços externos são construídas pelos adultos que fazem parte dessa comunidade. Há desafios que não podem ser resolvidos apenas com a disposição da professora. Se não há água disponível, se o banheiro é distante, se não existe um lugar protegido do sol ou da chuva, se a equipe não sabe como agir diante de um acidente, se os adultos não conseguem se organizar para acompanhar o grupo, estamos diante de questões institucionais. Não é justo transformar tudo isso em responsabilidade individual da professora. Mas reconhecer esses desafios pode nos levar a uma pergunta diferente: o que precisamos organizar para que seja possível estar lá fora com os bebês e as crianças?

Se uma criança precisar ir ao banheiro, como vamos nos organizar? Se começar a chover, para onde iremos? Se o dia estiver muito quente, onde está a sombra? Se uma criança se machucar, quem a atende e quem permanece com o grupo? Se uma criança se molhar, temos roupa para trocar?

Se as famílias se preocupam com a sujeira, como podemos conversar sobre o que significa uma criança brincar com terra, água, folhas e areia? É nesse ponto que os protocolos para uso do espaço externo ganham sentido.



Um protocolo de cuidado não deve ser uma coleção de proibições. Precisa nos ajudar a antecipar aquilo que sabemos que pode acontecer e construir respostas para que a experiência possa continuar acontecendo. E isso começa antes mesmo de sair. É preciso olhar para o espaço. Onde bate o sol ao longo do dia? Onde há sombra? Há possibilidade de criar ou ampliar áreas de sombreamento? Por onde as crianças vão circular? Há algum ponto que precisa ser reorganizado, protegido ou transformado? Onde estão a água, os materiais, o banheiro? O que acontece se chover? O que precisamos ter à mão caso uma criança se molhe, se suje ou precise de cuidados?

São as miudezas desse espaço que, muitas vezes, criam as condições para que estar lá fora seja possível. Uma sombra que foi pensada e criada, uma torneira que funciona, um lugar para guardar os materiais, um banco que permita ao adulto permanecer perto das crianças, uma muda de roupa disponível. Caminhos que favoreçam a circulação, espaços onde a água, a terra, as folhas e a areia possam ser exploradas, elementos da natureza que estejam ao alcance das crianças e possam ganhar novos sentidos nas suas brincadeiras. Essas miudezas não são detalhes. São condições.

E essa discussão ganha ainda mais força diante da Lei nº 15.512, de 22 de setembro de 2026, que reconhece o direito de crianças e adolescentes à natureza e estabelece diretrizes para que esse direito seja considerado nas políticas públicas. A lei também contempla os espaços escolares, indicando, entre outras medidas, a valorização da vegetação existente, a recuperação de espaços abertos, a criação de áreas de sombra, o uso de superfícies naturais e a criação de pátios escolares naturalizados.

Isso nos convida a olhar para a área externa não como um lugar para onde vamos quando sobra tempo, quando o dia está tranquilo ou quando conseguimos preparar alguma coisa especial. Estar fora também faz parte do direito das crianças. As crianças querem e merecem correr, pular, subir, descer, carregar, empurrar, perseguir uma bola, experimentar o próprio corpo e tudo aquilo que um espaço mais amplo permite expandir.



Ao mesmo tempo, a área externa pode ser lugar de pausa, contemplação e pequenos achados: uma criança pode querer deitar-se no chão e apreciar o vento. Pode ficar olhando uma formiga. Pode juntar folhas e escutar o barulho que fazem entre os dedos. Pode misturar água e terra e fazer comidinhas. Pode encontrar uma pequena coisa no chão e permanecer ali, concentrada, enquanto o restante do grupo corre.

Há uma riqueza na área externa que também está nesses pequenos acontecimentos. Nem tudo precisa ser proposto pelo adulto para que algo importante aconteça. Planejar não é prever tudo o que a criança fará. É preparar as condições para acolher aquilo que não previmos. Essa diferença me parece importante. Podemos planejar para garantir que tudo aconteça exatamente como imaginamos. Nesse caso, qualquer imprevisto parece atrapalhar a experiência. Ou podemos planejar para que, diante dos imprevistos próprios da vida com crianças pequenas, tenhamos condições de agir sem precisar interromper tudo. Por exemplo, uma criança corre, encontra uma poça, quer mexer na terra, começa a chover. Uma criança precisa de colo, outra precisa ir ao banheiro, uma terceira encontra uma folha e permanece longamente investigando aquilo que encontrou. O planejamento precisa caber nisso.

Talvez por isso eu tenha cada vez mais cuidado com a ideia de que precisamos “preparar uma atividade” para levar as crianças para fora. O que precisamos preparar, antes de tudo, são as condições para estar lá fora. Onde estarão os adultos? Onde estará a água? Como vamos garantir o acesso ao banheiro? O que faremos diante da chuva? Onde está o espaço de sombra? Que materiais podem estar disponíveis? Como as crianças poderão circular? O que precisamos combinar com as famílias? Essas perguntas ajudam a tornar possível essa vivência.
Acredito que aqui esteja uma mudança de perspectiva que vale a pena experimentar: o protocolo pode ser um instrumento potente para ampliar e sustentar a presença de bebês e crianças na área externa. Não como um conjunto de impedimentos, mas como uma forma de pensar antecipadamente nas condições de cuidado que tornam essa experiência possível.

Se toda dificuldade resultar em “então não vamos”, aos poucos construímos uma cultura em que a área externa se torna excepcional, acontecendo apenas em eventos ou em momentos considerados especiais.

E aquilo que deveria fazer parte da vida cotidiana dos bebês e das crianças passa a acontecer somente quando todas as condições parecem perfeitas e as crianças pequenas não vivem em condições perfeitas. Elas vivem em territórios concretos. E cabe a nós, adultos, construirmos condições suficientemente cuidadosas para que possam experimentar esse mundo.

Isso não significa sair a qualquer custo. Há dias em que não será possível. Há situações em que o risco será maior do que aquilo que conseguimos garantir. Há condições climáticas que exigirão interromper a experiência. Cuidar também é saber quando não sair e saber quando não sair só é possível quando temos critérios, observação e planejamento. Caso contrário, o medo pode ocupar o lugar da decisão. É possível que o desafio esteja justamente aí: nem a imprudência que ignora os riscos, nem a cautela que transforma todo risco em impedimento. Entre uma coisa e outra existe o trabalho da professora/do adulto (observar, antecipar, organizar, conversar, cuidar). E, sobretudo, aprender a confiar um pouco mais nos bebês e nas crianças e um pouco mais na própria capacidade de acompanhá-las. Porque sair para a área externa não é simplesmente mudar de lugar.

É permitir que bebês e crianças pequenas encontrem outras possibilidades para o corpo, para a brincadeira, para a investigação e para a relação com o mundo.
É também permitir que nós, adultas e adultos, aprendamos a olhar para aquilo que acontece quando deixamos que elas ocupem esses espaços.



* Lucila Silva de Almeida – Mestre no Programa Educação, Política, História e Sociedade da PUC-SP, pedagoga e pós-graduada em Educação de Crianças de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Atua como formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada desde 2002.
Desenvolve projetos de formação pelo Instituto Avisa Lá e coordena o grupo Tecidos de Aprendizagens.
Colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos projetos Educação 0 a 3 anos e Formação da Cidade, assessorou a formação da rede municipal de São José do Rio Preto e participou da construção do Currículo de Educação Infantil de Mogi Guaçu. É autora do livro Interações: Crianças, brincadeiras brasileiras e escola (Editora Blücher) e coautora de publicações na área da Educação Infantil. Em 2025, integrou o júri da Categoria Educação Infantil do 2º Prêmio Professor Porvir e atuou como coordenadora adjunta no PNLD 2026, pelo Ministério da Educação, na avaliação pedagógica de livros literários para crianças de 0 a 3 anos.

...olhar para as crianças e para a arte, mas antes de tudo VIVER, experimentar, experenciar...

Mariana Americano *

Nada poderia dizer mais sobre a minha conexão com a Denise (1) do que esse pequeno trecho de um texto que produzimos juntas. Não conheci ninguém que demonstrasse tanto o quanto gostava de viver do que minha amiga querida. A vida pulsava em seu corpo e em seus pensamentos. Estar com ela era maravilhar-se com o que estávamos vivendo, mesmo nas horas mais difíceis sua mente não parava, uma atividade mental que buscava a intensidade de cada momento. Uma mente em eterna ebulição! Nossos trajetos até as creches eram longos e nem percebíamos o tempo passar de tantos lugares que nossas conversas nos levavam. E mesmo errando caminhos, não era isso o que nos atrapalhava, entendíamos que os desencontros também faziam parte da trajetória.



Blue Blues
F. Hundertwasser,
1994

Com a Denise aprendi a me encantar com a Arte Contemporânea e a traduzir muito do que sentia quando adentrava as exposições. Me deixar levar pelos sentimentos, pelos detalhes, pelas emoções, mas também perceber o quanto saber mais sobre aquele percurso, aquele processo me levava para outras conexões e possibilidades. E estar ali com ela, nas exposições, era um privilégio enorme, sempre com algo a completar e a instigar. Muitos dos artistas já eram conhecidos dela e assim tínhamos uma sessão histórica na qual ela me relatava detalhes de suas relações com os artistas, aquelas minúcias que não estão nos livros, mas que nos encantam e instigam a querer saber mais. Nunca gostei de entrar nas salas escuras, mais mórbidas; Denise entrava e me contava depois. Era ali naquele universo de coisas novas, de coisas que me atraíam e outras que me repugnavam que nossas melhores inspirações apareciam. Íamos embora com a cabeça fervilhando.

Em nossas conversas sempre me sentia um tanto ignorante; quanto ela tinha a me ensinar e, na verdade, era ela me contagiando com essa vontade, hoje impregnada em mim, de querer saber mais, de amar estudar! Naquela época a gente ainda não usava a Inteligência Artificial e fico só imaginando o quanto a Denise ensinaria para ela.

(1) Denise Nalini - Formadora e Coordenadora de Projetos do Avisa Lá, Pedadoga, Doutora em Educação pela USP. (In memoriam)


The 30 Days - F. Hundertwasser, 1944

Uma parte de seus livros veio compor a minha biblioteca e o nosso preferido era o do artista austríaco Hundertwasser! O quanto estudamos esse livro e fizemos conexões a partir dele em nossas formações nas creches! Pensar na importância da natureza nos ambientes internos e ser contra as linhas retas.... sim, Denise tinha alma de Hundertwasser, o artista das 5 peles, assim como ele, cheia de camadas, de desejos, conexões. Uma busca pelo fluxo da vida e conexão das pessoas. Defendendo seus princípios sem receio do que os outros iriam pensar. Não era só conhecimento que ela transbordava, era atitude! Denise tinha a lateral de uma das pernas inteirinha tatuada.

Uma tatuagem colorida, impossível de não ser notada. Denise chegava e sabia chegar! Era assim, sem cerimônia, falava o que tinha que falar. Eu ficava boba... achava que todo mundo iria surtar e quando percebia as pessoas estavam ali concordando e buscando maneiras de modificar aquilo que Denise tinha apontado. Isso não era em uma, duas e sim em todas as creches que entrávamos, Denise sabia chegar. Quanta admiração!!! Aquele sentimento do tipo... "quando eu crescer quero ser igual a ela" ... Foi ela que me apresentou o mundo para fora da bolha em que eu vivia e sempre me alertava com seu olhar sensível para as diferentes realidades sociais desse Brasil afora. Uma de suas falas, lembrada por uma das coordenadoras com quem trabalhamos muito: "Não julguem nenhuma família. A criança ama a família que tem. Cada uma tem sua referência de amor, de cuidado, de lar. Não existe família certa ou errada."

O problema mesmo era tentar segurar aquelas ideias malucas, grandiosas, aquelas que pareciam impossíveis. Foi assim que organizamos uma exposição com 14 creches no CEU Parelheiros!!!! Uma verdadeira Bienal! Quando ela lançou a ideia, relutei muito dizendo que não seríamos capazes daquela grandiosidade, mas assim como em todos os nossos projetos, Denise enxergava longe e me trazia junto com ela. Precisava de uma parceira que organizasse aquele mundaréu de ideias e que a ajudasse a realizar. Aprendi ali na raça a ser curadora, montadora e organizadora. Nessa hora, do sufoco só a Coca-Cola descia... um pouco de glicose para me manter em pé. Denise não... precisava mesmo era de comida.... uma das coisas que não abria mão e que lhe dava muito prazer: comer! Dava gosto vê-la provando os mais diversos quitutes.

Era assim, a gente passava o dia todo trabalhando e quando chegava em casa, eu preparada para esticar minhas pernas e descansar um pouquinho, e ela já estava ali me convidando para um sambão! Não tinha preguiça, nem tempo feio, Denise era a mais animada de todas nós e a que nos provocava aos encontros coletivos. Juntou, assim, um par de amigas para viajarem juntas, se divertirem e, no fundo, se apoiarem, pois afinal todas nós vivíamos os mesmos dilemas e ter as amigas por perto era muitas vezes o que nos salvava.

Além do nosso grupo mais próximo, a cada momento Denise ia me apresentando a sua rede mais ampla de amigos queridos, um grupo que agarrou bem as mãos uns dos outros e não soltou mais, falo que são os amigos que a Denise me deu, um sentimento por eles que não tem como explicar. Tecnologia não era com ela, celular, computador, tudo sempre acabava quebrando e no final dava tudo certo. Quando a gente perdia um texto, escrevia de novo, quando a apresentação não funcionava, a gente seguia no discurso, não tinha stress. Lygia Clark sempre foi uma de nossas inspirações e para um de nossos trabalhos Denise selecionou esse trechinho:

> *"Penso que o meu caminhar é maravilhoso, pois agora já não sei o que vem antes, se é a arte em forma de proposições ou a vida que, de repente, se despenca dentro de mim e me traz esse estado de supersensibilidade!" Lygia Clark, 22.1.1970*

Relendo agora, vejo que a Denise escolheu esse trecho para falar dela mesma que, assim como a Lygia, também tinha essa supersensibilidade, estava o tempo todo estabelecendo conexões com a vida, com o trabalho, com os sonhos, com os desejos. Ela é nossa referência não só para a arte, mas também para a formação e para a vida, pois articulava como ninguém seus saberes aos saberes das pessoas a sua volta, fossem elas profissionais com os quais trabalhava nas unidades, colegas de trabalho ou amigos.

Sua história se mistura à história do Avisa lá porque ela não se limitou a passar pelo instituto — ela costurou pontes, abriu diálogos. Muitas formas do nosso fazer carregam sua assinatura. Seu legado não está guardado em pastas ou relatórios, mas pulsa no cotidiano, porque ela nos ensinou que educar é, antes de tudo, um ato de presença, uma ponte para o outro, para o afeto e para o aprendizado.



The Second Skin - F. Hundertwasser,1986

*Mariana Americano - - Formadora do Instituto Avisa lá, especialista em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas e conselheira fiscal da Associação Pikler Brasil.

blog avisa lá

Av. Pedroso de Morais, 103, conj NR 1305
CEP: 05419-000 – São Paulo – SP
contato@avisala.org.br
Cel: (11) 97233-0813

AvisaLá
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

AvisaLá 40 ANOS
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES