

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA

Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento

VIVIANE DE SOUZA BRAVI

Literatura infantil e brincar: ferramentas para a educação alimentar e nutricional na primeira infância

**TUPÃ
2026**

VIVIANE DE SOUZA BRAVI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Tupã, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Agronegócio e Desenvolvimento

Linha de pesquisa: Sociedade e Natureza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giuliana Aparecida Santini Pigatto

Coorientadoras: Prof.^a Dr.^a Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Prof.^a Dr.^a Angela Vacaro de Souza

**TUPÃ
2026**

Ficha Catalográfica

B826l	Bravi, Viviane de Souza Literatura infantil e brincar: ferramentas para a educação alimentar e nutricional na primeira infância / Viviane de Souza Bravi. -- Tupã, 2026 102 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Engenharia, Tupã Orientadora: Giuliana Aparecida Santini Pigatto Coorientadora: Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Angela Vacaro de Souza 1. Educação de crianças. 2. Educação alimentar e nutricional. 3. Material didático. 4. Literatura infantojuvenil. 5. Brincadeiras. I. Título.
-------	---

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa pesquisa mostrou que literatura infantil e brincar são recursos pedagógicos eficazes. Contribui nas dimensões educacional (BNCC/PNAE), saúde, cultural (CMEI em Tupã/SP) e sustentável (ODS 2, 3 e 4).

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research showed that children's literature and play are effective pedagogical resources. It contributes in educational (BNCC/PNAE), health, cultural (CMEI in Tupã/SP), and sustainable (SDG 2, 3 and 4) dimensions.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Tupã



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA INFANTIL E BRINCAR: FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTORA: VIVIANE DE SOUZA BRAVI

ORIENTADORA: GIULIANA APARECIDA SANTINI PIGATTO

COORIENTADORA: ANGELA VACARO DE SOUZA

COORIENTADORA: CRISTIANE HENGLER CORRÊA BERNARDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ciências, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GIULIANA APARECIDA SANTINI PIGATTO (Participação Virtual)

Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / UNESP / Câmpus de Tupã - FCE

Documento assinado digitalmente
gov.br GIULIANA APARECIDA SANTINI PIGATTO
Data: 25/05/2026 15:41:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pesquisadora Associada LIZIANE DANTAS LACERDA (Participação Virtual)

Radar A4F / All4Food

Documento assinado digitalmente
gov.br LIZIANE DANTAS LACERDA
Data: 25/05/2026 16:21:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARIANA MATULOVIC DA SILVA RODRIGUEIRO (Participação Virtual)

Departamento de Engenharia de Biosistemas / UNESP / Câmpus de Tupã - FCE

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANA MATULOVIC DA SILVA RODRIGUEIRO
Data: 25/05/2026 17:05:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tupã, 29 de abril de 2026.

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, Vanda, por me ensinar a sempre seguir meus sonhos. Sem medo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio em realizar esse sonho, em especial minha mãe, Vanda.

Agradeço à Profa. Giuliana pelo profissionalismo, dedicação e carinho dispensados a mim nessa trajetória.

À UNESP Câmpus de Tupã e aos Docentes do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento, pelo acolhimento e compartilhamento de conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos, essencial para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

“Com a boca sentimos o sabor das coisas:
o doce, o amargo, o azedo, o suave, o forte.
Mais o sabor acorda nossa memória.
O gosto do doce de leite traz
a lembrança da mãe na beira do fogão
e escutamos ainda o ruído da colher
raspando o fundo do tacho.
O sabor encurta o tempo.
Descobrimos que cada gosto
guarda uma história.”

(Bartolomeu Campos de Queirós em Os Cinco Sentidos. São Paulo: Global, 2009. P. 14)

Bravi, Viviane de Souza. Literatura Infantil e Brincar: Ferramentas para a Educação Alimentar e Nutricional na Primeira Infância. 2026. 102 fls. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento – Faculdade de Ciências e Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Tupã, 2026.

RESUMO

Essa pesquisa visa abordar a incorporação da educação alimentar e nutricional no currículo da Educação Infantil brasileira como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Mudanças sociais e econômicas no Brasil impulsionaram políticas públicas que ampliaram o foco da alimentação saudável para a esfera educacional, reconhecendo sua relevância na formação de habilidades biológicas e cognitivas cruciais para o futuro das crianças. A Constituição Federal e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) asseguram o direito à alimentação saudável, e documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as orientações do SESI trazem diretrizes que podem apoiar a introdução de práticas alimentares saudáveis em escolas. Esta dissertação busca investigar como a literatura infantil e o brincar podem ser ferramentas úteis para abordar o tema da alimentação saudável e nutricional nessa modalidade de ensino. Adotando uma abordagem qualitativa e exploratória, o trabalho envolve análise documental, estudo de caso com grupo focal e aplicação dos recursos didáticos em um centro de educação infantil (CMEI), no município de Tupã/SP. Os principais resultados desta pesquisa demonstram que a literatura infantil, por meio de livros como, Uma Lagarta Muito Comilona, de Eric Carle, A Cesta de Dona Maricota, de Tatiana Belinky, e Bibi Come de Tudo, de Alejandro Rosas, e várias formas de brincadeiras, como a brincadeira de faz-de-conta e a exploração de alimentos frescos, são ferramentas eficazes para a educação alimentar e nutricional, uma vez que promovem o interesse e a participação das crianças, estimulam a aprendizagem através da brincadeira, o desenvolvimento da linguagem e a interação entre pares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação alimentar e nutricional. Recursos didáticos. Literatura Infantil. Brincar.

Bravi, Viviane de Souza. Children's Literature and Play: Tools for Food and Nutrition Education in Early Childhood. 2026. 102 fls. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento – Faculdade de Ciências e Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Tupã, 2026.

ABSTRACT

This study aims to examine the integration of food and nutrition education into the Brazilian early childhood education curriculum as an essential tool for children's holistic development. Social and economic changes in Brazil have driven public policies that have expanded the focus on healthy eating to the educational sphere, recognizing its importance in developing biological and cognitive skills that are crucial for children's future. The Federal Constitution and the National School Feeding Program (PNAE) guarantee the right to healthy food, and documents such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and SESI guidelines provide directives that can support the introduction of healthy eating practices in schools. This dissertation seeks to investigate how children's literature and play can serve as useful tools for addressing the topic of healthy and nutritional eating in this educational setting. Adopting a qualitative and exploratory approach, the study involves document analysis, a case study with a focus group, and the application of teaching resources at an early childhood education center (CMEI) in the municipality of Tupã, São Paulo. The main findings of this research demonstrate that children's literature, through books such as *The Very Hungry Caterpillar* by Eric Carle, *Dona Maricota's Basket* by Tatiana Belinky, and *Bibi Eats Everything* by Alejandro Rosas, and various forms of play, such as pretend play and the exploration of fresh foods, are effective tools for food and nutrition education, as they promote children's interest and participation, stimulate learning through play, language development, and peer interaction.

Keywords: Early childhood education. Food and nutrition education. Teaching resources. Children's literature. Play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas para o desenvolvimento da pesquisa	56
Quadro 2 - Resultados qualitativos da análise de conteúdo da subcategoria 1.1	61
Quadro 3 - Resultados qualitativos da análise de conteúdo na subcategoria 1.2	64
Quadro 4 - Resultados quantitativos da análise de conteúdo na Subcategoria 1.3	67
Quadro 5 - Resultados quantitativos da análise de conteúdo na Subcategoria 1.4	69
Quadro 6 - Síntese dos principais resultados da Categoria 1. Recursos Didáticos	72
Quadro 7 - Ficha de Avaliação da proposta Alimentando a Lagarta (Turmas A e B)	74
Quadro 8 - Ficha de Avaliação da proposta Contexto Investigativo: Frutas e Legumes (Turmas A e B)	75
Quadro 9 - Ficha de Avaliação da proposta Faz de Conta: Comidinhas (Turmas A e B)	75
Quadro 10 - Síntese dos principais resultados da Categoria 2. Análise da Eficácia	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da Categoria 1: Recursos Didáticos.....	58
Figura 2 - Fluxograma da Categoria 2: Avaliação da Eficácia	58

SUMÁRIO

1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	17
1.3 FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, LITERATURA INFANTIL E O BRINCAR	21
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	21
2.1.1 Concepções Teóricas de Educação Infantil.....	24
2.1.2 Bases Legais da Educação Infantil.....	28
2.2 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	32
2.2.1 Políticas Públicas e Programas de Educação Alimentar	35
2.3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.3.1 A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS	41
2.3.2 O BRINCAR	46
3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	47
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS	47
3.1.1 Procedimentos metodológicos	50
3.1.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa	56
3.2 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1. IDENTIFICAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS DE LITERATURA INFANTIL E DO BRINCAR PARA O ALINHAMENTO AO TEMA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
4.2. ANÁLISE DA EFICÁCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS DE LITERATURA INFANTIL E DO BRINCAR NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – Registros de observação	98

APÊNDICE B – Fichas de Avaliação das Aprendizagens	99
APÊNDICE C – Pré-seleção de recursos de literatura infantil e do brincar para aplicação no grupo focal	102

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo visa introduzir o problema de pesquisa, bem como sua temática, possíveis contribuições da pesquisa, e a forma de organização desta dissertação.

1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Por muito tempo a alimentação saudável foi um tema restrito aos campos da Medicina e da Nutrição, no entanto, nas últimas décadas tem se tornado alvo de políticas públicas dentro da área educacional brasileira.

Como professora de educação infantil há cerca de oito anos, vejo, cada vez mais, a necessidade de trabalharmos a temática da educação alimentar e nutricional na escola, especialmente desde a primeira infância. Minha motivação ao ingressar no mestrado foi pesquisar mais sobre a temática pensando, principalmente, em fornecer subsídios aos colegas professores, pois percebo um aumento do consumo de alimentos de baixo valor nutricional pelas crianças nessa faixa etária.

A alimentação saudável e nutricional é requisito para o desenvolvimento integral de crianças desde os seus primeiros meses de vida. É sabido que a alimentação tem papel fundamental para que bebês e crianças cresçam de forma adequada, fortalecendo habilidades e competências da faixa etária. Tais habilidades, se desenvolvidas com sucesso, serão essenciais ao sucesso do indivíduo na vida adulta (Kroth *et al.*, 2020). Desse modo, percebe-se a necessidade da pesquisa apresentada neste relatório na temática da educação alimentar e nutricional desde a educação infantil, pois essa etapa da vida escolar é fundamental para criar hábitos saudáveis nas crianças, incluindo uma alimentação nutricional.

A própria Constituição Federal prevê, em seu artigo 208, inciso VII, a obrigatoriedade do Estado em fornecer atendimento adequado a todos dentro da escola, e nesse atendimento está incluída a garantia do direito à alimentação e à saúde:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Percebe-se que, para os constituintes em 1988, a alimentação no ambiente escolar deveria ser garantida para que crianças e adolescentes cresçam de forma adequada. Assim, o Estado começa a desenvolver ações que contribuem para a oferta, da inicialmente chamada merenda escolar, à qual atualmente é denominada alimentação escolar, e que é regulada pelo

Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE (Brasil, 2009).

Nesse sentido, também temos a Lei nº 11.947/2009, que estabelece o Programa Nacional de Alimentação Escolar e determina, em seu artigo 2º, a Educação Alimentar e Nutricional como uma das diretrizes da alimentação escolar:

Art. 2º. São diretrizes da alimentação escolar: II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas.

Uma alimentação saudável pode oferecer diversas vantagens às crianças, como desenvolvimento do crescimento linear e cognitivo, benefícios cognitivos, desenvolvimento da plasticidade cerebral e benefícios em longo prazo (Black *et al.*, 2015). Com isso, a educação alimentar e nutricional deixa de ser um termo utilizado somente em ambientes da área da saúde e passa a ser parte do processo de ensino aprendizagem dentro das instituições de ensino da rede pública. Contudo, não se pode afirmar que ações pedagógicas que a contemplem têm sido inseridas nos currículos escolares de todo o Brasil.

Reconhecendo as especificidades da educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 ofereceu uma nova organização do trabalho pedagógico dentro dessa etapa, pois estabeleceu cinco campos de experiência nos quais estão elencadas diversas expectativas de aprendizagem que, ajustadas em arranjos didáticos, norteiam o trabalho do professor: 1) Eu, Outro e o Nós; Corpo, 2) Gestos e Movimentos; 3) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 4) Traços, Sons, Cores e Formas e 5) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. No que tange à alimentação saudável na educação infantil, enquanto tema do trabalho pedagógico, o documento apresenta a questão do desenvolvimento com o cuidado do corpo na expectativa quatro do campo “Corpo, Gestos e Movimentos”: “Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo” (Brasil, 2018).

Há, também, a necessidade de se considerar também aquilo que traz o Sistema SESI de Ensino, pois esse é adotado pelo município de Tupã como um dos seus documentos norteadores. E, em seu material Orientações Metodológicas para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil 0 a 3 anos, a editora estabelece também expectativas de aprendizagem mais detalhadas que, é claro, seguem as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Dentro do campo “O Eu, O Outro e O Nós” há duas expectativas que se relacionam ao tema da alimentação saudável, como seguem:

EI.CBP.EON.06 - Explorar sabores de diferentes tipos de alimentos construindo, gradativamente, curiosidade por identificar sabores, hábitos de alimentação saudável e autonomia ao alimentar-se. EI.CBP.EON.07 - Expressar-se demonstrando cuidado com seu corpo, apropriando-se de ações necessárias à promoção da saúde e bem-estar de si mesmo e de seus pares em seu entorno (SESI, 2024).

Portanto, pode-se perceber que, enquanto há um interesse de diversos atores em estabelecer o tema da educação alimentar e nutricional dentro da prática pedagógica, ainda há muito a se desenvolver para que tal prática ocorra de forma mais sistematizada.

Consequentemente, muitas professoras e educadores conhecem a existência desses materiais superficialmente, o que resulta em dificuldades para desenvolver efetivamente o tema da educação alimentar e nutricional em suas salas de aula. Tal tema deve ser abordado rotineiramente para garantir a prevenção de doenças, como a obesidade infantil e a má nutrição, bem como para estimular hábitos saudáveis nas vidas das crianças e adolescentes (Kroth *et al.*, 2020).

Frente ao contexto apresentado, esta dissertação visa responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a literatura infantil e o brincar contribuem para se trabalhar a educação alimentar e nutricional na educação infantil?

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em avaliar como a literatura infantil e o brincar contribuem para se trabalhar a alimentação saudável e nutricional na educação infantil. A partir desse objetivo serão desenvolvidos outros dois objetivos específicos: 1) Identificar recursos didáticos de literatura infantil e do brincar para se trabalhar o tema educação alimentar e nutricional no âmbito da educação infantil; e 2) Analisar a eficácia dos recursos didáticos de literatura infantil e do brincar - na temática da educação alimentar e nutricional - selecionados e aplicados ao grupo de cerca de 40 crianças de três (3) a quatro (4) anos.

1.2 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa justifica-se pelo aumento nos casos de obesidade infantil e má nutrição, nos últimos anos. Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), somente na América Latina e Caribe, 4,8 milhões de crianças estavam em condições de má nutrição; este número representaria um em cada cinco crianças latino-americanas ou caribenhas (UNICEF, 2019). Em relação ao Brasil, especificamente, um estudo conduzido por Santiago-Vieira *et al.* (2024) estabeleceu que a prevalência de sobrepeso e obesidade aumentou entre as idades analisadas, pois para crianças de 5 e 10 anos, a prevalência de sobrepeso ou obesidade passou de 26,8% para 30% em meninos e de 23,9% para 26,6% em meninas com nascimento de 2001–2007 e 2008–2014, respectivamente (Santiago-Vieira, 2024). Também, de acordo com o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), 32% das crianças de zero a quatro anos estão com excesso de peso no Brasil; esses dados foram coletados pelo SISVAN no ano

de 2024 (Panorama da Obesidade Infantil, 2024).

Esses números são preocupantes, pois demonstram uma realidade que aflige muitas crianças. É dever da escola, portanto, promover ações que auxiliem a mudança desse cenário, e a educação alimentar e nutricional desde os primeiros anos de vida torna-se uma ferramenta significativa para uma mudança de hábitos. Não se deve excluir a responsabilidade do Estado em promover políticas de saúde pública a partir da gestação, de forma a proteger bebês e crianças oferecendo-lhes oportunidades de crescimento saudável. Mas a escola é agente direto de mudança de hábitos e deve estar presente nesse processo.

Essa pesquisa, portanto, pode contribuir para uma melhor visão dos recursos disponíveis a professores e instituições de ensino que queiram explorar a temática da educação alimentar e nutricional à educação infantil. Tais recursos se mostram escassos e, quando existem, podem ser superficiais, não abordando o tema como necessário.

Esta pesquisa, portanto, contribuirá com uma melhor visão dos recursos disponíveis a professores e instituições de ensino que queiram explorar a temática da educação alimentar e nutricional à educação infantil. Tais recursos se mostram escassos e, quando existem, podem ser superficiais, não abordando o tema como necessário. Outras possíveis contribuições desta pesquisa podem residir na conscientização sobre a alimentação de forma saudável e nutritiva, favorecendo o bem-estar e a saúde, e prevenindo doenças, como anemia, subnutrição e obesidade. Assim, como a valorização de alimentos *in natura* e regionais, proporcionar, possivelmente, a criação de materiais educacionais voltados à temática de educação alimentar e nutricional, bem como a aplicação de projetos sobre alimentação saudável e nutricional mais robustos dentro das escolas, e a implementação de novas políticas ou ações públicas no âmbito dessa temática.

De acordo com a legislação federal, da totalidade dos recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo menos, 30% devem ser utilizados para aquisição de produtos originados da agricultura familiar, como estabelecido no artigo 14, da Lei 14.660 de 2023, que segue:

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas, as comunidades quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres (Brasil, 2023).

Dentro do município de Tupã (SP), a alimentação escolar advém do agronegócio por meio da agricultura familiar, pois são seguidas as orientações contidas nas legislações

específicas relacionadas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Há, inclusive, um aumento do percentual mínimo exigido de compras da agricultura familiar, pois no ano de 2022, do total de R\$ 494.086,00 de recursos financeiros recebidos pelo município por meio do PNAE, R\$ 367.719,95 foram aplicados diretamente à agricultura familiar, constituindo 70% dos gastos totais, segundo dados da Secretaria Municipal de Agricultura de Tupã.

Esses dados demonstram grande incentivo à agricultura familiar como provedora da alimentação escolar municipal, o que pode promover ações de preservação e conservação do meio ambiente dentro dos programas governamentais de aquisições de alimentos, como o PNAE e o PAA.

Essa pesquisa se relaciona diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), mais especificamente com o objetivo 3 relacionado à saúde e bem-estar, e que prevê “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades” (ONU Brasil, 2025). Com essa pesquisa, busca-se criar oportunidades de melhoria na saúde e bem-estar das crianças por meio das intervenções que serão realizadas. Em segundo plano, também se pode perceber a influência do objetivo 2, que se relaciona com fome zero e agricultura sustentável, e que prevê “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” (ONU Brasil, 2025), pois a alimentação escolar visa reduzir o número de crianças e adolescentes com fome no Brasil, e os programas de aquisição de alimentos (PNAE e PAA) são voltados ao fomento da agricultura familiar.

1.3 FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa representa um dos requisitos para a defesa de mestrado e será estruturada em Introdução, e mais cinco capítulos, incluindo o de Considerações finais, em que será apresentada a conclusão da dissertação.

Na Introdução estão descritos os fundamentos para a pesquisa - tema da pesquisa -; objetivo geral e objetivos específicos; as justificativas e contribuições das pesquisas, encerrando-se com a estruturação da dissertação.

No segundo capítulo foi apresentada uma revisão bibliográfica sobre a área da educação infantil e da educação nutricional e alimentar. Mediante revisão teórica, foram apresentados o histórico da educação infantil no Brasil, as concepções teóricas de educação infantil que estruturam essa pesquisa e as bases legais da educação infantil. Também foram apresentadas as

bases da educação nutricional e alimentar, bem como as políticas públicas e programas de educação alimentar e nutricional no Brasil e no mundo, bem como uma revisão teórica na área de recursos didáticos, trazendo sua conceituação e sua aplicação na educação infantil.

O terceiro capítulo traz a metodologia e procedimentos utilizados ao longo da pesquisa, com a explicação dos métodos para a pesquisa teórica, como foram realizadas as produções de dados e as formas de análise dos resultados.

O quarto capítulo trará os resultados obtidos com a pesquisa, descritos a partir de cada um dos recursos didáticos selecionados.

Finalizar-se-á a dissertação com o quinto capítulo, com as considerações finais, onde serão descritas as contribuições, limitações e indicações para estudos futuros acerca de educação alimentar e nutricional na educação infantil.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, LITERATURA INFANTIL E O BRINCAR

O objetivo deste capítulo é aprofundar os estudos sobre os conceitos de educação infantil e nutricional. Para isso, será apresentado um resumo histórico sobre as origens da educação escolar no Brasil, em especial a evolução da educação infantil, bem como suas principais bases teóricas. Serão abordados neste capítulo, a importância da educação nutricional, políticas públicas relacionadas à alimentação saudável e nutricional e os benefícios da educação nutricional. Assim como trazer uma breve revisão sobre os recursos didáticos mais adequados para utilização na educação infantil.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A escola inicialmente surge como local de difusão de cultura, preservação e transmissão de bens culturais, bem como, de preparação para a vida social e trabalho no século XVIII (Vieira; Baptista, 2023). Até então, a educação brasileira havia sido dominada pelo ensino privado e jesuítico, cuja influência teve início em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus (Costa Zanardi; Pereira, 2024). A escola moderna nasce, portanto, como polo de propagação dos ideais de um tempo, organizando-se em instituição de alcance popular, assim é estabelecida a escola de massa, como trazem Baptista e Vieira. A disseminação das escolas se deu pelo fato da crescente importância da educação pública, ou seja, a sociedade se encontrava em desenvolvimento e buscava-se uma educação que se distanciasse do espaço familiar.

A evolução das instituições voltadas especificamente para a educação infantil atravessou diversas fases ao longo da história que decorriam da visão de infância nesses momentos. Do período do descobrimento até meados do século XIX, a infância ainda era muito pouco discutida; após esse período, mais especificamente entre 1874 e 1899, surgem os primeiros projetos voltados para a educação infantil. Contudo, é somente a partir do início do século XX que começam a ser estabelecidas instituições de ensino propriamente organizadas para essa finalidade (Silva; Soares, 2017).

A preocupação com a infância como importante fase do desenvolvimento dos indivíduos se dá a partir do final do século XVIII e início do século XIX, onde se atentou para práticas pediátricas e da puericultura, especialmente com influência do médico Arthur Moncorvo, um dos pioneiros da pediatria no Brasil (Vieira; Baptista, 2023). Pela influência das ideias de Moncorvo, estabelece-se uma concepção médico-eugenista na qual se visa combater a

mortalidade infantil. No entanto, nesse momento histórico, outros fatores também levaram à criação de instituições de educação infantil, como a prevenção da criminalidade, da pobreza e manutenção da paz social (Sousa; Silva, 2017).

A história da educação infantil no Brasil, desde o final do século XIX, evoluiu dos primeiros jardins de infância, inicialmente para as elites, até o reconhecimento como direito fundamental. As iniciativas governamentais e a expansão das escolas infantis, impulsionadas pela assistência científica à infância, foram notáveis desde o início (Oliveira, 2020). No século XX, a industrialização e urbanização demandaram soluções para o cuidado infantil, levando ao surgimento das "criadeiras" e, posteriormente, à organização de creches, muitas vezes em condições precárias. A distinção entre creches (assistencialistas, para filhos de operárias) e jardins de infância (pedagógicos, para a elite) consolidou-se nesse período (Oliveira, 2020; Sousa; Silva, 2017).

A partir dos anos 1940, houve um foco governamental na saúde e assistência, com a expansão de creches voltadas para a higiene e segurança das crianças. Marcos legais como a CLT (1943) e a LDB (1961) foram cruciais, inserindo os jardins de infância no sistema de ensino e prevendo o atendimento às trabalhadoras. A década de 1970 viu um aumento na demanda por creches e pré-escolas devido à inserção feminina no mercado de trabalho, o que impulsionou a municipalização da educação pré-escolar e iniciativas governamentais. A Constituição de 1988, resultado de pressões sociais, reconheceu a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, destinando recursos para a área. Nos anos 1990, o ECA, a nova LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trouxeram inovações e novas perspectivas para o desenvolvimento infantil (Oliveira, 2020).

A década de 2000 foi marcada por importantes avanços nas políticas públicas relacionadas à educação infantil. Durante esse período, destacam-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), a aprovação da Lei nº 11.274, que ampliou o atendimento do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade, e a Emenda Constitucional nº 59/2006, que tornou obrigatória a educação de crianças de 4 a 17 anos de idade (Silva; Soares, 2017).

Por fim, em 2013, também houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a Lei nº 12.796, que, além de estabelecer que a educação infantil devesse ser oferecida de forma gratuita até os cinco anos de idade, também passou a prever o

desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, princípio posteriormente reforçado na Base Nacional Comum Curricular, de 2018. Assim, observa-se um esforço contínuo do Estado para garantir o acesso e condições mínimas de atendimento às crianças em idade pré-escolar (Silva; Soares, 2017; Brasil, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) também trouxe alguns avanços para o campo da educação infantil na última década, pois previu diversas metas a serem atingidas entre 2014 e 2024. As metas são divididas em três grandes blocos sendo eles: metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; metas de redução das desigualdades e à valorização da diversidade; e metas de valorização dos profissionais da educação. Dentre aquelas presentes no eixo de garantia ao direito e acesso à educação básica, é visível a importância de assegurar uma educação básica de qualidade, bem como que ela atenda às crianças e adolescentes de forma integral. Como bem esclarecem as metas seis e sete a seguir:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica; Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Portanto, percebe-se a necessidade de oferecer não somente um ensino em tempo integral, mas também uma educação de qualidade que consiga desenvolver crianças e adolescentes universalmente de forma a melhorar seu desempenho e fomentar suas potencialidades, perspectivas e um exercício da cidadania autônoma, solidária e competente, segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (São Paulo, 2012). Outra mudança significativa nesse sentido foi a implementação da Lei 14.640 de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral e prevê assistência técnica e financeira às escolas para que disponibilizem matrícula em tempo integral especialmente para aqueles alunos em situação de vulnerabilidade econômica (Brasil, 2023).

Em suma, ao longo dos séculos, a educação infantil no Brasil passou por transformações significativas, moldadas por contextos históricos, culturais e sociais. Desde os primeiros esforços assistencialistas até as políticas públicas contemporâneas, percebe-se uma evolução gradual na compreensão da infância como uma fase crucial do desenvolvimento humano. Essa trajetória reflete um crescente reconhecimento do papel da educação infantil na promoção de equidade e cidadania, embora desafios estruturais e pedagógicos ainda persistam. As iniciativas governamentais, aliadas às demandas de movimentos sociais, têm consolidado a educação infantil como um direito fundamental, reforçando a importância de políticas que assegurem

acesso universal e qualidade no atendimento às crianças, contribuindo, assim, para um futuro mais inclusivo e promissor.

2.1.1 Concepções Teóricas de Educação Infantil

Ao longo do tempo, diversas teorias contribuíram para a construção da educação infantil como a conhecemos atualmente. Algumas dessas teorias permanecem influentes até hoje, mas as bases da educação infantil remontam ao século XIX, período em que vários teóricos começaram a sistematizar atividades destinadas às crianças pequenas. Entre os pioneiros nesse campo destacam-se os médicos Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), os quais demonstraram grande interesse pela educação infantil (Oliveira, 2020).

Segundo Dubreucq (2010), Decroly, um médico e pedagogo belga do século XX, destacou-se por sua abordagem inovadora na educação infantil. Sua metodologia centrava-se na valorização do intelecto da criança, estimulando o aprendizado por meio de conteúdos sistematizados e significativos. Acreditando que o desenvolvimento cognitivo ocorria de forma mais eficaz quando a criança podia explorar objetos concretos, promovendo uma compreensão mais aprofundada do mundo ao seu redor. Sua proposta pedagógica baseia-se em três eixos fundamentais: a observação, que permitia à criança perceber detalhes e nuances do objeto de estudo; a associação, que incentivava a relacionar novas informações com conhecimentos prévios; e a expressão, que estimulava a comunicação e a manifestação de ideias. Essa abordagem inovadora contribuiu significativamente para o desenvolvimento de metodologias educativas voltadas ao desenvolvimento integral da criança, tornando-se uma referência importante na história da educação.

Já Montessori, educadora e médica italiana, desenvolveu sua metodologia a partir da criação de recursos educacionais inovadores, destinados à organização de ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia e o desenvolvimento integral da criança. Sua abordagem, fundamentada na observação cuidadosa do comportamento infantil, buscava promover o desenvolvimento progressivo de diversas funções psíquicas, como a atenção, a memória, a coordenação motora e o raciocínio. A preocupação central de seus estudos estava em compreender o contexto no qual as crianças aprendem e em atender às suas necessidades específicas, reconhecendo as características únicas do desenvolvimento cognitivo na infância. Portanto, é evidente a preocupação desses teóricos com o contexto em que as crianças aprendem, bem como com o desenvolvimento cognitivo, que apresenta características únicas

nessa faixa etária (Montessori, 1939).

No início do século XX, surge a necessidade de aprofundar a concepção de infância, conduzindo-a a um estudo mais rigoroso que alinhasse as concepções científicas de infância às condições de vida das crianças. Especialmente no período pós-Primeira Guerra Mundial, as ideias de valorização e respeito à infância ganharam força nos campos da pedagogia e psicologia. Essas perspectivas impulsionaram o Movimento das Escolas Novas, que buscava integrar ao ambiente escolar as características do pensamento infantil, seus interesses e necessidades específicas, promovendo uma abordagem educacional mais centrada na criança (Oliveira, 2020).

É nesse contexto em que surgem novas teorias de aprendizagem que são muito valiosas no campo da educação infantil e que as influenciam até a atualidade. Primeiramente, o educador Célestin Freinet (1896-1966), cujo trabalho possibilitou entender que a educação de crianças deveria extrapolar o ambiente escolar, integrando-se ao meio social. Sua metodologia estabelecia que as atividades desenvolvidas com as crianças devessem priorizar o coletivo e explorar trabalhos manuais e jogos (Freinet, 1975).

Nesse mesmo momento também se destacam três dos mais influentes pensadores do desenvolvimento infantil do século XX: Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Lev Semionovitch Vigostki (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), cujas teorias serão destrinchadas a seguir (La Taille; Kohl; Dantas, 1992).

A teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) postula que a inteligência infantil se desenvolve a partir da interação ativa da criança com o meio social, construindo seu entendimento de forma progressiva (Piaget, 1983). Esse desenvolvimento psíquico, que se estende da infância à idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico, buscando o equilíbrio e se manifestando em quatro estágios distintos, sequenciais e cumulativos (Piaget, 1985; Piaget & Inhelder, 1959).

Os estágios segundo Piaget são: sensório-motor (0-2 anos), caracterizado por ações reflexivas e adaptação ao ambiente; pré-operatório (2-7 anos), onde a criança representa objetos ausentes por símbolos e adquire linguagem; operatório concreto (7-12 anos), no qual estabelece relações lógicas e matemáticas com objetos concretos; e operatório formal (a partir de 12 anos), que permite o pensamento abstrato, a criação de hipóteses e a ampliação do conhecimento (Piaget & Inhelder, 1959; Piaget, 1983).

O desenvolvimento da inteligência ocorre pela integração de estruturas de conhecimento, com a aprendizagem sendo um processo contínuo de assimilação de informações do meio. Nesse contexto, a linguagem é fundamental para a construção dessas estruturas

(Piaget, 1976). Dois conceitos centrais são a assimilação, que incorpora novas experiências a esquemas existentes, e a acomodação, que modifica esses esquemas para integrar o novo, gerando um novo equilíbrio cognitivo (Piaget, 1983; Piaget, 1974).

A teoria piagetiana enfatiza a experimentação e a progressão do simples ao complexo no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil. É crucial compreender os estágios de desenvolvimento e o papel do professor como facilitador, criando oportunidades para a construção de estruturas cognitivas sólidas. A relação entre o indivíduo e o meio social é igualmente relevante, pois o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento ocorrem por meio de interações sociais, diálogo e troca de ideias, que moldam o pensamento individual e coletivo (Piaget, 1974; Piaget, 2013; Piaget, 1970).

O segundo teórico a ser mencionado, Lev Vygotsky (1896-1934), um proeminente pesquisador russo, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo (Kohl, 2010). Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico não é uma mera aquisição de habilidades, mas uma reorganização de funções que ocorre através do contato social e da internalização de atividades culturais (Vigotski, 1991). As funções cognitivas superiores, como percepção, pensamento e memória, são moldadas e aprimoradas pela interação com outros indivíduos e com os bens culturais (Vigotski, 1991).

Três conceitos vigotskianos são cruciais para a pedagogia da primeira infância: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a internalização da linguagem e o uso de objetos em substituição (Vigotski, 1991). A ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (o que ela faz sozinha) e seu nível potencial (o que ela faz com auxílio de um adulto ou pares mais experientes) (Vigotski, 1991). A internalização da linguagem refere-se à sua manifestação interpessoal antes de se tornar intrapessoal, sendo a linguagem o principal instrumento para o desenvolvimento psicológico, a elaboração de conceitos e o controle do comportamento (Vigotski, 1974; Vigotski, 1991; Vigotski, Luria & Leontiev, 1988).

O conceito de uso de objetos em substituição destaca a importância da brincadeira no desenvolvimento mental. Crianças, especialmente entre três e sete anos, utilizam objetos reais para representar outros em jogos simbólicos, separando a ideia do objeto concreto e satisfazendo sua imaginação (Vigotski, 2021; Smirnova & Riabkova, 2019). A brincadeira é considerada a atividade-guia para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança explorar desejos, afetos e compreender a si mesma e o mundo, resultando em comportamento consciente e voluntário (Vigotski, 2021; Smirnova & Riabkova, 2019).

Em suma, a teoria de Vygotsky oferece uma contribuição essencial para a compreensão

do desenvolvimento infantil, sublinhando o papel central das relações sociais, da linguagem e da cultura na formação do pensamento e da consciência. Ela reforça a importância de experiências significativas e interativas na infância, reconhecendo o brincar como um caminho privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Vigotski, 1991).

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo e médico francês, é reconhecido por sua Teoria Psicogenética, que enfatiza a influência do ambiente e das trocas sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Para Wallon, o ser humano é "social geneticamente" desde o nascimento, dependendo dos cuidados e interações para sua sobrevivência e formação, o que sublinha a importância do meio na construção da personalidade e das capacidades humanas (Wallon, 1968; La Taille; Kohl; Dantas, 1992).

Sua teoria aborda o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos biológicos, sociais, afetivos e intelectuais, que variam em predominância, mas possuem igual importância e são indissociáveis (Wallon, 2008). A personalidade e a consciência se formam a partir das reações emocionais que o bebê provoca no ambiente, utilizando choro, riso e gestos como recursos expressivos para interagir com cuidadores, transformando-se em meios de comunicação antes mesmo da fala. A imitação, nesse processo, é crucial para a construção da identidade, permitindo à criança distinguir-se do outro e internalizar regras e comportamentos observados (Wallon, 2008; Wallon, 1989).

Wallon descreve o desenvolvimento humano em estágios que se sucedem de forma dinâmica, onde um estilo particular de comportamento distingue cada fase: o estágio impulsivo-emocional (até 1 ano), onde predominam as relações afetivas e a atividade cognitiva ainda não se diferencia da afetiva; o estágio sensório-motor (1-3 anos), caracterizado pela exploração ativa do ambiente, desenvolvimento de habilidades cognitivas, fala e função simbólica; o estágio do personalismo (3-6 anos), no qual a criança desenvolve a consciência de si, com a afetividade como base para suas relações; e o estágio categorial (após 6 anos), marcado por um maior interesse pelo conhecimento e pelo mundo exterior, refletindo o desenvolvimento intelectual consolidado (Wallon, 2008).

A integração é um componente essencial em seu modelo, manifestando-se na interdependência entre o indivíduo e o meio, e entre os domínios funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa. A afetividade, em particular, é um fator de grande influência, predominante nas fases em que o sujeito se volta para si mesmo, como a infância e o início da adolescência (Mendes, 2017). O ato mental, que Wallon define como uma ação complexa que envolve processos cognitivos, afetivos e volitivos, desenvolve-se a partir do ato motor, que é mediado socialmente. Isso significa que o desenvolvimento da motricidade está diretamente

ligado ao ambiente social e às interações que a criança estabelece (Wallon, 1972).

Complementarmente, a abordagem Reggio Emilia oferece uma perspectiva inovadora para a educação infantil, destacando a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, com um forte respeito pelo seu processo individual. Enfatiza a importância do ambiente como terceiro professor, valoriza a reflexão, documentação e pesquisa do professor, e propõe um currículo guiado pelos interesses das crianças, organizado pelo conhecimento do educador. Além disso, ressalta o papel da comunidade no processo de aprendizagem e o foco em projetos de base social como chave para o alcance de conceitos mais profundos (Gardner; Jones, 2016). Ambas as perspectivas, de Wallon e Reggio Emilia, convergem na valorização das interações, do ambiente e da atividade lúdica como pilares para um desenvolvimento infantil holístico e significativo, onde fatores emocionais, cognitivos e sociais se entrelaçam para a construção plena do indivíduo.

Assim sendo, a educação infantil contemporânea é fruto de contribuições fundamentais de teóricos como Decroly e Montessori, que valorizaram o ambiente e os materiais pedagógicos; Piaget, com seus estágios de desenvolvimento cognitivo; Vigotski, ao destacar a mediação social e a zona de desenvolvimento proximal; e Wallon, ao integrar afetividade, motricidade e cognição. Essas teorias, juntamente com abordagens como Reggio Emilia, reforçam que a criança é um sujeito ativo, cujo desenvolvimento se dá por meio de relações sociais, brincadeiras e experiências significativas no meio em que está inserida. Juntas, elas fundamentam uma educação infantil que prioriza o desenvolvimento integral da criança, considerando suas singularidades e o contexto sociocultural como elementos essenciais para a aprendizagem.

A pesquisa apresentada neste relatório fundamenta-se nas teorias de Piaget, Vigotski e Wallon, cujas contribuições são referenciais essenciais para compreender o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. A escolha desses teóricos justifica-se por sua relevância no cenário educacional brasileiro contemporâneo, servindo como base para a análise dos resultados obtidos.

2.1.2 Bases Legais da Educação Infantil

A educação infantil como dever de garantia pelo Estado foi estabelecida inicialmente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 9...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988). A redação do artigo foi modificada pela Emenda

Constitucional nº 53 de 2006, como forma de demonstrar a importância que a etapa da educação infantil tem para o desenvolvimento das crianças.

Portanto, a Constituição Federal estabeleceu, assim, a educação como dever e garantia do Estado, desse modo, seria garantido a todo e qualquer brasileiro o acesso à educação. Com a modificação do artigo em 2006, previu-se a obrigatoriedade de uma idade de atendimento mínima, que foi estabelecida aos cinco anos de idade completos, isto é, 5 anos, 11 meses e 29 dias.

Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu artigo 54, “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1990). Este artigo também foi modificado em 2016, pela Lei nº 13.306, de forma a estabelecer a idade mínima de cinco anos para o atendimento escolar no Brasil. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê o atendimento de crianças a partir de zero ano de idade, ou seja, esse dispositivo legal ampliou o atendimento escolar.

No entanto, o principal documento responsável por estabelecer as etapas escolares no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDBEN, identificada pelo nº 9.394 e promulgada em 20 de dezembro de 1996. A LDBEN traz em seus artigos 29 e 30, o seguinte sobre a etapa da educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

Portanto, a LDB traz a necessidade de se pensar a educação infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral de crianças nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, ou seja, o Estado deve garantir que crianças tenham acesso a uma educação integral, que se preocupe com os mais diversos fatores que contribuem para o crescimento das crianças.

A educação infantil no Brasil tem sido objeto de importantes avanços legislativos e financeiros, consolidando seu papel fundamental no sistema educacional. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou a obrigatoriedade do atendimento escolar para a faixa etária de quatro a dezessete anos, sinalizando uma maior atenção governamental e investimentos direcionados a essa etapa (Vieira; Baptista, 2023).

Um marco crucial para a valorização da educação infantil foi a criação do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2006, regulamentado pela Lei 11.494 de 2007. O Fundeb garantiu um montante significativo de investimentos públicos para a educação básica, incluindo as creches, destinado ao pagamento de profissionais, aquisição de materiais e recursos didáticos (Vieira; Baptista, 2023). Essa medida refletiu a mobilização social pela educação infantil e assegurou que programas suplementares de investimento, como a compra de materiais didáticos, transporte e alimentação escolar, também abrangessem essa etapa. Posteriormente, a Lei 14.113 de 2020 reforçou esse compromisso, elevando o percentual fixo do Fundeb destinado à educação básica para 70% e instituindo o Custo Aluno Qualidade (CAQ), uma ferramenta essencial para garantir um padrão mínimo de qualidade. Tais esforços legislativos e financeiros evidenciam a posição estratégica da Educação Infantil no cenário político e seu papel indispensável na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa (Vieira; Baptista, 2023). A educação infantil não depende apenas de repasses financeiros, mas também de diretrizes orientadoras da prática pedagógica.

Ao longo dos anos, diversos documentos foram aprovados para fundamentar e regular esse segmento educacional. Dentre eles, destaca-se o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), instituído em 1998, com o objetivo de estabelecer os parâmetros específicos para essa modalidade de ensino, se tornando, por muito tempo, o único documento norteador para essa etapa escolar. Os RCNEIs contribuíram para a valorização da etapa da educação infantil ao demonstrarem o grande impacto que essa etapa poderia ter para o desenvolvimento humano (Bortoli, Fonfoca; Romagnani, 2025).

Mais um documento a ser mencionado é o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, e foi estabelecido oficialmente pela Lei 13.005/2014. Segundo o site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ou INEP, as metas do PNE:

[...] têm como foco a garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação. O plano dedica-se à ampliação do acesso às creches para as crianças de 0 a 3 anos. Para a faixa de 4 a 17 anos, promove a universalização da pré-escola, do ensino fundamental e médio para todos e, com a inclusão dos jovens com deficiência, enfatiza a importância da promoção da educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, o PNE abrange a ampliação do acesso ao ensino superior e a formação específica das professoras (INEP, 2025).

Com essas assertivas, o PNE buscou garantir uma educação de qualidade com acesso a todos os brasileiros, com respeito às diversidades e expansão das oportunidades educacionais visando a redução das desigualdades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ofereceram, por muito tempo, os principais direcionamentos quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças menores de seis anos, trazendo as possibilidades do trabalho do professor com relação ao planejamento pedagógico, bem como sua aplicação e avaliação (Bortoli; Fonfoca; Romagnani, 2025).

No entanto, em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram complementadas pelas contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que trouxe uma nova perspectiva para o ensino escolar a partir de competências e habilidades, como segue:

(A BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) inovou a abordagem do ensino na educação infantil ao priorizar o desenvolvimento de competências por meio de atividades articuladas aos campos de experiência (Eu, Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Formas e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações), garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No entanto, desde sua implementação, a BNCC segue sendo alvo de críticas, como apontam Dourado e Siqueira (2019).

Algumas das críticas mencionadas pelos autores são: a BNCC apresenta como um modelo de gestão empresarial e de responsabilização individual pelo processo de aprendizagem, fruto da chamada pedagogia empresarial; a padronização curricular; um modelo de aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, chamada de pedagogia da competência marcada por uma lógica pragmática, utilitarista e reducionista; entre outros. Ainda, em seu próprio texto introdutório, a BNCC se coloca como uma das partes integrantes da política nacional de educação, ou seja, ela deve apoiar-se em outras políticas educacionais de “formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para oferta de uma infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 6)

Outros documentos relevantes para o atendimento em creches devem ser mencionados, como os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), que estabelece, como demonstra seu nome, critérios para um atendimento mais humanizado de bebês e crianças bem pequenas, bem como o de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024), que apresenta “Diretrizes Operacionais Nacionais para um público

diversificado, que inclui gestores(as) municipais, conselheiros(as) de educação, a equipe gestora das instituições educativas, professores(as), a comunidade educativa e as famílias” (Brasil, 2024, p. 4).

Diante do exposto, é evidente que a educação infantil se consolidou como um direito fundamental no Brasil, assegurado por um arcabouço jurídico progressivo que inclui a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (1996), o ECA (1990/2016) e políticas como o Fundeb e a BNCC (2018). As alterações legislativas – como as Emendas Constitucionais nº 53/2006 e nº 59/2009 – e os marcos normativos posteriores não apenas ampliaram o acesso, mas também reforçaram o caráter integral dessa etapa, alinhando-a a diretrizes pedagógicas inovadoras, como os campos de experiências e os direitos de aprendizagem. A criação de mecanismos de financiamento e a priorização de metas no PNE (2014-2024) demonstram o reconhecimento do papel estratégico da educação infantil no desenvolvimento humano e na redução de desigualdades. Assim, a trajetória histórica dessas políticas revela um avanço contínuo em direção à garantia de uma educação pública de qualidade, desde os primeiros anos de vida, como alicerce para uma sociedade mais equitativa e democrática.

2.2 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A área da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é comumente estudada em cursos de Nutrição por todo o país, mas se trata de uma área multidisciplinar na qual se interseccionam disciplinas de saúde e educação. Ela é definida no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012):

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (Brasil, 2012, P. 23).

A EAN emerge como uma estratégia crucial no combate a problemas alimentares e de saúde contemporâneos. No Brasil, sua relevância é formalizada no "Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas", documento elaborado pelo Ministério da Saúde, em 2012. A EAN se insere no campo da Segurança Alimentar e Nutricional, que não apenas promove hábitos alimentares saudáveis, mas também busca preservar tradições e práticas alimentares locais e regionais, valorizar a cultura alimentar, reduzir o desperdício e fomentar o consumo responsável e sustentável (Brasil, 2012).

Já a Segurança Alimentar e Nutricional foi definida pela Lei nº 11.346, de 2006, em seu artigo 3º:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2006).

O ato de comer recebe diversas influências do mundo moderno nas dimensões coletivas e individuais. Na dimensão individual, estão alguns fatores relacionados às informações que os indivíduos têm sobre a alimentação, como percepção de alimentos saudáveis e não saudáveis, bem como percepções individuais sobre os alimentos. Na dimensão coletiva, encontram-se fatores sociais, econômicos e culturais (Brasil, 2012).

Comer pode oferecer não somente saciedade, mas também, momentos de convívio social e expressão cultural. No entanto, esse ato é influenciado por diversos fatores externos, como a oferta de alimentos e o marketing da indústria alimentícia. Portanto, ações de educação alimentar e nutricional devem abranger ações desde a produção de alimentos até o seu consumo, para que, assim, tais ações tenham resultados mais positivos e abrangentes (Brasil, 2012).

Também para falarmos sobre EAN, precisamos entender alguns conceitos relacionados à área, e para isso será utilizado o Glossário Temático de Alimentação e Nutrição elaborado pelo Ministério da Saúde, em 2013. Inicialmente, será preciso definir aquilo que chamamos de alimentação saudável, que segundo este documento, se trata de um “padrão alimentar adequado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos e de acordo com as fases do curso da vida” (Brasil, 2008b, p.15). Portanto, tecnicamente, alimentar-se de forma considerada saudável é fornecer a nutrição adequada às necessidades biológicas do nosso corpo por meio de uma diversidade de alimentos, entretanto, alimentar-se bem não significa somente suprir as necessidades biológicas humanas, mas também satisfazer questões culturais respeitando comportamentos e afetos relacionados ao ato de alimentar-se (Brasil, 2008b).

Desta forma, o glossário define nutrição como “estado fisiológico que resulta do consumo e da utilização biológica de energia e nutrientes em nível celular” (Brasil, 2008b, p.31). Pode-se perceber que, da perspectiva médica, estar nutrido é o processo pelo qual o organismo obtém e utiliza os nutrientes dos alimentos para energia, crescimento e manutenção da saúde, ou seja, garantir os nutrientes adequados para o desenvolvimento normal do corpo. Desta forma, má nutrição é deixar de garantir os nutrientes dos quais o corpo necessita para energia, crescimento e manutenção da saúde. Nesse sentido, a EAN procura realizar ações que

garantam o acesso dos indivíduos à alimentação saudável, assegurando um desenvolvimento biológico adequado a todos.

Uma nutrição adequada incentivada pela EAN promove, entre outras ações, o consumo de alimentos *in natura*, que são “Alimentos ofertados e consumidos em seu estado natural, sem sofrer alterações industriais que modifiquem suas propriedades físico-químicas” (Brasil, 2008b, p. 17). Esse tipo de alimento, normalmente, garante uma absorção mais adequada dos nutrientes dos quais o corpo necessita. Nesse sentido, alimentos minimamente processados também constituem fontes mais adequadas de nutrientes, segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira, que define tanto alimentos *in natura* como os minimamente processados:

[...] alimentos *in natura* são aqueles obtidos diretamente de plantas ou de animais (como folhas e frutos ou ovos e leite) e adquiridos para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza. Alimentos minimamente processados são alimentos *in natura* que, antes de sua aquisição, foram submetidos a alterações mínimas. Exemplos incluem grãos secos, polidos e empacotados, ou moídos na forma de farinhas, raízes e tubérculos lavados, cortes de carne resfriados ou congelados, e leite pasteurizado (Brasil, 2014, p. 25).

Nesse contexto, a EAN visa promover o consumo de alimentos que ofereçam maior qualidade nutricional — como os *in natura* e minimamente processados — em detrimento dos ultraprocessados, conforme recomenda o Guia Alimentar para a População Brasileira, documento de referência do Ministério da Saúde. O consumo desse tipo de alimento, incentivado por ações de EAN, visa não somente apoiar o desenvolvimento físico e cognitivo de crianças e adolescentes, mas também combater alguns problemas relacionados à saúde, como má nutrição, obesidade, doenças crônicas e distúrbios alimentares.

Segundo Cusick e Georgieff (2016), dentre os fatores que podem influenciar o desenvolvimento cerebral precoce, três se destacam como de efeitos mais profundos: redução do estresse tóxico e inflamação, presença de um robusto suporte social e a disponibilização de uma nutrição ideal. Dessa forma, uma nutrição adequada é essencial, pois influencia diretamente o desenvolvimento cerebral. Os autores ainda destacam a importância da nutrição ideal entre zero e três anos de idade, período em que o cérebro desenvolve grande parte de sua estrutura e capacidade.

A primeira infância é a fase crítica ou sensível onde são desenvolvidas algumas áreas do cérebro, como o hipocampo e o córtex pré-frontal. Uma deficiência nutricional pode causar uma queda nas conexões sinápticas desfavorecendo, assim, o fortalecimento do hipocampo e córtex pré-frontal em longo prazo, o que pode representar ao indivíduo sérias consequências para a vida toda (Cusick; Georgieff, 2016).

Assim, a nutrição possui profundos efeitos ao longo da vida dos indivíduos e está diretamente ligada ao seu desenvolvimento social e cognitivo, especialmente na primeira infância. Em cenários de recursos materiais ou sociais escassos, as crianças não são capazes de atingir seu crescimento total e potencial de desenvolvimento. As consequências de uma má nutrição podem ir desde altas taxas de mortalidade a partir de doenças infecciosas, a um declínio na capacidade cognitiva na infância, ou até aumento de doenças na vida adulta (Black, *et al.*, 2013).

Diante do exposto, fica evidente que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) transcende a esfera da saúde, configurando-se como uma estratégia multisetorial e multidisciplinar essencial para promover hábitos alimentares saudáveis desde a primeira infância. Sua efetividade depende não apenas de políticas públicas bem estruturadas, como o Marco de Referência de EAN (2012) e o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014), mas também de uma articulação integrada entre saúde, educação, cultura e economia.

A nutrição adequada, especialmente nos primeiros anos de vida, revela-se decisiva para o desenvolvimento cognitivo e físico, com impactos duradouros na redução de doenças crônicas, distúrbios alimentares e desigualdades sociais. No entanto, o sucesso da EAN enfrenta o desafio da coordenação entre diferentes setores, exigindo ações conjuntas deles. Assim, a EAN não deve ser vista apenas como uma ferramenta de combate à má nutrição, mas como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais saudável e justa na qual todos possam se desenvolver plenamente.

2.2.1 Políticas Públicas e Programas de Educação Alimentar

A fome tem sido alvo de políticas públicas e programas há décadas, tanto no Brasil como no mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma das organizações mundiais que tem implementado diversos programas em todo o mundo com o objetivo de mitigar a fome, a insegurança alimentar e garantir o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Dentro do escopo da ONU, podemos citar o Programa Mundial de Alimentação (PMA) – ou *World Food Programme* –, cujas ações são implementadas em parceria com governos de todo o mundo. Ações desenvolvidas pelo PMA envolvem a distribuição de alimentos dentro de áreas de risco ou aquelas que passam por conflitos visando atender em caráter emergencial aqueles indivíduos que são forçados a abandonarem seus lares. Outras ações do Programa Mundial de Alimentação são a garantia de alimentação escolar de qualidade em cerca de 83 países, parcerias para reduzir a má nutrição por meio do investimento em alimentos produzidos

localmente, fortalecimento da resposta dos países à emergência climática, estabelecimento de cadeias alimentares locais robustas, fornecimento de alimentos como parte do trabalho humanitário e suporte aos governos locais para que eles fortaleçam suas instituições e garantam justiça social, entre muitas outras (*World Food Programme*, 2025). O Programa Mundial de Alimentação tem alcance global e, segundo seu último relatório publicado em 2025, atinge diretamente cerca de 123 milhões de pessoas nos cinco continentes, especialmente em resposta às crises climáticas ou conflitos armados.

Internacionalmente, também podemos citar ações da Organização para Alimentação e Agricultura – *Food and Agriculture Organization (FAO)* – que são desenvolvidas em parcerias com governos locais, como o desenvolvimento de um plano global para o fim da desnutrição aguda em crianças com recomendações específicas para a realidade de cada um dos países envolvidos. Esse plano inclui a participação de diversas organizações, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa Mundial de Alimentação e a Organização Mundial da Saúde (OMS). A Organização para Alimentação e Agricultura também oferece guias para que parlamentares consigam desenvolver as legislações adequadas em relação à nutrição e sistemas alimentares, e guias para implementação de abordagens em sistemas agrícolas que garantam a efetiva operação e cooperação de todos os seus componentes (FAO, 2025).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância também deve ser citado, pois trabalha todos os dias para proteger os direitos de crianças e salvaguardar seus futuros. Ele atua em cerca de 190 países e atinge mais crianças e jovens do que qualquer outra instituição, oferecendo diversas iniciativas nutricionais, como programas sobre nutrição na primeira infância, adolescência, nutrição para gestantes, nutrição para crianças com severa desnutrição, entre outros. O principal objetivo do Fundo é melhorar tais programas de forma a alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2, ou seja, eliminar a fome e todas as formas de má nutrição. Esse trabalho é desenvolvido por meio de diversas parcerias com governos, sociedade civil, agências das Nações Unidas, doadores e agentes de desenvolvimento, setor privado e empresariado (UNICEF, 2025).

Também internacionalmente, vale ressaltar alguns programas de sucesso em relação à alimentação e nutrição. Um dos primeiros programas a serem citados é o *Shokuiku*, ou o programa de educação alimentar e nutricional japonês. O programa foi instituído formalmente em 2005, apesar de já ter sido utilizado informalmente por décadas. Seus objetivos são promover melhoria e manutenção de saúde por meio da nutrição, cultivar hábitos alimentares desejáveis, enriquecer o espírito escolar, promover a compreensão de que a alimentação provém

da natureza, contribuindo para sustentabilidade ambiental, promover a compreensão de sistemas alimentares e os trabalhadores neles envolvidos, e proporcionar a compreensão da cultura alimentar tradicional (Rappleye; Komatsu; Nishiyama, 2025).

O *Shokuiku* baseia-se em três pilares: os alunos servirem as refeições aos colegas, aulas dedicadas à educação alimentar e o aprendizado das regras e rituais associados às refeições. O programa é um sucesso notável: o Japão não apenas possui uma das menores taxas de obesidade do mundo, como também conseguiu evitar o aumento observado globalmente nas últimas décadas. Enquanto a maioria dos países registrou um crescimento significativo na obesidade – impulsionado pelo consumo de alimentos processados baratos –, o Japão foi uma exceção. Entre os membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país teve o menor aumento nesse período (Rappleye; Komatsu; Nishiyama, 2025).

Nos Estados Unidos, as iniciativas para melhorar a alimentação da população intensificaram-se a partir de 2010, com a implementação do Guia Alimentar para Americanos – *Dietary Guidelines for Americans* –, que estabeleceu diretrizes para aprimorar a alimentação escolar. Como parte dessa política, o Departamento de Agricultura dos EUA (USDA) foi responsável por desenvolver ações concretas, incluindo a atualização dos padrões nutricionais para o almoço e café da manhã escolar, a regulamentação de alimentos vendidos fora do programa de alimentação durante o período letivo e a promoção de políticas de bem-estar. Essas medidas tiveram um impacto relevante na qualidade nutricional das refeições oferecidas nas escolas, conforme demonstrado por Cohen e Schwartz (2020).

Como parte das iniciativas para aprimorar a alimentação escolar nos Estados Unidos, foi sancionada em 2010, a Lei de Crianças Saudáveis e Sem Fome – *Healthy, Hunger-Free Kids Act* –. Essa legislação representou um marco no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – *National School Lunch Program* –, introduzindo avanços significativos nos programas regionais de merenda escolar. Entre suas principais inovações, destacam-se a atualização dos padrões nutricionais para as refeições servidas, garantindo maior qualidade e equilíbrio alimentar para os estudantes (Gearan; Fox, 2020).

Ainda segundo Gearan e Fox (2020), a Lei de Crianças Saudáveis e Sem Fome atualizou os padrões de acesso a frutas, vegetais e grãos integrais, bem como limitou o acesso dos alunos somente à leite desnatado ou semidesnatado, reduziu os níveis de sódio e gordura saturada, eliminou todas as formas de gordura trans sintética e, pela primeira vez, especificou os valores mínimos e máximos de calorias por refeição. Ademais, a legislação estabeleceu que os alunos deveriam escolher, no mínimo, uma porção de frutas, legumes ou vegetais em suas refeições.

O estudo nacional conduzido por Gearan e Fox (2020) comprovou que as refeições

escolares se tornaram significativamente mais nutritivas após a adoção dos padrões alinhados ao Guia Alimentar para Americanos. Um dos resultados mais expressivos foi o aumento de 55% para 82% no Índice de Alimentação Saudável – métrica que avalia o consumo de alimentos nutritivos em um período de 24 horas em escolas americanas. Além disso, a pesquisa demonstrou que os novos padrões nutricionais cumpriram seu objetivo principal: adequar as refeições escolares às diretrizes do Guia, elevando sua qualidade nutricional. Como evidência, observou-se um incremento de aproximadamente 20% no consumo de alimentos nutritivos, tanto nos cafés da manhã, quanto nos almoços oferecidos nas escolas.

No Brasil, devemos ressaltar a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE, que existe desde 1955. Inicialmente denominado Campanha de Merenda Escolar, o programa de alimentação escolar brasileiro foi iniciado pelo governo com auxílio de organizações, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – *United Nations International Children Emergency Fund* (UNICEF) – e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – *United States Agency for International Development* (USAID) –, em meados de 1940. Em 1955 o programa nasce com viés assistencialista visando a descentralização da oferta da merenda escolar pelo governo federal, favorecendo uma certa articulação de políticas públicas (Nogueira *et al.*, 2016).

Segundo Nogueira *et al.* (2016), em suas três primeiras décadas (1955-1993), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE) brasileiro enfrentou desafios, como a desconsideração das particularidades alimentares regionais, dificuldades na implementação da descentralização federativa e a predominância de alimentos industrializados. Uma mudança significativa ocorreu com a Lei nº 8.913/1994, que descentralizou a aquisição de gêneros alimentícios, transferindo essa competência para as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Essa medida não apenas valorizou os hábitos alimentares regionais, mas também fomentou a economia local e a agricultura sustentável.

Além disso, a Lei 8.913/94 instituiu os Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), responsáveis pela fiscalização do programa. Em 2005, o PNAE foi integrado à Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), que visava garantir o acesso universal a uma alimentação adequada e combater a insegurança alimentar. Outro marco importante foi a Lei nº 11.947/2009, que determinou a destinação de, no mínimo, 30% dos recursos financeiros do programa para a compra de produtos da agricultura familiar, fortalecendo assim, os pequenos produtores rurais (Nogueira *et al.*, 2016).

Desde sua implementação, o PNAE tem sido essencial por seus aspectos nutricionais, especialmente para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional de todos no país, baseado no

uso de alimento saudáveis e nutricionais, incluindo alimentos seguros que respeitem a cultura, tradições e hábitos alimentares saudáveis, assim como o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional (Pereira *et al.*, 2024).

Dados do governo federal indicam que o PNAE teve repasse de cerca de R\$ 480.000,00 só para os cinco primeiros meses de 2025 no município de Tupã; esse valor atende a crianças e adolescentes desde as creches municipais até escolas de ensino fundamental, e educação de jovens e adultos (EJA). No município de Tupã, toda alimentação escolar é fornecida pela Prefeitura Municipal a partir da cozinha piloto para as escolas municipais de educação infantil e fundamental, ou EMEIEFs, e, no caso das creches-escolas, a alimentação é produzida nas próprias escolas. No entanto, toda a alimentação escolar municipal segue rigidamente o cardápio criado pela equipe de nutricionistas do município a partir das legislações específicas.

No Brasil, o repasse do FNDE para o PNAE chegou a R\$ 436,1 milhões em março de 2024 atendendo milhões de alunos em 150 mil escolas do Brasil todo (Brasil, 2024). Portanto, o PNAE configura um programa essencial para que crianças e adolescentes de todo o país tenham acesso à alimentação adequada (Pereira *et al.*, 2024).

2.3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que se entenda o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil é necessário que se compreenda o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Como exposto anteriormente, pesquisadores citados anteriormente como Vigostki, Piaget e Wallon, desenvolveram diversas teorias que podem auxiliar nessa tarefa de entender o processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, apontando algumas características nessa fase do desenvolvimento, como exposto anteriormente.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), para que se entenda o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, é preciso que se compreenda a tríade maturação, desenvolvimento e aprendizagem. Maturação se refere ao crescimento, ou seja, a processos de desenvolvimento físico, biológicos e evolutivos. Desenvolvimento se refere ao processo de desenvolvimento de funções ditas humanas como linguagem, raciocínio e memória que potencializam capacidades dos seres humanos. Já aprendizagem se caracteriza por processo pelo qual se incorporam novos conhecimentos, valores e habilidades que são próprias da cultura e sociedade nas quais cada pessoa está inserida.

Outro conceito importante nesse contexto é o que se considera currículo. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), currículos são saberes culturais trabalhados na escola visando

a formação de pessoas. Esses saberes são determinados por especialistas e representantes políticos de cada estado democrático onde se levam em conta, também, as concepções de ensino, aprendizagem e papéis dos profissionais da educação dentro dos campos ideológicos daquilo que a nação entenda como prioridade de ensino. Portanto, currículo é aquilo que se ensina na escola.

O currículo da educação infantil no Brasil, segundo o proposto pela BNCC (2018) prevê o trabalho pedagógico organizado em cinco campos de experiências: Eu, Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Formas e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Os campos de experiência trazem os objetivos de aprendizagem necessários para a faixa de zero a seis anos:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2018, p. 36).

Nesse sentido, a proposta curricular do Sistema SESI-SP de Ensino – adotada pelo município – articula-se com a BNCC (Brasil, 2018) por meio de expectativas de aprendizagem, conforme exposto anteriormente na introdução desta dissertação. O material do Sistema SESI-SP, mais especificamente as Orientações Metodológicas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil (2024), apresenta uma integração entre a BNCC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e sua própria proposta pedagógica. Desse modo, o documento oferece diretrizes sobre os aspectos que o professor deve considerar ao elaborar seu planejamento.

Para planejar, é importante lembrar que cada campo de experiências dá contornos às importantes experiências a serem garantidas e possui expectativas de aprendizagem que devem estar articuladas com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. No planejamento, precisam estar presentes os ambientes de aprendizagem para cada proposta, compreendendo o espaço, o tempo e os materiais que serão organizados e oferecidos às crianças (SESI, 2024, p. 29).

Diversos recursos didáticos são utilizados todos os dias nas salas das turmas de educação infantil pelo país visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais adequado à faixa etária que atende. Dentre outras possibilidades, a professora, o professor e demais educadores atuantes na escola da infância planejam, organizam e realizam brincadeiras apreciadas pelas crianças e outras desconhecidas por elas, mas que podem envolvê-las ativamente no que fazem;

estruturam espaços nos quais preferem ficar (Barbosa; Horn, 2001).

A partir dessa observação e com base nas recomendações dos principais documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil – como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o Referencial Curricular e as Orientações Metodológicas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil do Sistema Sesi-SP de Ensino (2024) –, que se elencam possíveis recursos didáticos nesta pesquisa, sendo: literatura infantil, contos de fadas, brincadeiras (incluindo jogos tradicionais e o jogo simbólico ou faz de conta), música e vídeos, os quais alguns deles serão trabalhados na sequência.

2.3.1 A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS

Um recurso didático bastante interessante para essa faixa etária é a utilização da literatura infantil. Ouvir e contar histórias é um ato muito importante dentro do ambiente escolar, pois proporciona momento de escuta e partilha das crianças com seus pares e adultos. É a partir dessas práticas de ouvir e contar histórias que se desenvolve o gosto pela literatura e pela leitura, e é por isso, que tais momentos devem ser bem planejados e executados na educação infantil (Kaercher, 2001).

Azevedo (2001) estabelece que a literatura infantil teve seu início no século XVII, pois antes disso, as crianças eram vistas como adultos em miniatura sendo direcionadas à aprendizagem de um ofício a partir dos sete anos de idade. Os primeiros livros infantis surgem nesse contexto como livros didáticos, mas também aparecem como suportes de rimas e adivinhas populares.

A literatura infantil, nos moldes como os vemos hoje, surge a partir do entendimento da infância como faixa etária a ser desenvolvida e pela delimitação da família nuclear – figura paterna, materna e filhos – no âmbito doméstico a partir do século XVIII, passando a ser utilizada para fins pedagógicos nesse momento histórico. No entanto, no século XX, esse uso passa a traduzir uma necessidade que as crianças apresentam de compreender o mundo ao seu redor, desta forma, a literatura começa a ser explorada para entendimento das relações presentes na realidade (Zilberman, 2003).

É importante salientar que a literatura infantil possui algumas características marcantes como ser objeto de leitura pela criança - num contexto histórico -, trazer uma ficção para crianças a qual não espelha a realidade, mas a representa a partir de uma liberdade de imaginação e narrativa fantástica e faz uso de simbologia que pode ser assimilada pelo seu leitor

- criança (Lajolo; Zilberman, 2007).

É por meio de encontros frequentes e intencionalmente planejados com a literatura nos quais as crianças exploram o livro em sua materialidade e conteúdo, que o livro passa a ser incorporado progressivamente ao seu cotidiano escolar. Esse processo contínuo é fundamental para a formação de leitores - entendidos não apenas como indivíduos que leem com frequência, mas sobretudo como aqueles que o fazem movidos pelo prazer e pela alegria da leitura (Kaercher, 2001).

Segundo Minuzzi e Amaral (2022), “a literatura tem um papel importante na formação do sujeito, contribui para sua construção reflexiva e transformadora”, pois ao ler ou ouvir histórias, a criança desenvolve sua compreensão de mundo e amplia suas reflexões sobre diversas questões, desse modo, o sujeito torna-se um ser mais crítico. É por meio da palavra escrita que muitos jovens desenvolvem sua percepção de mundo, para tanto, devem tomar parte no mundo da leitura desde muito jovens.

Ao ler ou ouvir histórias as crianças se deparam, frequentemente, com diversos sentimentos os quais são suscitados pelo que se ouve, como a alegria, a raiva, a tristeza, a irritação, o medo e a curiosidade, sendo esse é o poder das histórias. Elas exploram o imaginário das crianças, possibilitam olhar para outras perspectivas e estabelecem diferentes soluções para os problemas. É por meio desse contato com a literatura que as crianças podem encontrar formas de lidar com as próprias dificuldades e sentimentos (Abramovich, 1997), como segue:

É ouvindo histórias que se pode sentir também emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1997. p. 17).

Neste sentido, também salientam Kielb e Mendes Silva (2023) que a literatura desenvolve nos sujeitos as estruturas emocionais que são necessárias para atender suas necessidades, pois ao nos identificarmos com as situações pelas quais passam os personagens das histórias, essas se tornam referenciais para que seja desenvolvido o processo de formulação de julgamentos, experiências e características particulares, ou seja, aquilo que se experimenta nos livros pode servir de referencial emocional para situações da vida real, contribuindo para criação e ampliação do processo interno de julgamento.

A literatura infantil possui grande potencial de gerar experiências “de maravilha”, ou seja, estabelecer situações nas quais a criança possa imaginar, criar e se surpreender com as possibilidades de um texto, gerando, dessa forma, reflexões e proporcionando conexões com

outros temas, como, por exemplo, a ciência (McLean; Jones; Schaper, 2015).

A relação com a literatura tem o poder de influenciar positivamente no processo de letramento das crianças, pois favorece seu desenvolvimento linguístico, aumento de vocabulário e melhora gramatical. Ademais, a literatura favorece que as crianças conheçam valores morais e sociais, desenvolvendo, dessa forma, diversas questões nos indivíduos, como competências socioemocionais, por exemplo (Cao; Yin, 2016).

Ao explorar a literatura, a criança desenvolve um repertório interessante de histórias e situações que contribuirá para seu letramento literário, que se define como “uma capacidade de fazer com que a criança expresse as suas compreensões do mundo da linguagem de sua maneira, por meio do envolvimento com a leitura literária” (Cabral, 2023, p.136). Deste modo, a criança amplia diversas capacidades por meio da exploração literária, fazendo com que seu processo de ensino-aprendizagem seja positivamente influenciado.

A literatura pode ampliar capacidades socioemocionais, como a empatia, por exemplo. A literatura expande no indivíduo o conhecimento sobre a vida de outras pessoas, auxiliando-o a reconhecer nossa similaridade nelas, além de promover o interesse do leitor na construção de personagens e suas formas de pensar, estabelecendo, assim, empatia por tais personagens (Cain, 2021).

Dentro do campo da literatura infantil, há um gênero que desperta a curiosidade das crianças: os contos de fadas. Eles constituem um rico campo de trabalho na educação infantil, ao garantirem o caráter lúdico que é essencial para essa fase da escolaridade, em especial, na educação infantil, modalidade creche, pois é nessa fase do desenvolvimento que a criança começa a experimentar sentimentos e sensações novos e conflitantes. Segundo Capellini, Machado e Sade (2012), os contos de fadas podem ser um recurso didático bastante rico:

Eles (contos de fadas) abordam medos, anseios, dificuldades de ser criança, de crescer, de carências, autodescobertas, autoconhecimento, do bem e do mal. Tratam não somente de perdas e buscas, rejeições, conflitos internos, da necessidade de afirmação como pessoa, bem como de outros conflitos que fazem parte da condição humana, tudo em uma dimensão simbólica extremamente rica, em que a magia transparece nas ações (Capellini Machado; Sade, 2012).

Os contos de fadas oferecem momentos de compreensão de sentimentos e emoções por meio das histórias, pois essas situações imaginárias fazem com que a criança desenvolva seu pensamento abstrato, elaborando cenários e situações em sua mente. Além da contribuição para o desenvolvimento do pensamento abstrato, os contos de fadas também contribuem para a regulação emocional das crianças, pois tratam de temas como luto, abandono, solidão, entre outros (Capellini; Machado; Sade, 2012). Nesse sentido, os contos também são uma ótima ferramenta para que a criança entenda melhor o mundo ao seu redor, pois eles propõem uma

reflexão sobre situações hipotéticas, mas que se fundamentam na realidade, exercitando nas crianças o entendimento de determinadas situações sociais. Existem também fatores integrativos no trabalho com contos de fadas; isso significa que eles reúnem fatores como questões cognitivas, emocionais, sociais e psicomotores (Torres; Farias; Martins, 2022). Portanto, os contos de fadas garantem o desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças de forma lúdica e imaginativa.

Como sugerem Costa, Andrade e Moura,

A inserção dos contos de fadas no cotidiano das crianças pode contribuir de diferentes formas para se chegar ao saber previsto, ou por vezes até outros inimagináveis (...) por meio dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante para a formação de qualquer criança, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária (Costa; Andrade; Moura, 2023, p. 20559).

Neste sentido, contos de fadas podem ter diversas contribuições no desenvolvimento de crianças estimulando-as a sentirem-se interessadas em ouvir histórias, desenvolvendo novas aprendizagens essenciais ao aperfeiçoamento de capacidades humanas, como imaginação, criatividade, leitura, escrita, entre outras.

Outro fator em relação aos contos de fadas é a conexão que fazem do real com o imaginário, assim, fomentando, de certa forma, a constituição de sujeitos por meio do pensamento crítico, pois tais histórias desenvolvem noções que, ao serem trabalhadas na sala referência, podem trazer reflexões muito importantes para as crianças e conduzir a aprendizagens significativas em momentos de deleite (Kielb; Mendes Silva, 2023).

Como demonstram Kielb e Mendes Silva (2023), o uso de contos de fadas tradicionais pode gerar uma identificação nas crianças com os personagens ali presentes, pois as histórias exploram situações cotidianas que podem estar acontecendo dentro dos contextos familiares das crianças, como o convívio com madrastas, morte de pais ou mães, entre outros, como segue:

Mas é importante frisar que também os contos de fadas tradicionais ou clássicos trazem elementos significativos que podem suscitar movimentos de identificação nas crianças, ao apresentarem cenas, personagens e referências sociais e identitárias que, mesmo datadas historicamente, continuam capazes de interpelá-las, por contemplarem o universo humano e suas paixões, intrigas, medos etc. Esse processo de identificação depende, entre outras coisas, do momento que cada criança está vivendo (...) (Kielb; Mendes Silva, 2023, p. 5).

Deve-se frisar também que os contos de fada são a porta de entrada das crianças no mundo da literatura. São eles que, muitas vezes, despertam o interesse infantil e proporcionam histórias nas quais as crianças podem organizar pensamentos e experiências, lidar com situações assustadoras, alegres e difíceis, entender perdas e conquistas, ou seja, tentar compreender

diversos sentimentos contraditórios (Kaercher, 2001).

O despertar do gosto por ouvir histórias, proporcionado pelos contos de fadas, é enriquecido por sua narrativa singular, que cria uma experiência distinta de tudo o que a criança costuma vivenciar. Nesses contos, os vilões são punidos, os heróis superam seus desafios e os personagens encontram a felicidade, oferecendo aos ouvintes vivências marcantes e sem precedentes (Kaercher, 2001).

Segundo Kaercher (2001) e Kielb e Mendes Silva (2023), os contos de fadas permitem a discussão de temas complexos, como questões raciais, desigualdades sociais e papéis de gênero. Essas reflexões, mesmo no contexto da educação infantil, são viabilizadas pela modernização dessas narrativas, que se afastam dos moldes tradicionais. Exemplos disso são filmes como *Frozen* e *Moana*, nos quais as protagonistas desafiam convenções ao não dependerem de príncipes encantados, enfrentando situações que rompem com os estereótipos clássicos. Dessa forma, o contato com os contos de fadas contemporâneos possibilita às crianças não apenas a reflexão sobre o mundo atual, mas também a análise de representações de desejos, valores e ideais presentes na sociedade moderna.

Diante do exposto, evidencia-se que os contos de fadas, tanto em sua forma tradicional quanto em adaptações contemporâneas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Eles não apenas estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento abstrato, mas também auxiliam na regulação emocional, na compreensão de conflitos internos e na formação de um repertório simbólico que prepara a criança para lidar com as complexidades do mundo real. Além disso, ao abordarem temas como identidade, relações sociais e questões éticas, esses contos funcionam como ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de promover reflexões críticas e integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Seja por meio da identificação com personagens ou da exploração de narrativas inovadoras, os contos de fadas continuam a ser um recurso valioso na educação infantil, facilitando não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento integral da criança como sujeito ativo e reflexivo.

Títulos como *A Cesta de Dona Maricota*, de Tatiana Belinky – autora nascida na Rússia, mas radicada no Brasil -; *A Lagarta Comilona*, de Eric Carle – autor estado-unidense-; *O Sanduíche*, de Maricota de Avelino Guedes – autor brasileiro; *Camilão*, *O Comilão*, de Ana Maria Machado – autora brasileira-; *Bibi Come de Tudo* de Alejandro Rosas – autor chileno-, entre outros, são alguns exemplos literários os quais possam ser explorados na aplicação dessa pesquisa. Alguns contos de fada alinhados a esta pesquisa são *João e o Pé de Feijão*, *Chapeuzinho Vermelho* e *João e Maria*, pois nessas histórias existem elementos ligados à

alimentação que podem ser explorados na sequência didática a ser elaborada.

2.3.2 O BRINCAR

Um aspecto necessário ao professor seria o olhar mais apurado no sentido de criar oportunidades para que as crianças aprendam fazendo, ou seja, experimentando diferentes vivências dentro de um ambiente lúdico. A própria BNCC traz a brincadeira como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil (Brasil, 2018), tal qual aquilo que já previam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009). A ludicidade deve ser ação priorizada nessa etapa da vida das crianças, sendo que durante a brincadeira, elas interagem construindo cenas a partir dos materiais que tem à sua disposição, como forma de compreender situações, histórias, canções e rituais desenvolvendo a linguagem verbal e corporal, ideias sobre papéis sociais e regras da vida social (Oliveira, 2020).

Segundo Juzwiak (2013), o lúdico é fundamental nessa faixa etária, permitindo o aprender brincando. A autora também ressalta que brincar torna a aprendizagem mais motivadora, uma vez que é um momento prazeroso para as crianças e no qual desenvolvem a motricidade, a cultura, a socialização e a relação com seus pares e adultos. Desta forma, o brincar deve ser trabalhado durante toda a vida escolar dos indivíduos (Lima; Ribas; Oliveira, 2019).

É por meio do brincar livre, de forma exploratória, que as crianças aprendem sobre diversos fatores da vida cotidiana, como a interpretar situações, entender o papel das diferentes pessoas presentes em suas vidas, as diferentes atitudes e respostas que temos dentro das mais diversas situações, bem como a explorar os mais diversos materiais, compreendendo suas características como texturas, atributos visuais, propriedades, entre outros. O brincar também é realizado por trazer prazer e diversão aos envolvidos, pois cria uma atitude de alegria e bem-estar em relação à vida (Moyles, 2002).

A exploração é parte essencial do brincar, pois é por meio dela que se realiza uma experiência mais profunda e desafiadora desse momento pela qual se pode compreender todas as variáveis de um objeto ou situação que se busca entender (Moyles, 2002). Portanto, a exploração de alimentos por meio do jogo, tradicional e simbólico, é um recurso didático especialmente interessante para essa faixa etária, pois é por meio do faz de conta que a criança começa a experimentar e entender o mundo ao seu redor (Oliveira, 2011). Ao brincar de cozinhar ou simular um piquenique, por exemplo, expressa sua visão de mundo, e isso permite o estímulo a novas possibilidades e perspectivas. Assim, a exploração de alimentos, nesse

contexto, torna-se uma excelente oportunidade pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, além de despertar o interesse da criança em experimentar diferentes alimentos.

É necessário também estabelecermos as diferenças entre jogo e brincadeira. Segundo Kishimoto (1997), há determinadas características no jogo que o diferem da brincadeira, são elas: a existência de regras, determinação de espaço ou tempo numa sequência específica e sua intenção lúdica, ou seja, o jogador busca a diversão com o momento do jogo. Em contrapartida, a brincadeira não contém regras explícitas, mas sim, somente aquelas criadas pela própria criança, e a brincadeira é desenvolvida sem tempo ou espaço definidos (Bomtempo, 1997).

Na pesquisa serão explorados diferentes tipos de jogos, como jogo da memória, pareamento de imagens e Alimento o Monstrinho, bem como brincadeiras como exploração de alimentos *in natura* e faz de conta.

Estudos desenvolvidos nessa temática – educação alimentar e nutricional na educação infantil –, normalmente realizam pesquisas documentais, como “A noção de cultura alimentar em ações de educação alimentar e nutricional em escolas brasileiras: uma análise crítica” de Verthein e Amaro-Santos (2021), ou outros tipos de pesquisas, como “survey”, sendo um exemplo o artigo “Alimentação e nutrição integrada ao currículo escolar”, de Bento, Silva, Murta e Nobre (2025). Isso demonstra a importância de pesquisas que envolvam alunos, professores e demais profissionais da educação.

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever a forma de realização da pesquisa, seus aspectos metodológicos gerais e procedimentos metodológicos específicos. Ademais se descreve os procedimentos de análise dos dados coletados.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

Quanto à abordagem, essa pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa, pois seu objetivo principal foi compreender quais seriam os recursos didáticos mais apropriados para se trabalhar com a temática da educação alimentar e nutricional na educação infantil. Estudos qualitativos possuem essa característica de aprofundamento no fenômeno estudado, buscando sua compreensão por meio da sua descrição e exploração (Mattar; Ramos, 2021). O cerne da pesquisa qualitativa está em representar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim, explicados e compreendidos (Gerhardt; Silveira, 2009).

A pesquisa qualitativa apresenta características bastante adequadas ao estudo aqui proposto, uma vez que o pesquisador – qualitativamente - busca coletar dados no ambiente onde os participantes vivenciam o problema de pesquisa. A observação *in loco* dos fenômenos estudados é uma parte essencial do processo, como destaca Creswell (2021). No caso desta pesquisa, a pesquisadora se encontra no ambiente investigado, já que atualmente exerce o cargo de coordenação pedagógica na escola onde o estudo foi realizado. Essa inserção facilitou o acesso aos participantes e a compreensão aprofundada do contexto, demonstrando o papel fundamental da presença do pesquisador. Por isso, também é caracterizada como uma pesquisa participante.

Essa pesquisa também foi apoiada por uma produção de dados múltipla, pois se utilizou de diversos instrumentos, como observações, documentos, grupo focal, entre outros, para um melhor entendimento do fenômeno em questão, aspecto distintivo da pesquisa qualitativa (Creswell, 2021). Outro aspecto qualitativo dessa pesquisa é que sua análise de dados foi realizada por meio da criação de padrões e organização de categorias daquilo que foi coletado anteriormente, bem como a triangulação de tais dados e sua interpretação a partir do referencial teórico apresentado, garantindo uma análise abrangente (Mattar; Ramos, 2021).

É importante destacar que esta pesquisa teve como base central o significado atribuído pelos participantes ao processo investigativo, uma vez que seu objetivo é compreender como as crianças reagem aos diversos recursos didáticos relacionados à educação alimentar e nutricional, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem, que prioriza a interpretação das perspectivas e experiências dos envolvidos, é uma característica marcante das pesquisas qualitativas, conforme destacado por Creswell (2021). Dessa forma, o estudo buscou não apenas observar, mas também compreender as nuances e os impactos das práticas educativas no contexto real em que são aplicadas.

Quanto à sua natureza, essa pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que seu objetivo principal foi gerar conhecimentos que possam ser diretamente utilizados para resolver ou compreender problemas práticos e específicos. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p.118), a pesquisa aplicada “ilumina uma preocupação ou problema social na busca de soluções”, ou seja, ela parte de uma demanda real e busca contribuir para a transformação ou melhoria de um contexto específico. No caso deste estudo, a pesquisa aplicada se justifica pela necessidade de compreender e aprimorar as práticas de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar, visando impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação das crianças. Dessa forma, a pesquisa aplicada não se limita à teoria, mas busca conectar-se à prática e possibilidades de intervenção no cenário investigado.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que buscou descrever e analisar uma situação ou fenômeno específico, partindo de perguntas que envolvem “o quê”, “onde”, “quando” e/ou “como” (Mattar; Ramos, 2021). No contexto deste estudo, ao buscar responder à questão de QUAIS seriam os melhores recursos didáticos para abordar o tema da educação alimentar e nutricional na educação infantil, a pesquisa se propôs a descrever e identificar esses recursos, oferecendo um panorama detalhado e fundamentado. Essa descrição não apenas contribui para a compreensão do fenômeno estudado, mas também serve como um guia prático para auxiliar profissionais da educação a trabalharem essa temática de forma mais eficaz em suas salas de aula ou escolas. Assim, a pesquisa descritiva cumpre o papel de fornecer subsídios concretos para a prática educativa, conectando teoria e aplicação.

Quanto ao tempo, essa pesquisa se apresenta como uma pesquisa transversal, haja visto que se utilizou de um momento específico para a aplicação dos recursos didáticos selecionados. Pesquisas desse cunho coletam dados, registros e realizam observações dentro de um período específico para, posteriormente, realizarem sua análise (Mattar; Ramos, 2021).

Em relação aos seus procedimentos, caracterizou-se como uma pesquisa participante, pois a pesquisadora esteve envolvida no ambiente de pesquisa e em contato com as pessoas investigadas, haja visto que exerce cargo de coordenadora pedagógica na instituição onde a pesquisa foi realizada. A pesquisa participante apresenta um caráter de criação coletiva de conhecimentos que visa superar “a oposição sujeito/objeto” (Silva; Souza, 2014), na medida em que busca incluir o pesquisado e o pesquisador num processo de geração de transformações, a partir do processo de pesquisa.

Um aspecto relevante da pesquisa participante é que, nela, o pesquisador participa de forma mais ativa da investigação, não objetivando, necessariamente uma ação, mas tentando entender a sua própria prática e as organizações onde atuam (Mattar; Ramos, 2021). Portanto, esta pesquisa teve como propósito refletir sobre as práticas docentes mais adequadas para abordar a temática da educação alimentar e nutricional no contexto da educação infantil, utilizando procedimentos participativos. Isso significa que, além de identificar a escassez de recursos didáticos relacionados ao tema, o estudo buscará estabelecer objetivos claros e promover redes de cooperação entre a pesquisadora e os participantes. Para tanto, o quadro docente da instituição onde a pesquisa foi realizada foi convidado a colaborar ativamente no processo investigativo, contribuindo com suas experiências e perspectivas por meio de sua participação em um grupo focal. Dessa forma, a pesquisa não apenas diagnosticou os desafios existentes, mas também fomentou um diálogo colaborativo que pode resultar em soluções

práticas e contextualizadas, fortalecendo a relação entre teoria e prática no ambiente educacional.¹

3.1.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi iniciada a partir de um levantamento bibliográfico referente às áreas da educação infantil, da educação alimentar e nutricional, e no âmbito dos recursos didáticos. Esse levantamento buscou na biblioteca virtual Periódicos CAPES, bem como na biblioteca virtual Athena, os termos “*early childhood education*”, “*health and nutrition education*”, “*healthy and nutritious eating*”, “*teaching resources*”, “educação infantil”, “educação alimentar e nutricional”, “alimentação saudável e nutricional” e “recursos didáticos”. Esses termos foram combinados em duplas como, por exemplo, “*early childhood education*” AND “*health and nutrition education*”, a partir da utilização do booleador “AND”, visando a seleção de artigos que contivessem os dois termos, tanto em inglês como em português. Os artigos utilizados foram aqueles que continham somente os dois termos pesquisados entre os anos de 2015 e 2025.

Também foi realizada uma revisão de literatura para desenvolver o referencial teórico que serviu de base para a análise dos dados coletados na pesquisa. Para essa revisão, fez-se uso de trabalhos que apresentassem os principais teóricos na área da educação infantil: Jean Piaget, Liev Vigotski e Henri Wallon. As principais pesquisas utilizadas foram as contribuições de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Yves La Talle, Martha Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas, Carmen Kraidy, Gládis E. Kaercher, Miguel A. Zabalza, Livia Fraga Vieira, Mônica Correia Batista, entre muitos outros responsáveis por desenvolver a literatura base para o desenvolvimento da educação infantil no Brasil e no mundo.

Outro fator determinante para a realização da revisão de literatura foi a pré-seleção dos recursos didáticos a serem aplicados durante a pesquisa, para tanto, a princípio foram observados os resultados apresentados a partir do levantamento bibliográfico. A partir da revisão de literatura, foram selecionados os recursos da literatura infantil e do brincar. Alguns recursos pré-selecionados são histórias, como A Lagarta Comilona, de Eric Carle, contos de fadas, como João e o Pé de Feijão, jogos como Alimente o Monstrinho, e Jogo da Memória de alimentos saudáveis e nutritivos, bem como jogos simbólicos, como exploração de legumes e frutas *in natura*.

¹ Devido ao fato de que essa pesquisa se alicerça na participação dos pesquisados, ela foi submetida ao Comitê de Ética correspondente, observando a normativa específica da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que determina as regras para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.

Em outra etapa foi desenvolvido um grupo focal com as professoras da instituição (CMEI Irene Resina Migliorucci) com o objetivo de se alcançar uma seleção mais apurada dos recursos aplicados na sala referência pelos professores. O CMEI Irene Resina se localiza na Zona Leste da cidade de Tupã/SP e atende cerca de 150 crianças. A comunidade atendida pela creche-escola é composta majoritariamente por famílias nucleares (75,6% vivem com pai e mãe) e jovens, com a maioria dos pais e mães na faixa dos 30 anos. O nível de escolaridade predominante é o Ensino Médio completo (cerca de 60% para ambos), e a renda familiar concentra-se entre 1 e 2 salários-mínimos (57,3%), com 30,5% das famílias sendo beneficiárias do Bolsa Família. Profissionalmente, os pais atuam principalmente nos setores de comércio e serviços, enquanto uma parcela significativa das mães (20,7%) não trabalha fora. No âmbito doméstico, as condições de moradia revelam que a maioria vive em casas alugadas (52,4%) com 3 a 4 cômodos, abrigando geralmente de 3 a 4 pessoas.

É importante estabelecer que a alimentação oferecida no CMEI deve ser pautada pela promoção da saúde, pelo respeito à cultura alimentar local e pelo desenvolvimento de hábitos saudáveis desde a primeira infância, em estrita observância à legislação vigente. De acordo com a Lei Nº 11.947/2009, que regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a alimentação é um direito dos alunos e deve garantir segurança alimentar e nutricional por meio da oferta de refeições saudáveis e adequadas, que cubram as necessidades nutricionais durante o período letivo. Em consonância com as recentes atualizações trazidas pela Resolução CD/FNDE nº 3, de 4 de fevereiro de 2025 (Brasil, 2025), a creche-escola deve priorizar a aquisição de alimentos in natura ou minimamente processados, reduzindo drasticamente a oferta de produtos ultraprocessados. A nova resolução estabelece que, a partir de 2026, no mínimo 85% dos recursos do PNAE destinados à compra de alimentos devem ser aplicados em gêneros in natura ou minimamente processados, enquanto o limite para alimentos processados e ultraprocessados foi reduzido para 10%. Além disso, a resolução reforça o compromisso com a sustentabilidade e o desenvolvimento local, mantendo a obrigatoriedade de destinar no mínimo 30% dos recursos para a compra direta da agricultura familiar, com prioridade para assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e grupos de mulheres.

Para as crianças menores de 2 anos, as diretrizes são ainda mais rigorosas, alinhando-se ao Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos (Brasil, 2021) e ao Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014). É terminantemente proibida a adição de açúcar, mel ou adoçantes nas preparações destinadas a essa faixa etária, bem como a oferta de alimentos ultraprocessados. A alimentação deve ser baseada em comida de verdade, com

texturas adequadas para estimular a mastigação e o desenvolvimento motor oral, garantindo a ingestão de nutrientes essenciais para o crescimento biopsicossocial. A educação alimentar e nutricional também deve perpassar o currículo escolar, transformando o momento da refeição em um espaço pedagógico de convivência e aprendizado sobre práticas saudáveis e sustentáveis.

O grupo focal foi desenvolvido com cinco professoras da instituição e contou, também, com a participação da coordenadora pedagógica. A instituição possui três professoras nas salas de maternal dois e duas professoras nas salas de maternal um. Duas professoras têm cerca de quatro anos de experiência. Uma delas nascida em Tupã, tem 34 anos, formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas de Tupã (FACCAT) e já exerceu cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil por cerca de 8 anos antes de assumir cargo efetivo de professora de educação infantil, em 2023. A segunda também é nascida em Tupã, tem 29 anos de idade, também formada em Pedagogia pela FACCAT de Tupã e tem 1 ano de experiência atuando no ensino fundamental antes de assumir o cargo que ocupa atualmente. A terceira professora também é nascida em Tupã, tem 24 anos e, também, é formada em Pedagogia pela FACCAT de Tupã, possuindo cerca de 2 anos e meio de experiência na creche. A quarta professora tem 45 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), atuou como auxiliar de desenvolvimento infantil por cerca de 17 anos antes de exercer cargo de professora de forma temporária no município, sendo este seu terceiro ano de atuação docente. A coordenadora pedagógica do CMEI tem 38 anos, já atuou como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), em gestão como supervisora de atividade municipais em uma creche-escola, como professora de educação infantil por cerca de dois anos e, desde 2025, exerce função na coordenação pedagógica do CMEI Irene Resina Migliorucci.

A produção de dados se deu a partir da organização dos recursos didáticos selecionados no grupo focal, em um projeto didático que foi aplicado nas duas turmas de maternal dois da instituição, as quais contam com cerca de cinquenta crianças. Os recursos foram discutidos a partir de uma **pré-seleção de recursos de literatura infantil e do brincar** feita pela pesquisadora para aplicação no grupo focal (**Apêndice C**). A escolha da aplicação do projeto somente nas turmas de maternal dois se deu, pois, as crianças já estão com três anos e meio a quatro anos, e demonstram maior capacidade de comunicação oral, permitindo uma melhor avaliação dos recursos aplicados.

A avaliação dos recursos contou com diversos instrumentos, como, por exemplo, a utilização da observação direta e indireta, escala de avaliação e análise das possíveis produções

das crianças, métodos privilegiados em pesquisas qualitativas, em consonância a Mattar; Ramos, 2021.

Como apontam Mattar e Ramos (2021), a fase da produção de dados é efetivamente a fase de execução da pesquisa a partir do planejamento do design metodológico realizado, até então. A escolha da observação como estratégia de produção de dados se deu pelo fato de que, na área da educação:

(...) a observação permite coletar dados sobre a organização de ambientes físicos e humanos, interações (formais e informais, planejadas e não planejadas, verbais e não verbais) e a organização, configuração e avaliação de cursos e programas, incluindo recursos, estilos pedagógicos e currículos (Mattar; Ramos, 2021, p. 202).

Percebe-se que a observação se traduz em recurso bastante interessante para que o pesquisador entenda todo o contexto que busca estudar, bem como todas as relações existentes nesse contexto e como todos esses fatores podem ser determinantes para um bom processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando de pesquisas participantes, essa observação se desenvolve de maneira menos estruturada e mais colaborativa, pois, como dito anteriormente, tende a buscar a compreensão das dinâmicas presentes no ambiente pesquisado (Mattar; Ramos, 2021).

Outro aspecto bastante relevante sobre a observação em pesquisas qualitativas é que esse tipo de método ou técnica deve obedecer a uma forma ou protocolo, mesmo que semiestruturado ou não estruturado, ou seja, o pesquisador precisa se atentar ao que será observado e como essa observação se dará (Creswell; Creswell, 2021). Portanto, há a necessidade de que o pesquisador planeje com muita atenção o momento da observação, pois

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc (Lüdke; André, 2013, p.30).

Desta forma, para que a observação seja realizada de forma a coletar o melhor conjunto de dados, o pesquisador precisa planejá-la adequadamente definindo exatamente o que busca observar. Assim, o foco da observação estaria delimitado, possibilitando ao observador ter mais clareza na sua investigação, bem como, endereçar possíveis problemas nesse momento, seu nível de participação e duração da participação. Há também a necessidade de que o observador esteja preparado para realizar registros descritivos escritos preocupando-se com os temas mais relevantes do momento (Lüdke; André, 2013).

A observação indireta foi realizada pela pesquisadora, acompanhando a aplicação por

meio de vídeos gravados pelas docentes dos recursos didáticos selecionados nas datas de 02/04/2026, 06/04/2026 e 07/04/2026. Esse tipo de observação no campo da educação é aquele que melhor possibilita o entendimento dos fenômenos, ou seja, é aquele que dá ao pesquisador a visão mais geral do contexto em primeira mão (Lüdke; André, 2013). Para a realização dessa observação foi elaborado um **Registro de Observação (Apêndice A)**, no qual a pesquisadora seguiu um protocolo específico, visando otimizar o processo. Considerando que crianças muito pequenas têm uma capacidade de atenção limitada, foi essencial aproveitar ao máximo cada momento de relação para coletar o maior volume de dados possíveis. Dessa forma, as atividades propostas foram planejadas para garantir a atenção das crianças em um curto período de tempo.

O Registro de Observação ou Protocolo de Observação consistiu em uma página onde, na parte superior, foram registrados os dados descritivos da observação, como número de participantes, descrição do local físico, apontamentos sobre os diálogos e relatos sobre as atividades; e, na parte inferior, foram registrados os dados reflexivos, ou seja, as notas pessoais da pesquisadora sobre o momento observado, como sugerem Creswell e Creswell (2021). Esse tipo de registro visou, também, identificar alguns comportamentos apresentados pelas crianças que exemplificassem o sucesso ou o fracasso da aplicação de um determinado recurso didático.

Na data de 02/04/2026 foi aplicado o primeiro recurso analisado, Alimentando a Lagarta, nas duas turmas observadas (A e B). Nessa data, inicialmente foi realizada a leitura do livro Uma Lagarta Muito Comilona, de Eric Carle no primeiro momento da manhã, no qual as professoras realizaram leitura de livros literários em voz alta e, após, normalmente, é realizada uma roda de conversa sobre a história. Num segundo momento foi aplicado o recurso de Alimentando a Lagarta nas duas turmas. Na Turma A estavam presentes 19 crianças (9 meninas e 10 meninos) e na Turma B estavam presentes 18 crianças (7 meninas e 11 meninos). A dinâmica da proposta era usar as imagens dos alimentos para alimentar uma lagarta - na qual as crianças precisavam alimentar a lagarta “feliz” - com alimentos saudáveis e a lagarta “triste” com alimentos não saudáveis. A proposta durou em torno de 40 minutos por turma.

Já na data de 06/04/2026 foi aplicada a proposta Contexto Investigativo: Exploração de Frutas e Legumes, em ambas as turmas pesquisadas. No primeiro momento foi realizada pelas professoras a leitura do livro A Cesta de Dona Maricota, de Tatiana Belinky, no qual as crianças puderam rever nomes de alimentos, como laranja, maçã, milho, cebola, mandioca, entre outros. Num segundo momento, então, foi proposta a exploração de alimentos *in natura* na qual foram disponibilizados diversos alimentos frescos, como banana, cenoura, batata doce, limão, entre outros, numa área externa preparada anteriormente pelas professoras com tapetes, toalhas de mesa, pratos e talheres de plástico. Na Turma A estavam presentes 16 crianças (6 meninas e 10

meninos) e na Turma B estavam presentes 15 crianças (8 meninos e 7 meninas). As propostas duraram cerca de 45 minutos.

A terceira proposta, aplicada em 07/04/26 foi Faz de Conta: Comidinhas. Inicialmente, no primeiro momento da manhã, foi realizada pelas professoras a leitura do livro Bibi Come de Tudo de Alejandro Rosas e explorados os diversos alimentos presentes na história, como tomate, pé de galinha e ovo, entre outros. Num segundo momento, no pátio da escola, foi organizado um espaço com mesas, tapetes, utensílios de cozinha de brinquedo e imagens de alimentos plastificados para oferecer um momento de brincadeira de faz de conta para as crianças. Na Turma A compareceram 20 crianças (9 meninas e 11 meninos) e na Turma B compareceram 20 crianças (10 meninos e 10 meninas). As propostas duraram cerca de 45 minutos em ambas as turmas.

Após cada aplicação de um recurso didático específico, acompanhado do registro de observações, a pesquisadora elaborou uma **Ficha Avaliativa de Aprendizagens (Apêndice B)**, que consiste em uma lista de verificação contendo os comportamentos esperados das crianças durante as atividades. Essa ficha incluiu descrições detalhadas dos comportamentos observados e associados a uma escala de avaliação. Conforme Bentzen (2012), essa escala atribui um valor ou uma qualidade a algo dentro de um parâmetro que visa mensurar o grau de determinadas competências, habilidades, comportamentos ou características. Para esta pesquisa, a escala de avaliação foi composta pelos termos **“atinge plenamente”**, **“atinge parcialmente”** e **“não atinge”**, os quais foram utilizados para avaliar o desempenho das crianças em relação aos comportamentos esperados.

Na escala de avaliação, o termo **“atinge plenamente”** refere-se à situação em que mais de setenta por cento das crianças demonstram o comportamento descrito. Já **“atinge parcialmente”** é utilizado quando a porcentagem de crianças que apresentam o comportamento esperado varia entre sessenta e nove e trinta e um por cento. Por fim, **“não atinge”** aplica-se aos casos em que menos de trinta por cento das crianças exibem o comportamento descrito. Essa categorização permitiu uma análise quantitativa e clara do desempenho das crianças em relação aos comportamentos esperados durante as atividades a partir das observações das professoras.

Os comportamentos descritos na Ficha de Avaliação foram determinantes para a avaliação da pesquisadora sobre o sucesso da aplicação do recurso, como, por exemplo, ao ser aplicado o jogo Alimentando a Lagarta puderam ser observados os seguintes comportamentos:

- Reconhecem e nomeiam diferentes alimentos apresentados;
- Diferenciam alimentos saudáveis e não saudáveis.

A utilização da escala de avaliação no processo de qualificação da aplicação do recurso didático permitiu à pesquisadora identificar, em tempo real, os fatores que contribuíram para o sucesso da atividade. Além disso, possibilitou a compreensão de possíveis falhas ou dificuldades que poderiam ocorrer, caso o recurso aplicado não alcançasse os resultados esperados. Dessa forma, a escala serviu como uma ferramenta analítica que não apenas mediu o desempenho das crianças, mas também ofereceu insights valiosos para ajustes e melhorias na aplicação de futuros recursos didáticos.

Dessa forma, a produção de dados desta pesquisa utilizou múltiplos procedimentos metodológicos, assegurando a robustez das informações coletadas.

3.1.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

O Quadro 1 descreve os objetivos de pesquisa, a classificação e os procedimentos metodológicos adotados para cada um deles; a realização das etapas serão descritas na sequência.

Quadro 1 - Etapas para o desenvolvimento da pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de produção de dados
Avaliar os recursos didáticos mais eficazes para trabalhar alimentação saudável e nutricional na educação infantil	1- Identificar recursos didáticos de literatura infantil e do brincar para se trabalhar o tema educação alimentar e nutricional no âmbito da educação infantil;	Natureza teórica e aplicada; Abordagem qualitativa; Objetivos exploratório e descritivo.	Levantamento bibliográfico; Revisão de literatura; Pesquisa documental; Grupo focal.
	2 - Analisar a eficácia dos recursos didáticos de literatura infantil e do brincar na temática da educação alimentar e nutricional selecionados e aplicados ao grupo de cerca de 40 crianças de três (3) a quatro (4) anos.	Natureza aplicada; Abordagem qualitativa; Objetivos exploratório e descritivo.	Ficha de acompanhamento com escala de avaliação; Análise de documentos (produções das crianças e registros de observação).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

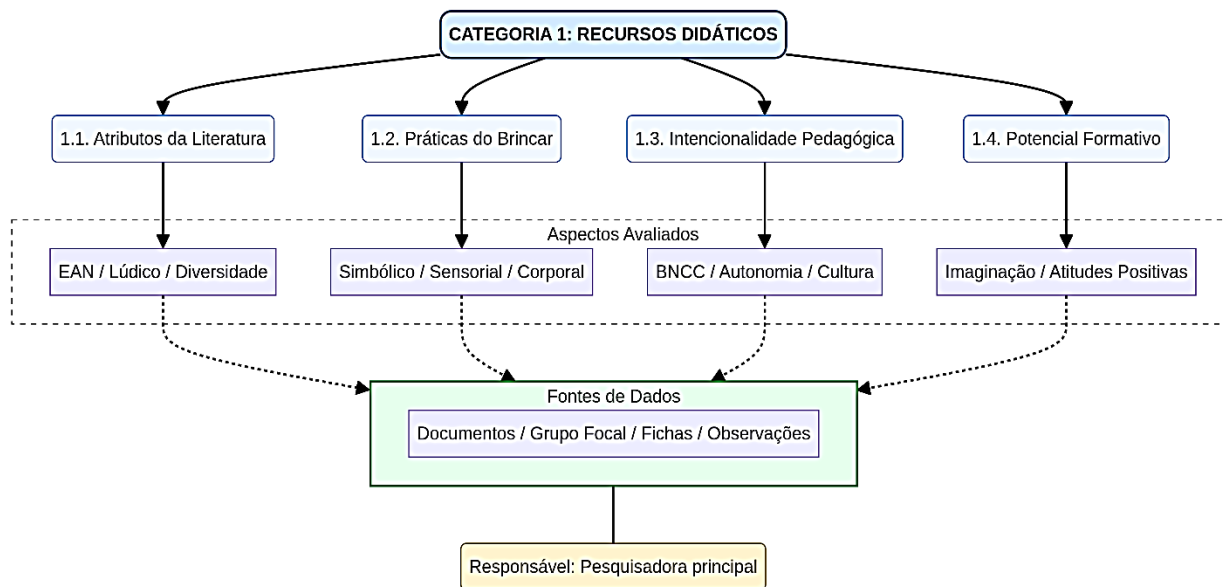
3.2 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados dessa pesquisa foi conduzida de forma descritiva e exploratória, com base no conteúdo gerado durante as intervenções pedagógicas. Para tanto, foram examinados a partir de uma análise de conteúdo: documentos da área de educação; os registros das observações realizadas pelos professores; as anotações da pesquisadora em contexto participante; as fichas de acompanhamento aplicadas durante o uso dos recursos didáticos; e os dados coletados nos grupos focais. A interpretação sistemática desses dados qualitativos, fundamentada nos critérios metodológicos da pesquisa exploratória (Lösch *et al.*, 2023) buscou não apenas descrever os fenômenos observados, mas também contribuir para o avanço do conhecimento na área de investigação.

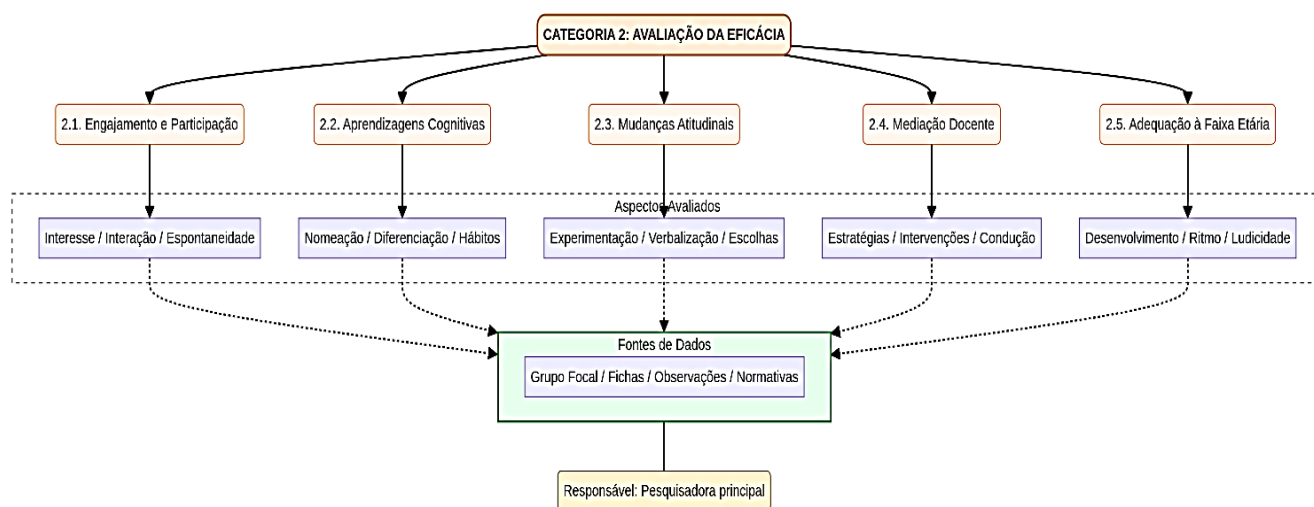
Os documentos norteadores analisados por meio de conteúdo foram: a BNCC, Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os materiais do Sistema SESI/SP – adotado pelo município de Tupã – que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais, bem como os planejamentos dos professores, a ficha de avaliação e os registros de observação das propostas em educação alimentar e nutricional aplicadas. A análise de conteúdo também observou os dados coletados no grupo focal e ainda os documentos de EAN disponíveis para a educação infantil, que são: Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009), Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020 (Brasil, 2020), Guia Alimentar para a População Brasileira (Ministério da Saúde, 2014), Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos (Ministério da Saúde, 2019), Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas (Brasil, 2012), Portaria Interministerial Nº 1.010, de 08 de maio de 2006 (Brasil, 2006) e Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018 (Brasil, 2018) e Nota Técnica Nº 2810740 (Brasil, 2022)

A análise de conteúdo seguiu a categorização abaixo desenvolvida a partir dos objetivos pretendidos pela pesquisa e pelos objetos de estudo utilizados para a análise. Dentro de cada categoria foram estabelecidas subcategorias que auxiliassem a definir de que modo seriam realizadas as inferências para a análise de conteúdo.

Aqui está a imagem 1, com um fluxograma organizado com as categorias, subcategorias e fontes de análise:

Figura 1 - Fluxograma da Categoria 1: Recursos Didáticos

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Figura 2 - Fluxograma da Categoria 2: Avaliação da Eficácia

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A análise dos resultados adotou uma abordagem que articula teoria e prática, confrontando os referenciais teóricos revisados na literatura com as concepções seleccionadas pelas professoras durante o grupo focal, buscando identificar convergências e divergências em relação à prática pedagógica observada na sala referência. Foi utilizada a inteligência artificial Notebook LM da empresa Google, como ferramenta auxiliar para a análise de conteúdo.

Para uma avaliação sistemática, foram utilizadas fichas de acompanhamento (como já exposto). Os dados relacionados foram categorizados pelas professoras em três níveis de alcance: **“atinge plenamente”**, **“atinge parcialmente”** e **“não atinge”**, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa da eficácia dos recursos didáticos aplicados.

Vale ressaltar que as professoras da instituição parceira desta pesquisa possuem ampla experiência na aplicação desse tipo de instrumento avaliativo, bem como na elaboração de registros observacionais detalhados, o que garantiu maior confiabilidade na coleta e interpretação dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo estará estruturado em duas sessões, as quais visam discutir os resultados a partir de cada um dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Com base na pesquisa de literatura, este capítulo tem o propósito de apresentar os resultados a partir das análises de conteúdo desenvolvidas a partir das categorias estabelecidas no capítulo anterior.

4.1. IDENTIFICAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS DE LITERATURA INFANTIL E DO BRINCAR PARA O ALINHAMENTO AO TEMA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira categoria estabelecida foi a de Recursos Didáticos e sua primeira subcategoria a ser analisada foi 1.1 Características pedagógicas da literatura infantil, cujos aspectos analisados foram: Abordagem do tema central da alimentação saudável e nutricional; Linguagem adequada à faixa etária; Elementos lúdicos e imagéticos; Representação da diversidade alimentar e cultural; e Abordagem crítica e/ou normativa da alimentação.

A subcategoria 1.1: Características pedagógicas da literatura infantil apresentou as seguintes menções relevantes nas fontes documentais para fins da análise de conteúdo.

Quadro 2 - Resultados qualitativos da análise de conteúdo da subcategoria 1.1

Fontes Analisadas	Unidades de registro relevantes dentro da subcategoria 1.1
Referencial SESI	“Práticas sociais de leitura (cardápio, etiquetas)”; “leitura de imagens”; “relação imagem-palavra”; “constituir o não diretamente observado”; “qualidade estética das imagens”; “ambiente aconchegante e instigante (de leitura)” e “mirantes para mundos desconhecidos.”
BNCC	“Gosto pela leitura”; “estímulo à imaginação”; “ampliação do conhecimento de mundo”; “diferenciar escrita de ilustrações” e “função social da escrita.”
Planejamento (PTDs)	“Títulos: <i>O caso do bolinho</i> , <i>Amoras</i> , <i>Come menino</i> , <i>João e o pé de feijão</i> e <i>O grande rabanete</i> ”; “história cantada”; “exploração livre” e “manuseio de livro.”
RCNEIs	“Trabalho com fala, escuta e escrita”; “ambientes de faz-de-conta e leitura”; “roda de história” e “produções simbólicas”.
DCNEI	“Interação com literatura”; “valorização e respeito às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras” e “combate ao racismo.”
Grupo Focal	“ <i>Link de histórias com a própria alimentação</i> ”; “ <i>concretizar o que foi falado</i> ”; “ <i>brincar de chefe de cozinha</i> ”; “ <i>reproduzir o que faz em casa</i> ” e “ <i>massinha de modelar (fazer os alimentos do livro.</i> ”
Registros de Observação	“Conceitos de saudável/não saudável”; “imagens das ilustrações do livro”; “engajamento e interesse”; “confusão conceitual (pirulito)” e “descrição de sensações (cheiro rosa, azedo, doce).”
Fichas de Avaliação	“Livro: <i>A Lagarta Comilona</i> (alimentar a lagarta, assimilar dor de barriga)”; “Livro: <i>A Cesta de Dona Maricota</i> (contexto investigativo, exploração <i>in natura</i>)” e “Livro: <i>Bibi Come de Tudo</i> (faz de conta, imitar papéis sociais, mundo simbólico)”

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A literatura infantil emerge como um recurso pedagógico fundamental para a educação alimentar e nutricional, conforme evidenciado pelo referencial curricular do Sistema SESI/SP, que preconiza a inclusão de práticas sociais de leitura do cotidiano, como a análise de cardápios. Essa abordagem é reforçada por grupos focais, que destacam a conexão intrínseca entre livros e alimentação, citando obras como *O Grande Rabanete*, *A Cesta da Dona Maricota* de Tatiana Belinky, e *Bibi Come de Tudo* de Alejandro Rosas. O planejamento pedagógico frequentemente incorpora leituras como *O Caso do Bolinho* de Tatiana Belinky e contos de fada como *João e o Pé de Feijão*, que integram elementos alimentares em suas narrativas. Livros como *Uma Lagarta Muito Comilona* de Eric Carle, *A Cesta de Dona Maricota* e *Bibi Come de Tudo* não são apenas lidos, mas servem como contexto para atividades práticas, estabelecendo uma ponte eficaz com a prática pedagógica.

Na aplicação em sala de aula, a narrativa de Uma Lagarta Muito Comilona foi utilizada para auxiliar as crianças a diferenciar alimentos saudáveis de não saudáveis. As professoras empregaram termos como "desconforto" ou "dor de barriga" para traduzir o conceito de consumo de alimentos não saudáveis, tornando-o compreensível para a faixa etária. O grupo focal reitera a literatura como uma ferramenta eficaz para a educação alimentar e nutricional, capaz de simplificar conceitos complexos e concretizar o aprendizado.

No que tange à linguagem e aos elementos lúdicos e imagéticos, para crianças pequenas, a leitura transcende o texto escrito, abrangendo a interpretação de imagens e o aspecto lúdico. O Referencial Curricular para o Sistema SESI/SP, citando Lúcia Santaella (Cultura das Mídias, 1992), enfatiza a importância de o professor promover a observação de imagens para estimular funções cognitivas e simbólicas, visto que as ilustrações antecipam o conteúdo verbal para aqueles que ainda não leem convencionalmente. A BNCC e os RCNEIs corroboram o papel do professor como mediador, onde a leitura de histórias desenvolve simultaneamente a fala, a escuta e o apreço pela leitura, incluindo "histórias cantadas" e o manuseio livre de livros em ambientes acolhedores para despertar a curiosidade.

Para crianças de 3 a 4 anos, a leitura de imagens é central. As professoras utilizaram ilustrações dos próprios livros para atividades como "alimentar" as lagartas. Contudo, a repetição das mesmas imagens do livro gerou certa confusão, como observado quando crianças alimentaram a lagarta "saudável" com pirulito (50% de erro nas duas turmas), possivelmente associando o alimento saudável ao saboroso. As professoras adaptaram a linguagem com expressões como "faz bem/faz mal" ou "feliz/triste" para simplificar os conceitos de alimentos saudáveis e não saudáveis, conforme registros de observação. A utilização de imagens de alimentos em propostas de faz de conta estimulou a imaginação das crianças na imitação de papéis sociais, como o de mães ou familiares cozinhando, alinhando-se às ideias de Vigotski (1991).

A ludicidade da contação de histórias, seguida pela exploração de texturas, aromas e sabores, foi sugerida pelo grupo focal como uma estratégia eficaz para a educação alimentar e nutricional. A observação de personagens experimentando novos alimentos desperta a curiosidade infantil, ampliando seu repertório alimentar. As professoras também indicaram que as histórias incentivam a reprodução de papéis sociais associados à preparação de alimentos, como o da mãe cozinhando, especialmente em brincadeiras de "chef de cozinha", em consonância com Wallon (1989). A utilização de massinha de modelar para recriar alimentos representados em livros ou histórias foi outra sugestão para futuras aplicações.

No aspecto da representação da diversidade alimentar e cultural, a literatura é vista como um meio para explorar outras culturas e modos de vida. As DCNEIs e o Sistema SESI/SP orientam que as propostas pedagógicas devem assegurar o reconhecimento e respeito às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, combatendo o preconceito. A leitura permite que a criança conheça costumes de outros povos, tempos e lugares, promovendo diferentes formas de interpretar o mundo. O livro *Amoras de Emicida* é um exemplo contemporâneo dessa representação no planejamento das professoras. A *Cesta de Dona Maricota* estimulou as crianças a conhecer diversos alimentos tradicionalmente consumidos, incentivando a exploração de odores, sabores e texturas.

Finalmente, a abordagem crítica e/ou normativa da alimentação ressalta a importância da contextualização para crianças de 3 a 4 anos, que aprendem por meio de experiências e vivências, segundo o Referencial Curricular SESI/SP. As propostas pedagógicas revelaram um conflito entre o que é considerado saudável e a preferência das crianças, exemplificado pela associação do pirulito à lagarta saudável na atividade "Alimentando a Lagarta". A intervenção constante das professoras ("é bom ou ruim para o corpo?") e seu papel como mediadoras e modelos são cruciais para a construção desse conhecimento, conforme destacado pelo Referencial do Sistema SESI/SP.

O grupo focal também apontou a literatura como ferramenta para diferenciar tipos de alimentos, como em *A Cesta de Dona Maricota*, que define frutas, legumes e verduras para trabalhar conceitos de alimentos saudáveis e não saudáveis. Foi sugerida a expansão da temática para incluir o desperdício de alimentos, conectando a educação alimentar e nutricional a questões sociais, e a possível utilização futura do recurso Semáforo dos Alimentos para visualização do que deve ser evitado ou priorizado.

Em síntese, os resultados analisados nesta subcategoria demonstram que a literatura é um meio eficaz para apresentar conceitos como diversidade de mundos e culturas (Minuzzi e Amaral, 2022), introduzir práticas de leitura e escrita (Cao; Yin, 2016; Cabral, 2023), estimular a criatividade e imaginação (McLean; Jones; Schaper, 2015) e fomentar o gosto pela leitura (Kaercher, 2001). O planejamento das professoras, com a escolha de títulos específicos como *O Caso do Bolinho*, *Amoras*, *Come Menino*, *João e o Pé de Feijão* e *O Grande Rabanete*, e a discussão do grupo focal sobre a necessidade de conectar as histórias à temática alimentar, reforçam a percepção de que a literatura é um instrumento valioso para o desenvolvimento de conceitos complexos sobre alimentação saudável e não saudável e que as profissionais possuem um olhar apurado para utilização da literatura nas mais diversas situações em sala de aula.

Na próxima subcategoria, 1.2, Tipologia das práticas do brincar, os elementos de análise foram Brincadeiras simbólicas; Jogos estruturados; Atividades sensoriais e Dinâmicas corporais e musicais relacionadas à alimentação.

Segue o quadro 3 com os resultados mais significativos dentro dessa subcategoria.

Quadro 3 - Resultados qualitativos da análise de conteúdo na subcategoria 1.2

Fontes Analisadas	Unidades de registro relevantes dentro da subcategoria 1.2
Referencial SESI	“Jogo simbólico”; “brincadeiras de faz de conta”; “brincar de casinha, de mercado, de salão de beleza”; “cantinhos de atividades... jogos, pintura, leitura”; “brincadeiras cantadas”; “exploração de uma grande diversidade de materiais” e “brincadeiras tradicionais que representam situações simbólicas.”
Planejamento (PTDs)	“Brincadeira das frutas”; “Fruta de massinha”; “Amarelinha”; “Pega-pegas”; “Faz de conta: Chefs de cozinha”; “Jogo da memória dos legumes”; “Votação da fruta favorita”; “Brincadeira dançante: O que é que tem na sopa do bebê?”; “Investigando alimentos” e “Musicograma: Pirulito que batebate.”
RCNEIs	“Brincadeiras de faz-de-conta”; “jogos de construção”; “jogos de regras”; “jogos tradicionais, didáticos, corporais”; “brincadeiras de médico”; “brincadeiras de esconder e achar” e “brincadeiras cantadas”
BNCC	“Eixos estruturantes... interações e brincadeira”; “escolha das brincadeiras”; “brincadeiras de faz de conta”; “brincadeiras cantadas”; “jogos e brincadeiras” e “ritmos e canções.”
DCNEI	“Brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”; “direito à... brincadeira” e “brinquedos e brincadeiras na educação infantil.”
Grupo Focal	“Brincar de chefe de cozinha”; “carimbo de frutas”; “tintas naturais”; “semáforo da alimentação”; “massinha de modelar... pratinhos” e “explorar texturas, aromas, sabor.”
Registros de Observação	“Alimentando a lagarta”; “brincaram de ‘comidinhas’”; “Contexto Investigativo: Legumes e Frutas”; “recursos gestuais”; “sons de náusea”; “exploração de alimentos <i>in natura</i> ” e “faz de conta: comidinhas”
Fichas de Avaliação	“Alimentando a lagarta”; “alimentando a ‘lagarta saudável’ e a ‘lagarta não saudável’”; “Explora alimentos <i>in natura</i> com curiosidade (cheiro, textura, cor, sabor)”; “experimentar novos sabores”; “azedo e o doce”; “Faz de conta: Comidinhas”; “Utiliza brinquedos de cozinha”; “Reproduz papéis sociais relacionados ao preparo e consumo”; “ato de alimentar o outro”; “imitar a mamãe ou responsável do lar em sua cozinha”; “Fazendo salada de frutas”; “montagem coletiva com autonomia”

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Esta subcategoria evidencia a integração lúdica e pedagógica da educação alimentar no cotidiano da educação infantil, utilizando o brincar como eixo estruturante para o desenvolvimento integral, conforme preconiza a BNCC. As brincadeiras simbólicas ou de "faz de conta" são instrumentos essenciais para que as crianças processem vivências e compreendam o mundo social, alinhando-se às perspectivas de Vigotski (2021) e Smirnova e Riabkova (2019). Entre as práticas citadas na BNCC e pelo grupo focal, destacam-se: a brincadeira de chefs de cozinha, onde a simulação do preparo de refeições estimula a criatividade e o aprendizado sobre nutrição; a casinha, na qual a imitação de comportamentos domésticos, como mexer bolos ou fazer pão, facilita a aceitação de novos alimentos; e a organização de cenários temáticos com kits de cozinha e alimentos de plástico, que promovem a imaginação e a comunicação.

Nas propostas estruturadas pelas professoras, o Faz de conta surge como estratégia central para explorar papéis sociais e hábitos alimentares. Na atividade Faz de conta: Comidinhas, o uso de brinquedos e imagens de alimentos permitiu a reprodução de cenas cotidianas, como o ato de alimentar o outro. Paralelamente, a proposta Alimentando a Lagarta, baseada no livro Uma Lagarta Muito Comilona, criou um cenário simbólico para a aprendizagem lúdica. Observou-se ainda que, durante a exploração de alimentos *in natura*, as crianças naturalmente incorporaram o brincar de comidinha com os itens explorados.

No âmbito dos jogos estruturados, as atividades com regras contribuem para o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do conhecimento por meio de desafios específicos. Os planejamentos pedagógicos incluíram jogos de memória com imagens de legumes e frutas, a amarelinha das frutas para integração motora e visual, e votação da fruta favorita, que introduz conceitos lógico-matemáticos. Em sala, a atividade de alimentar duas lagartas (uma saudável e outra não) auxiliou na categorização entre o que "faz bem" e o que "faz mal". Contudo, registros de observação indicaram desafios cognitivos típicos da idade, como a associação de itens saborosos (pirulitos) a alimentos saudáveis, demandando mediação constante das professoras para reforçar os conceitos.

As atividades sensoriais constituem a base para o conhecimento das propriedades dos alimentos, como odor, sabor, temperatura e textura. Na investigação de alimentos *in natura*, o incentivo ao toque, olfato e descrição de itens como banana, cenoura e tomate promove a percepção de cores e formas. Rodas de conversa e degustação permitem identificar sabores (doce, azedo, salgado e amargo), fortalecendo a autonomia alimentar. O uso de materiais como arroz, feijão ou macarrão em saquinhos estimula o tato e a coordenação motora fina.

Durante o Contexto Investigativo de Alimentos *in natura*, o engajamento das crianças foi evidenciado por seus comportamentos e percepções verbais. As falas indicaram a capacidade de atribuir características específicas aos alimentos, como “*É azedo*”, referindo-se ao limão, e “*Tem cheiro rosa*”, em relação à goiaba. Como resultado, 60% das crianças provaram a maioria dos alimentos, demonstrando que a exploração sensorial desperta a curiosidade e é uma ferramenta indispensável para a educação alimentar e nutricional.

Em relação à dinâmicas corporais e musicais, a música e o movimento auxiliam na expressão de emoções e na internalização de hábitos. Brincadeiras cantadas como "O que é que tem na sopa do neném? (Palavra Cantada) ou Comida Brasileira (Batucadan) utilizam o ritmo para ensinar sobre alimentação de forma envolvente. O uso de musicogramas, como em Pirulito que bate-bate, e dinâmicas de bater palmas quando se tratar de fruta ou mexer o caldeirão promovem a coordenação motora e a escuta ativa. Na prática, recursos gestuais foram fundamentais na atividade Alimentando a Lagarta, suprimindo a falta de domínio de vocabulário das crianças para diferenciar alimentos saudáveis de não saudáveis.

O grupo focal reforçou que o Faz de conta é uma das formas mais eficazes de interpretação do mundo (Vigotski, 2021). As crianças demonstram prazer em brincar de casinha ou cozinha ao reproduzirem comportamentos familiares, como quando a mãe mexe um bolo ou o pai faz pão (sendo padeiro). Essa função simbólica facilita a aceitação de novos alimentos, especialmente quando a criança assume o papel de preparador. Sugeriu-se o uso de pratos plásticos com alimentos de massinha ou imagens de itens da unidade escolar (arroz, feijão, carnes e vegetais). Além disso, as professoras destacaram o uso do Semáforo da Alimentação, recursos tecnológicos para classificação de alimentos e votações de frutas favoritas para fomentar discussões sobre preferências.

Quanto à exploração sensorial, o grupo focal sugeriu o aproveitamento de cascas de alimentos (frequentemente desperdiçadas) para que as crianças conheçam diferentes formas de apresentação (crus, com folhas ou cozidos). A criação de tintas naturais (café, beterraba, açafrão e canela) também foi proposta para estimular o olfato, tato e paladar. O repertório musical, com canções como O que tem na sopa do neném? foi reiterado como meio de ampliar o vocabulário alimentar, assim como a brincadeira de bater palmas ao ouvir nomes de frutas, inspirada no artista Batucadan.

Em suma, os resultados reafirmam o brincar como prática central na educação infantil, em consonância com a BNCC (2018). O jogo simbólico ou Faz de conta, presente nos documentos norteadores e fundamentado por Vigotski (2021) e Wallon (1989), mostra-se essencial no trabalho pedagógico. O alinhamento entre planejamentos e discussões do grupo

focal evidencia o uso diversificado de jogos, músicas e recursos como massinha de modelar, respeitando as teorias de aprendizagem e as diretrizes nacionais. Por fim, a valorização do brincar livre, mediado pelas professoras conforme Piaget (1974), assegura que as crianças participem ativamente e com autonomia do processo educativo.

Já a terceira subcategoria estabelecida como 1.3, Intencionalidade Pedagógica, cujos aspectos analisados foram: Articulação com campos de experiência da Educação Infantil; Integração com práticas cotidianas e Coerência com princípios da EAN (autonomia, cultura alimentar e não estigmatização) no grupo focal e documentos de EAN como 6ª Jornada de EAN (Brasil, 2025), Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009), Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020 (Brasil, 2020), Guia Alimentar para a População Brasileira (Ministério da Saúde, 2014), Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos (Ministério da Saúde, 2019), Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes (Edições UFC, 2018), Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012), Portaria Interministerial Nº 1.010, de 08 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) e Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018 (Brasil, 2018) e Nota Técnica Nº 2810740 (Brasil, 2022).

Em relação à essa subcategoria, seguem os resultados mais relevantes:

Quadro 4 - Resultados quantitativos da análise de conteúdo na Subcategoria 1.3

Fontes Analisadas	Unidades de registro relevantes dentro da subcategoria 1.3
6ª Jornada de EAN	“Campos de experiência BNCC”; “consonância com os campos de experiências”; “merendeira como educadora”; “espaço dinâmico de aprendizado”; “investigação em forma de desenho”; “visita à cozinha; comer em companhia, com prazer e atenção”; “respeito às diferenças e limitações”; “valorizando saberes e conexões” e “identidade cultural.”

Grupo Focal	“Comer em companhia, com prazer e atenção”; “respeito às diferenças e limitações”; “valorizando saberes e conexões”; “identidade cultural”; “explorarem as texturas, os aromas... O sabor”; “viam o amigo provando... curiosidade” e “superar a seletividade”.
Marco de Referência de EAN e normativas	“Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”; “articulação de saberes”; temas transversais”; “ferramenta pedagógica”; “Projeto Político-Pedagógico (PPP)”; “perpassa pelo currículo escolar”; “adoção voluntária de práticas”; “estudantes... protagonistas das ações”; “autonomia para fazer escolhas” e “prática emancipatória”

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A análise evidencia o compromisso em converter a alimentação escolar de um ato puramente biológico em um processo educativo estruturante. Essa transformação está alinhada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, ao material da 6ª Jornada de EAN e às diretrizes pedagógicas nacionais, integrando-se ao cotidiano infantil para assegurar a Segurança Alimentar e Nutricional.

No que concerne à articulação com os Campos de Experiência da Educação Infantil, a 6ª Jornada de EAN demonstra uma conexão direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Projetos como o "Barriguinha Feliz" (Sorocaba/SP) exemplificam essa integração ao trabalhar nominalmente campos como: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; O Eu, o Outro e o Nós; e Traços, Sons, Cores e Formas. A intencionalidade pedagógica manifesta-se no uso de literatura infantil, músicas e teatros de fantoches para crianças de 4 meses a 5 anos, visando o desenvolvimento de preferências saudáveis de forma lúdica. Complementarmente, iniciativas como "Explorando os Alimentos" (Içara/SC) utilizam o contato direto com a natureza e o plantio para que os alunos compreendam as funções nutricionais desde a origem.

Quanto à integração com as práticas cotidianas, a EAN é tratada como tema transversal, conforme a Lei Nº 13.666 (Brasil, 2018). As fontes propõem a inserção da temática em diversas disciplinas: Matemática (proporções em receitas), História (origem dos alimentos), Geografia (sustentabilidade e regionalidade) e Ciências (processamento e digestão). Além disso, o momento da refeição é ressignificado como uma importante oportunidade de exercitar o comer com presença e companhia, segundo a 6ª Jornada de EAN (Brasil, 2025). A visita à cozinha e o diálogo com as merendeiras conectam o processo produtivo ao ambiente pedagógico, enquanto a parceria com as famílias é fortalecida pelo envio de cardápios ilustrados, receitas e questionários, reforçando a corresponsabilidade educativa.

Em relação à coerência com os princípios da EAN, o Marco de Referência fundamenta o trabalho em uma abordagem problematizadora que valoriza a autonomia e a identidade

cultural, em consonância com as diretrizes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Atividades como Qual o tamanho da minha fome? auxiliam no desenvolvimento da noção de saciedade. A 6ª Jornada de EAN também enfatiza a valorização dos saberes de Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas e quilombolas), reconhecendo o alimento como patrimônio social e incentivando o uso de produtos regionais e da agricultura familiar. Em São Paulo, a atividade do Cardápio Ilustrado utilizou diferentes tipos de alface como metáfora para ensinar o respeito às diferenças humanas, promovendo a inclusão e combatendo estigmas.

O grupo focal corroborou esses achados, destacando que a creche é um espaço privilegiado para a oferta rotineira de alimentos variados, o que estimula a formação de hábitos saudáveis. O cardápio, elaborado por nutricionistas conforme as legislações vigentes, visa proporcionar uma experiência prazerosa, servindo como ponto de partida para o fazer pedagógico.

Em síntese, os resultados confirmam que a Educação Alimentar e Nutricional deve ser trabalhada de forma multidisciplinar e transversal, permeando todo o currículo conforme o Marco de Referência (2012). Esse processo exige a colaboração de diversos agentes - professores, auxiliares e merendeiras - e coloca o aluno no centro da aprendizagem. A articulação entre a BNCC, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e a valorização dos saberes prévios dos sujeitos são pilares fundamentais para a consolidação de práticas eficazes na temática alimentar.

Com relação à subcategoria 1.4, que trata do Papel Formativo tendo como critérios de análise o Estímulo à autonomia alimentar; Desenvolvimento da linguagem e imaginação; e Promoção de atitudes positivas em relação aos alimentos, seguem os resultados dentro do quadro 5.

Quadro 5 - Resultados quantitativos da análise de conteúdo na Subcategoria 1.4

Fontes Analisadas	Unidades de registro relevantes dentro da subcategoria 1.4
Referencial SESI	“Constituição subjetiva”; “principal ferramenta de socialização”; “capacidade de representar”; “construção de conceitos cotidianos”; “curiosidade a partir de inúmeros ‘por quês’”; “valorização e incentivo à sua autonomia”; “linguagem é constitutiva do sujeito”; “estimulação multissensorial”; “exploração contextualizada”; “brincar de faz de conta”; “práticas mediadas pela linguagem”; “alterar a si mesmas”; “autorregulação”; “nomeação das primeiras sensações do corpo”; “integração entre o pensamento e a linguagem”; “alimenta seu

	imaginário”; “instrumento da subjetivação humana”; “significação da realidade”; “prazer da descoberta”; “ação autônoma”; “infância rica de aprendizagens” e “ressignifica o mundo”.
Planejamento (PTDs)	“Explorar sabores de diferentes tipos de alimentos”; “curiosidade por identificar sabores”; “hábitos de alimentação saudável”; “autonomia ao alimentar-se” e “reconhecer/nomear diferentes alimentos”.
RCNEIs	“Domínio da linguagem simbólica”; “ação que ocorre no plano da imaginação”; “atribuir novos significados”; “articulação entre a imaginação e a imitação da realidade”; “interação afetiva”; “binômio dar e receber”; “confiança básica no outro e em suas competências”; “potente veículo de socialização”; “interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo”; “conquista da autonomia”; “seres com vontade própria, capazes e competentes”; “ser ativo no processo”; “construção da independência é tão importante quanto os nutrientes”; “prazer e afetividade” e “conhecimento sobre os diversos alimentos”.
BNCC	“Constroem sua autonomia e senso de autocuidado”; “técnicas e rituais de cuidados pessoais”; “autonomia nas práticas de higiene, alimentação”; “entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”; “Expressar ideias, desejos e sentimentos”; “exercitar a curiosidade intelectual”; “investigação, reflexão e imaginação”; “diversificar seu acesso a produções culturais”; “veículo privilegiado de interação”; “constituir-se ativamente como sujeito singular”; “recontar e criar narrativas”; “expressar suas sensações em momentos de alimentação” e “adotar hábitos de autocuidado”.
DCNEI	“Experiências de narrativas”; “apreciação e interação com a linguagem”; “princípio ético da autonomia”; “elaboração da autonomia nas ações de cuidado pessoal” e “auto-organização, saúde e bem-estar”.
Grupo Focal	“Provando por curiosidade”; “link de histórias com a alimentação”; “oferta da fruta na mão dele”; “semáforo da alimentação”; “explorar as texturas, os aromas” e “saindo dessa seletividade”.
Registros de Observação	“Engajadas e interessadas na atividade”; “identificar a maioria dos alimentos”; “se utilizaram de recursos gestuais”; “alimentaram a lagarta ‘saudável’ com pirulito” (desafio); “interessaram provar os alimentos”; “incentivaram que as crianças descrevessem”; “brincaram de ‘comidinhas’”; “provou todas as frutas”; “ela tem cheiro rosa”; “o limão é azedo”; “entusiasmo, criatividade e imaginação”; “identificaram os alimentos ali representados” e “identificar alimentos saudáveis como brócolis, arroz e feijão”.
Fichas de Avaliação	“Reconhecem e nomeia diferentes alimentos”; “Diferenciam alimentos saudáveis e não saudáveis”; “evidenciando abertura para novas descobertas”; “Explora alimentos <i>in natura</i> com curiosidade (cheiro, textura, cor, sabor); “Comenta sobre características percebidas”; “Demonstra interesse em experimentar novos alimentos”; “desenvolveram habilidades de linguagem ao nomear”; “compartilhar com o grupo as sensações

	percebidas”; “utiliza brinquedos de cozinha para brincar de faz de conta”; “reproduz papéis sociais relacionados ao preparo e consumo”; “interage com os colegas de forma criativa e colaborativa”; “exploraram com maior autonomia os alimentos dispostos” e “curiosidade genuína em experimentar todos os itens”.
--	---

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Um ponto fundamental nesta subcategoria é a perspectiva da BNCC, que estabelece o desenvolvimento da autonomia nas práticas de higiene e alimentação como uma expectativa central para a educação infantil, visando a valorização do corpo. Nos documentos norteadores analisados, essa autonomia é definida como a capacidade de tomar decisões próprias, configurando-se como um dos focos principais desta etapa educativa.

No âmbito do estímulo à autonomia alimentar, os planejamentos das professoras destacam práticas como a exploração de alimentos *in natura*, o autocuidado e a participação ativa dos alunos. Registros de observação revelam que, durante a exploração direta, a grande maioria das crianças (60%) optou por provar os legumes, frutas e verduras disponibilizados. As práticas de autocuidado são recorrentes nos planejamentos, focando na construção de hábitos higiênicos e alimentares saudáveis. Já a participação ativa manifesta-se no incentivo para que as crianças façam escolhas próprias e manipulem os alimentos livremente, explorando-os com as mãos.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, propostas que conectam a alimentação ao universo simbólico infantil potencializam a capacidade oral, conforme Vigotski (2021). Na exploração de alimentos *in natura*, as professoras estimularam a nomeação de itens e suas propriedades por meio de questionamentos mediadores. Um exemplo notável dessa apropriação linguística foi a expressão “*Ela tem cheiro rosa*”, dita por uma criança ao descrever um alimento. A literatura infantil também desempenhou um papel crucial, oferecendo experiências imersivas que serviram de base para que os alunos transpusessem as histórias para a realidade através de brincadeiras e se apropriassem do vocabulário alimentar.

O brincar simbólico, por sua vez, utiliza a linguagem como ferramenta estruturante da brincadeira (Vigotski, 1991), sendo o diálogo o meio pelo qual as crianças exploram o fazer comidinha. Essa vivência alinha-se ao Referencial Curricular do Sistema SESI/SP, que aponta a exploração de papéis simbólicos como motor da imaginação nas narrativas infantis. Para promover atitudes positivas, as propostas buscaram tornar o ato de comer uma experiência prazerosa, incentivando a degustação de novos sabores. Termos como “faz bem/faz mal”, “feliz/triste” e “saudável/não saudável” foram empregados pelas professoras para simplificar

conceitos complexos. Atividades como a Caixa Surpresa do Cuidado e o Contexto Investigativo despertam o interesse ao explorar os processos de produção e consumo. Além disso, a interação social e o componente afetivo do momento das refeições são fundamentais: ao observar colegas provando novos alimentos, as crianças tendem a superar a seletividade, fortalecendo a segurança nos adultos e os laços com os pares, conforme os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

A fim de sintetizar os principais achados desta categoria, apresenta-se, a seguir, um quadro resumo que integra ao aspecto analisado, sua presença nas fontes e a interpretação dos resultados.

Quadro 6 - Síntese dos principais resultados da Categoria 1. Recursos Didáticos

Principal Resultado Observado	Unidade de Registro
As crianças demonstram alto interesse e curiosidade em atividades que unem livros e comida.	"Despertou grande interesse"
Mais de 95% das crianças aceitaram provar frutas após a mediação literária.	"Provou todas as frutas"
50% de confusão entre saudável e não saudável (ex: dar pirulito à lagarta), devido ao apelo das imagens.	"Confundem o conceito"
Uso de descrições criativas para os alimentos (ex: goiaba com "cheiro rosa").	"Habilidades de linguagem"
Pleno êxito no "faz de conta", com crianças imitando papéis sociais (mãe, pai, chefe).	"Reproduz papéis sociais"

A literatura serve como "link" para concretizar o aprendizado sobre saúde e nutrição.	"Fazer link de histórias"
Assimilação da realidade e reprodução de papéis sociais, facilitando a aceitação de novos alimentos através do lúdico.	"Chefs de cozinha", "casinha e panelinhas", "imitar a mamãe", "alimentar o outro", "chá na casa da Cuca"
Estímulo ao raciocínio lógico-matemático (contagem/gráficos) e auxílio na classificação entre saudável e não saudável	"Alimentando a lagarta", "Votação da fruta", "Jogo da memória dos legumes", "Amarelinha das frutas"
Redução da seletividade alimentar; mais de 95% de aceitação na prova de frutas e 80% em legumes/verduras.	"Exploração <i>in natura</i> ", "cheiro, textura, cor, sabor", "azedo e doce", "tintas naturais", "saco de sensações".
Internalização de hábitos e nomes de alimentos através do ritmo e movimento; associação de sons a conceitos de higiene e saúde.	"Musicogramas", "Sopa do neném", "Comida Brasileira", "bater palmas quando for fruta", "gestos e movimentos"
Planejamento de atividades em total conformidade com as diretrizes curriculares da Educação Infantil.	"Campos de experiência BNCC"; "Consonância com os campos"
Transformação da rotina e dos espaços escolares em laboratórios de ensino transversal.	"Merendeira como educadora"; "Temas transversais"; "Construção de hortas".
Fomento ao protagonismo estudantil, respeito à cultura alimentar e autonomia nas escolhas.	"Adoção voluntária de práticas"; "Comer com prazer e atenção"; "Valorizando saberes".
Incentivo à curiosidade infantil através da exploração tátil e degustativa dos alimentos.	"Explorarem as texturas, os aromas"; "Ver o amigo provando".
Transição da passividade para o protagonismo, com a criança agindo como "ser ativo no processo" ao manipular e escolher alimentos	"autonomia nas práticas de alimentação"; "exploraram com maior autonomia"; "ser ativo no processo"
Uso de metáforas sensoriais para descrever alimentos e forte engajamento em brincadeiras simbólicas que reproduzem papéis sociais	"Ela tem cheiro rosa"; "brincadeira simbólica"; "desenvolveram habilidades de linguagem ao nomear"
Superação gradativa da seletividade alimentar através da curiosidade investigativa e da observação do entusiasmo dos pares	"Abertura para novas descobertas"; "provando por curiosidade"; "saindo dessa seletividade"
Identificação bem-sucedida de nomes de frutas e legumes, embora ainda ocorram confusões na distinção entre alimentos "que fazem bem" e "que fazem mal"	"Reconhecem e nomeia diferentes alimentos"; "algumas alimentaram a lagarta 'saudável' com pirulito"

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados desta subcategoria revelam que a Educação Alimentar e Nutricional constitui um processo subjetivo, no qual cuidado e desenvolvimento se articulam de forma integrada. Nessa perspectiva, as crianças devem ser protagonistas de seus próprios processos, com vistas ao desenvolvimento da autonomia alimentar. O brincar pode ser capaz de ressignificar a experiência alimentar infantil, ao oferecer oportunidades para a exploração de alimentos e a reprodução de papéis relacionados às práticas alimentares. Ademais, contribui para o desenvolvimento da linguagem por meio do estímulo à nomeação dos diferentes tipos de

alimentos (Vigostki, 1974). O trabalho pedagógico da unidade escolar pesquisada busca consolidar a alimentação como um momento prazeroso, permeado por interações afetivas, perspectiva que vai ao encontro das concepções de Wallon (2008). Nesse sentido, as práticas desenvolvidas incentivam as crianças a experimentarem diferentes alimentos, contribuindo, por meio de planejamentos adequados, para que superem progressivamente a seletividade alimentar.

4.2. ANÁLISE DA EFICÁCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS DE LITERATURA INFANTIL E DO BRINCAR NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A análise da subcategoria 2.1 focou no Engajamento e Participação das Crianças nas propostas aplicadas, observando aspectos como o interesse demonstrado durante as atividades, a interação entre os pares e o envolvimento espontâneo nas brincadeiras. O caráter lúdico das atividades Alimentando a Lagarta, Contexto Investigativo: Frutas e Legumes e Faz de Conta: Comidinhas resultou em um engajamento notável em todas as propostas.

Especificamente na atividade Alimentando a Lagarta, o interesse das crianças foi evidente, com a participação e escuta atenta de 100% das crianças em ambas as turmas (A e B). Contudo, a assimilação dos conceitos de alimentos saudáveis e não saudáveis apresentou desafios, conforme detalhado no quadro 7. Apenas 55% das crianças (aproximadamente 21 das 37 presentes) demonstraram reconhecimento e nomeação dos alimentos. A diferenciação entre alimentos saudáveis e não saudáveis foi realizada corretamente por cerca de 45% das crianças (19 das 37 presentes). Adicionalmente, somente 50% das crianças (20 das 37 presentes) conseguiram demonstrar compreensão de que alimentos saudáveis promovem bem-estar e que os não saudáveis podem causar desconforto.

Apesar das dificuldades na assimilação conceitual, a participação ativa de 100% das crianças em ambas as turmas na proposta Alimentando a Lagarta foi um ponto de destaque. Este elevado nível de participação é atribuído à utilização de um recurso pedagógico envolvente: um jogo confeccionado a partir de uma caixa de sapato, com imagens de duas lagartas (uma com rosto feliz, representando a lagarta saudável, e outra triste, a não saudável), e a incorporação de imagens do livro infantil Uma Lagarta Muito Comilona.

Quadro 7 - Ficha de Avaliação da proposta Alimentando a Lagarta (Turmas A e B)

Atividade: Alimentando a Lagarta			
COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE

Reconhecem e nomeia diferentes alimentos apresentados.		55%	
Diferenciam alimentos saudáveis e não saudáveis.		45%	
Participam da atividade coletiva alimentando a “lagarta saudável” e a “lagarta não saudável”.	100%		
Demonstram compreensão de que alimentos saudáveis trazem bem-estar e que os não saudáveis podem causar desconforto.		50%	

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 8 - Ficha de Avaliação da proposta Contexto Investigativo: Frutas e Legumes (Turmas A e B)

Atividade: Contexto Investigativo: Frutas e Legumes			
COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE
Explora alimentos <i>in natura</i> com curiosidade (cheiro, textura, cor, sabor).	90%		
Comenta sobre características percebidas nos alimentos (sabor, cor, tamanho).	60%		
Demonstra interesse em experimentar novos alimentos.	60%		
Participa ativamente da exploração livre, respeitando o espaço coletivo.	100%		

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 9 - Ficha de Avaliação da proposta Faz de Conta: Comidinhas (Turmas A e B)

Atividade: Faz de conta: Comidinhas			
COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE
Nomeia os alimentos representados nas imagens.	62%		
Utiliza brinquedos de cozinha para brincar de faz de conta.	100%		
Reproduz papéis sociais relacionados ao preparo e consumo de alimentos.	100%		
Interage com os colegas de forma criativa e colaborativa.	100%		

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Na proposta do Contexto Investigativo: Legumes e Frutas, observou-se elevado engajamento em ambas as turmas, atribuído à utilização de alimentos reais como recurso pedagógico. As crianças tiveram a oportunidade de provar, cheirar e manipular os alimentos, experiência que estimula a curiosidade e mobiliza todos os sentidos. Vale destacar que mesmo aquelas com algum grau de seletividade alimentar experimentaram as frutas, legumes e verduras em alguma medida. Conforme demonstrado no Quadro 8, houve participação ativa de 100% das crianças.

Na proposta Faz de Conta: Comidinhas, o alto nível de participação deveu-se ao caráter marcadamente lúdico da atividade. Em ambas as turmas, 100% das crianças interagiram com os pares e exploraram, além dos alimentos, papéis sociais — brincando de alimentar o filho, de ser a mãe cozinhando ou até expressando rejeição quando um alimento não lhes agradava. A interação entre pares esteve presente em todas as propostas como fator essencial para as brincadeiras e explorações, em consonância com Wallon (2008), revelando uma necessidade premente no contexto escolar: o compartilhamento de momentos entre crianças e adultos. Esses momentos promovem aprendizagens diversas, como ampliação do vocabulário, desenvolvimento da linguagem e motivação para a experimentação de novos alimentos.

Nas propostas de exploração de alimentos *in natura*, observou-se que crianças com maior seletividade alimentar, ao verem os colegas experimentando, tenderam a arriscar-se e provar também. Tanto na exploração *in natura* quanto na atividade de Comidinhas, as crianças criaram diálogos, representaram papéis e construíram cenários a partir das interações, utilizando os materiais disponíveis em 100% do tempo, conforme os quadros 7, 8 e 9. O envolvimento espontâneo foi mais evidente nas propostas de Faz de Conta, embora a atividade Alimentando a Lagarta também tenha registrado grande participação. Ao longo das brincadeiras, as crianças desenvolveram autonomia ao utilizar o espaço com independência para representar personagens como chefs de cozinha, mães e familiares. Assim, o lúdico aliado à preparação intencional de espaços e materiais favorece o engajamento, a interação e a autonomia no brincar (Wallon, 1989).

O grupo focal trouxe elementos adicionais sobre o engajamento e a participação das crianças. A interação coletiva mostrou-se capaz de influenciar o interesse individual: a oferta de alimentos em grupo pode despertar a curiosidade e favorecer a aceitação de novos sabores. Além disso, o Faz de Conta revelou-se um espaço em que as crianças reproduzem vivências domésticas relacionadas à alimentação — como a mãe que prepara o bolo ou o pai padeiro que faz o pão —, enriquecendo as aprendizagens e ampliando as possibilidades de experimentação.

Para garantir esse engajamento, as professoras destacaram, no grupo focal, a importância de recursos que estabeleçam uma ponte entre teoria e prática, como a leitura inicial para despertar o interesse pelo tema, seguida de um momento livre de exploração. Entre os recursos mais citados como promotores do interesse infantil estão a massinha de modelar e as tintas naturais.

A subcategoria 2.2 refere-se às aprendizagens cognitivas sobre alimentação, abrangendo os elementos: reconhecimento e nomeação dos alimentos; diferenciação entre alimentos mais e menos saudáveis; e compreensão de hábitos alimentares. De modo geral, os dados evidenciam que o trabalho pedagógico deve estar estruturado no lúdico como forma de garantir a participação e o interesse das crianças, em consonância com a perspectiva de Wallon (1989). No que diz respeito ao reconhecimento e nomeação dos alimentos, os dados provenientes das fichas de avaliação e do grupo focal revelam que o uso de imagens favoreceu a identificação pelos pequenos. Na proposta Alimentando a Lagarta, as ilustrações do livro Uma Lagarta Muito Comilona auxiliaram o reconhecimento de alimentos como maçã, morango, laranja, pirulito e queijo. Contudo, por serem estilisticamente diferentes das representações às quais as crianças estão habituadas, as imagens geraram certa confusão, dificultando a nomeação por parte de algumas delas. As fichas de avaliação indicam que cerca de 55% das crianças presentes - 21 das 37 - conseguiram reconhecer e nomear os alimentos, conforme o Quadro 8.

Na proposta de exploração de alimentos *in natura*, as crianças demonstraram maior facilidade, reconhecendo e nomeando a maioria dos itens disponibilizados; a batata-doce foi o único alimento não identificado. Já na proposta Faz de Conta: Comidinhas, 62% das crianças reconheceram e nomearam os alimentos representados nas imagens (Quadro 9), resultado favorecido pelo uso de fotografias reais. No grupo focal, as professoras destacaram a importância de apresentar os alimentos em diferentes formas - crus, cozidos, picados, com folhas, entre outros - para ampliar o repertório de reconhecimento das crianças, até porque a alimentação oferecida no ambiente escolar pode ser vastamente diferente daquilo que as crianças têm acesso em casa.

Quanto à diferenciação entre alimentos mais e menos saudáveis, o recurso das lagartas "feliz" e "triste" contribuiu, em certa medida, para que as crianças compreendessem esses conceitos, uma vez que precisavam decidir se determinado alimento faria "bem" ou "mal" à lagarta. Ainda assim, 50% das crianças - 19 das 37 - apresentaram dificuldade em realizar essa distinção nas duas turmas (Quadro 7), confundindo alimentos saborosos, como pirulito e bala, com alimentos saudáveis, o que pode refletir suas preferências por itens açucarados.

Na proposta Contexto Investigativo: Legumes e Frutas, a diferenciação entre saudável e não saudável não foi trabalhada diretamente; as professoras optaram por explorar características

específicas dos alimentos, estimulando a curiosidade e a experimentação. Em ambas as turmas, 60% das crianças - 18 - conseguiram descrever características dos alimentos (Quadro 8), índice que coincidiu com o interesse em provar novos itens, também registrado em 60%. Observou-se, contudo, maior seletividade em relação a legumes e verduras desconhecidos, reforçando a necessidade de ampliar o contato das crianças com alimentos *in natura*. Na proposta *Faz de Conta: Comidinhas*, embora as professoras tenham interagido continuamente com as crianças, estimulando a nomeação e a categorização dos alimentos, apenas 62% delas - 25 - conseguiram distinguir os saudáveis dos não saudáveis (Quadro 9). O grupo focal ressaltou que recursos visuais oferecem uma base sólida para o trabalho com essa temática, sugerindo ainda o uso no futuro do jogo estruturado Semáforo da Alimentação para evidenciar quais alimentos devem ser priorizados ou evitados.

Em respeito à compreensão de hábitos alimentares - entendida como o reconhecimento das escolhas alimentares e suas consequências -, observou-se que essa relação é de difícil apreensão para crianças de 3 a 4 anos. Na proposta Alimentando a Lagarta, em média 55% das crianças de ambas as turmas apresentaram dificuldade em compreender que o desconforto da lagarta decorria da ingestão de alimentos não saudáveis, mesmo com o uso de linguagem simplificada pelas professoras. Tal dificuldade sugere que tanto a leitura de imagens quanto a compreensão dos conceitos de alimentação saudável ainda estão em processo de desenvolvimento nos grupos observados.

Por outro lado, nas propostas de Faz de Conta - tanto em Comidinhas quanto no Contexto Investigativo: Frutas e Legumes -, as crianças reproduziram espontaneamente comportamentos do contexto familiar relacionados à alimentação, como a mãe que alimenta os filhos, o adulto que prepara a refeição ou o familiar que faz pão. Além de replicarem os diálogos, sentavam-se de forma adequada ao momento da refeição e utilizavam gestos e movimentos característicos, evidenciando um entendimento prático do contexto alimentar em consonância com Wallon (1989). Nessa direção, as professoras apontaram, no grupo focal, a brincadeira como estratégia central para a introdução de diferentes comportamentos alimentares, com vistas à ampliação de repertórios e à redução da seletividade. Destacaram ainda a relevância de se trabalhar o tema do desperdício alimentar, sensibilizando as crianças para a importância de não desperdiçar comida.

A subcategoria 2.3, Mudanças atitudinais e comportamentais, abrange os seguintes elementos: disposição para experimentar novos alimentos; comentários espontâneos sobre alimentação; e alterações observáveis na escolha alimentar.

No que diz respeito à disposição para experimentar novos alimentos, ambas as turmas

demonstraram abertura parcial à experimentação na proposta Contexto Investigativo: Frutas e Legumes, sendo que a maioria das crianças provou ao menos uma fruta ou legume. A maioria das crianças demonstrou interesse genuíno em explorar todos os itens, incluindo alimentos menos familiares, como beterraba e limão. Em nenhuma das turmas a batata-doce foi identificada, o que reforça a importância de apresentar os alimentos *in natura* em suas diferentes formas de preparo e apresentação, ampliando o repertório alimentar das crianças. No grupo focal, as professoras ressaltaram o papel da convivência na creche como fator potencializador de mudanças de hábitos: a interação com pares e adultos desperta a curiosidade para experimentar novos alimentos, mesmo quando um colega demonstra rejeição ao prová-los.

Quanto aos comentários espontâneos sobre alimentação, as crianças recorreram a diversos recursos linguísticos para expressar ideias e opiniões ao longo das propostas, especialmente nos momentos de Faz de Conta. Durante a exploração das frutas e legumes *in natura*, destacaram-se falas como: "*Ela tem cheiro rosa*" (sobre a goiaba); "*Tem gosto bom*" (maçã); "*Quero a manga*"; "*É gostoso*" (cenoura); "*É salgada*" (alface); "*O limão é doce?*"; "*É azedo*" e "*Tá azedo*" (limão); "*Gostei da goiaba e do limão*"; e "*Não gostei do limão*" -, além de simulações de náusea diante da beterraba. Tais expressões revelam que as crianças já mobilizam um repertório alimentar próprio, utilizando-o de forma contextualizada e buscando compreender o que ainda lhes é desconhecido.

Na brincadeira *Faz de Conta: Comidinhas*, as falas evidenciaram tanto o reconhecimento dos alimentos quanto as preferências individuais: "*Olha a verdura*" (alface); "*Tô fazendo uma sopa saudável*"; "*Isso aqui é um brócolis, eu vou comer*"; "*É folha de dinossauro*" (alface); "*Não gosto de tomate*"; "*Gosto de ovo*"; "*A uva*" (feijão); "*O que tem de bom pra gente? Alface*"; "*O que mais tem de saudável no seu prato? Macarrão e carne*", entre outras. Observa-se, nessas interações, um aprimoramento da linguagem mediado tanto pelo contexto escolar quanto pelas intervenções pedagógicas, em consonância com Vygotski (1991). As professoras acrescentaram, no grupo focal, que as crianças constroem associações próprias e criativas, como chamar os brócolis de "*arvorezinha*" ou "*buquê*".

No que concerne às alterações observáveis na escolha alimentar, na proposta Alimentando a Lagarta ambas as turmas apresentaram dificuldade em diferenciar alimentos saudáveis dos não saudáveis, associando itens "gostosos" - como pirulito e bala - à categoria saudável. O jogo simbólico mostrou-se, portanto, determinante para que as crianças reproduzissem comportamentos alimentares familiares de forma espontânea, representando o ato de preparar e servir refeições. As professoras relataram, ainda, que auxiliam cotidianamente as crianças a evitar o desperdício alimentar, incentivando-as a experimentar todos os alimentos

oferecidos.

A subcategoria 2.4, Mediação Docente, abordou as estratégias pedagógicas, a qualidade das intervenções e a adequação da condução das atividades, conforme delineado no grupo focal. As professoras enfatizaram a necessidade de apresentar os alimentos em suas diversas formas (crus, cozidos, com folhas) e de promover a exploração sensorial (texturas, cheiros, sabores). Para a mediação da temática alimentar, sugeriram a utilização de literatura infantil, como *O Grande Rabanete* e *A Cesta de Dona Maricota* (Tatiana Belinky), e *Bibi Come de Tudo* (Alejandro Rosas), além de músicas infantis para introdução ou sistematização de aprendizagens. Outras estratégias incluem atividades de classificação de grupos alimentares (e.g., *Semáforo da Alimentação*), votações de alimentos preferidos, e práticas como a construção de hortas, criação de tintas naturais ou carimbos de frutas/legumes. O faz de conta, onde as crianças reproduzem comportamentos sociais associados à alimentação, e o uso de imagens plastificadas ou massinha de modelar, também foram apontados como recursos valiosos para a expressão infantil sobre o tema.

Quanto à Qualidade das intervenções pedagógicas, as docentes demonstraram preocupação em ampliar o repertório alimentar das crianças, reconhecendo a creche como um ambiente propício para a experimentação de novos alimentos, especialmente considerando a diversidade alimentar entre o lar e a instituição. A mediação docente intencional aproveita a curiosidade e as interações sociais das crianças, pois a observação de um colega experimentando um novo alimento pode motivar outros, em consonância com os princípios de Piaget (2013). A apresentação integral dos alimentos, incluindo folhas e cascas, visa a compreensão das diversas formas de preparo e consumo, além de fomentar a conscientização sobre a diminuição do desperdício alimentar e as dificuldades sociais relacionadas à fome. Tais intervenções pedagógicas intencionais são cruciais para o progresso das aprendizagens infantis. A Adequação da condução das atividades revelou que todas as propostas levantadas pelas professoras são altamente adequadas à faixa etária. Isso inclui desde atividades concretas, como a exploração de alimentos in natura e o plantio de hortas, até propostas lúdicas, como o faz de conta de chef de cozinha e votações de frutas preferidas, que valorizam a expressão das crianças. A integração da temática alimentar à rotina da creche é alinhada ao plano alimentar desenvolvido por nutricionistas, transformando o momento da refeição em um espaço de aprendizagem e prazer, conforme preconiza o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (2012).

A subcategoria 2.5, Adequação à Faixa Etária, investigou a compatibilidade das atividades com o desenvolvimento infantil e o respeito ao ritmo e ludicidade próprios da

educação infantil. As fontes analisadas – Projeto Político Pedagógico do CMEI Irene Resina Migliorucci, grupo focal, Orientações Metodológicas para o Trabalho Pedagógico de 0 a 3 anos e o Currículo Paulista – Etapa da Educação Infantil – evidenciam um compromisso com o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, pautado no lúdico e no respeito às fases do desenvolvimento.

Em relação à Compatibilidade das atividades com o desenvolvimento infantil, o Projeto Político Pedagógico do CMEI Irene Resina estabelece que o trabalho pedagógico para crianças de 3 a 4 anos deve ser estruturado em brincadeiras e interações, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e em consonância com as teorias de Vigotski (1991; 2021) e Wallon (1989). O objetivo é oferecer desafios e o acolhimento necessário nesta etapa escolar. O Projeto Coisinhas para Brincar reforça a importância de materiais estruturados e não estruturados para exercitar a criatividade, e a linguagem deve explorar narrativas com rimas e repetições, mais atrativas para essa idade. Na educação alimentar e nutricional, as fontes destacam a experimentação de frutas, legumes e verduras para explorar conceitos como sabor, textura, aromas e cores. O Currículo Paulista, alinhado à BNCC, ressalta a necessidade legal da divisão das turmas por faixa etária, o que favorece o aprendizado em grupos homogêneos. As Orientações Metodológicas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil 0 a 3 anos do Sistema Sesi/SP sublinham a importância da exploração sensorial dos alimentos e da vivência de hábitos e valores alimentares para o desenvolvimento de comportamentos sociais, sugerindo também o trabalho com hortas.

No que concerne ao Respeito ao ritmo e ludicidade próprios da educação infantil, a criança é posicionada como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador. Este deve praticar a escuta atenta e a observação, intervindo quando necessário e estimulando o caráter livre da brincadeira, respeitando as contribuições infantis para desenvolver a autonomia. O Currículo Paulista também enfatiza esse papel mediador do professor, que deve ajustar suas intervenções aos interesses e ao tempo das crianças. A ludicidade é reconhecida como a base do trabalho pedagógico na educação infantil, sendo a brincadeira a linguagem pela qual a criança se comunica e interpreta o mundo (Vigotski, 1991). Diversos tipos de brincadeiras são elencados para essa faixa etária, incluindo projetos temáticos (saúde, alimentação, identidade), brincar heurístico (com materiais naturais e objetos cotidianos), brincar com palavras (cantigas, parlendas), brincar com arte (desenho, modelagem), brincar estruturado (jogos com regras) e o faz de conta, este último sendo uma das formas mais recorrentes.

A fim de sintetizar os principais achados desta categoria, apresenta-se, a seguir, um

quadro resumo que integra os aspectos analisados e a interpretação dos resultados.

Quadro 10 - Síntese dos principais resultados da Categoria 2. Análise da Eficácia

Aspectos Analisados	Principais Resultados Observados
Engajamento e Participação	100% de participação nas atividades coletivas e lúdicas. O interesse foi impulsionado pelo caráter lúdico e pela oferta de alimentos reais.
Reconhecimento de Alimentos	Ficou em 55% ou 60% conforme a turma e a atividade. O uso de imagens e alimentos <i>in natura</i> facilitou a identificação, exceto para itens menos comuns como a batata-doce.
Diferenciação Saudável vs. Não Saudável	Dificuldade significativa: 55% das crianças confundiram alimentos "gostosos" com saudáveis. A compreensão melhorou durante o "Faz de Conta" (60%).
Mudanças Atitudinais	Disposição para experimentar novos alimentos motivada pela observação dos pares. Crianças utilizaram repertório linguístico para expressar gostos e descobertas ("azedo", "gostoso").
Papéis Sociais e Interação	100% de eficácia no "Faz de Conta", onde as crianças reproduziram comportamentos familiares e interagiram de forma colaborativa.
Mediação Docente	Professores destacaram a importância de recursos visuais, músicas e o uso de alimentos em diferentes formas (crus, cozidos) para ampliar o repertório.
Adequação à Faixa Etária	As propostas foram consideradas totalmente compatíveis com crianças de 3 a 4 anos, respeitando o ritmo infantil e o protagonismo do brincar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar responder à questão central desta dissertação - se a literatura infantil e o brincar constituem ferramentas eficazes para o trabalho com a temática da educação alimentar e nutricional na educação infantil -, conclui-se que ambos se configuram como recursos pedagógicos relevantes e potentes.

Os resultados evidenciam que a literatura infantil pode atuar como importante instrumento de contextualização do trabalho pedagógico, ao oferecer uma porta de entrada para a introdução de diferentes temas junto às crianças. Por meio de imagens e ilustrações, os livros favorecem a construção de sentidos e a compreensão das práticas desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que se refere à educação alimentar e nutricional. Além disso, a linguagem presente nas obras infantis contribui para o desenvolvimento da comunicação e auxilia na assimilação de conceitos complexos, como a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis. Quando apresentada de forma lúdica, a literatura potencializa o interesse, a participação e a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, destaca-se o esforço das

professoras em proporcionar o contato frequente com obras literárias de qualidade.

O brincar, por sua vez, constitui um dos eixos estruturantes da educação infantil e se mostra igualmente fundamental para o trabalho com a educação alimentar e nutricional. As atividades lúdicas possibilitam experiências significativas, sendo o faz de conta uma estratégia especialmente eficaz para abordar a temática alimentar. Observou-se que, nas propostas baseadas no brincar simbólico, houve elevada participação das crianças, além de avanços na compreensão dos conceitos trabalhados. O brincar está presente de forma contínua no cotidiano escolar, por meio de jogos, interações e vivências simbólicas, consolidando-se como linguagem essencial da infância. Nesse sentido, atividades de exploração de alimentos destacam-se como estratégias eficazes para estimular os sentidos - tato, olfato e paladar -, favorecendo o desenvolvimento do paladar, a experimentação de novos alimentos e a redução da seletividade alimentar.

Apesar dos avanços proporcionados por esses recursos, observou-se que muitas crianças ainda apresentam dificuldades na compreensão dos conceitos de alimentos saudáveis e não saudáveis. Tal constatação reforça a necessidade de um trabalho contínuo e articulado, que integre as práticas pedagógicas ao cotidiano da instituição e ao contexto familiar, e um trabalho que vise capacitar melhor as professoras da instituição para que, elas também, superem desafios conceituais. A educação alimentar e nutricional deve, portanto, permear o dia a dia das crianças, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. Para isso, mais propostas voltadas à temática devem ser desenvolvidas na escola, mas que envolvam toda a comunidade escolar. Além disso, é fundamental considerar a valorização das diferentes culturas e hábitos alimentares, promovendo o reconhecimento de alimentos e práticas regionais e incentivando hábitos saudáveis desde a primeira infância.

Dessa forma, os recursos lúdicos - literatura infantil e o brincar - demonstraram ser altamente eficazes para o trabalho com a alimentação na educação infantil, uma vez que favorecem o engajamento das crianças, promovem a experimentação de novos alimentos, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e fortalecem a interação entre pares e adultos.

Esta pesquisa contribuiu para a ampliação da compreensão acerca dos recursos didáticos mais eficazes no contexto da educação infantil, apontando para a importância da continuidade das ações de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar. Tais práticas têm potencial para favorecer a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis não apenas pelas crianças, mas também por suas famílias, impactando positivamente a saúde e o bem-estar.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras investiguem os efeitos de ações contínuas de educação alimentar e nutricional no grupo escolar estudado, bem como seus desdobramentos

no contexto familiar. Também se apresentam como possibilidades de investigação a aplicação desses recursos em diferentes unidades escolares ou em diferentes tempos, contribuindo para a ampliação e consolidação do conhecimento na área.

REFERÊNCIAS

Abramovich, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1997.

Alotaibi, Manar S. Game-Based Learning in Early Childhood Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Front. Psychol.**, 01 April 2024. Sec. Media Psychology v.15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Assis, Livia Carvalho de; Mello, André da Silva; Neto, Amarílio Ferreira; Dos Santos, Wagner; Schneider, Omar. Jogo e Protagonismo Da Criança Na Educação
Baptista, Monica Correia; Vieira, Livia Fraga. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 17 mar 2026.

Barbosa, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço E do Tempo na Escola Infantil. In: Craidy, Carmem.; Kaercher, Gládis E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Bassedas, Eulália; Huguet, Teresa; Solé, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Brasil: Artmed, 1999.

Belther, Josilda Maria (org.). **Educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Bento, Isabel Cristina; Silva, Ana Carolina Souza.; Murta, Nadja Maria Gomes; Nobre, Luciana Neri. Alimentação e nutrição integrada ao currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e287395, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287395>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtGm5WWnSZHBWLwpq8PfxWC/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2026.

Bezerra, José Arimatea Barros. **Educação alimentar e nutricional**: articulação de saberes – Fortaleza: Edições UFC, 2018.

Black, Maureen M.; Pérez-Escamilla, Rafael; Rao, Sylvia Fernandez. Integrating nutrition and child development interventions: scientific basis, evidence of impact, and implementation considerations. **Advances in nutrition (Bethesda, Md.)**, 6(6), 852–859. 2015. DOI: <https://doi.org/10.3945/an.115.010348>

Bomtempo, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez. 1997.

Borges Martins, Débora; Rodrigues, Adriana. Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e22350, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n65.22350. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22350> . Acesso em: 22 jun. 2025.

Bortoli, Marlene Valaski; Fofonca, Eduardo; Romagnani, Patrícia. A educação Infantil como política educacional e suas dimensões legais: transições, espaços e preocupações com o desenvolvimento integral das crianças. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7159, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-030. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7159> . Acesso em: 15 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **MEC já repassou mais de R\$ 16,3 bi para redes em 2024**. Brasília, DF: MEC, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-ja-repassou-mais-de-r-16-3-bi-para-redes-em-2024>. Acesso em: 17 maio 2025.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir anualmente o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm . Acesso em: 1 jun. 2025.

Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Relatório de Gestão 2024 – Áreas Finalísticas**. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2024/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/alimentacao-escolar-2023>. Acesso em: 13 abr. 2026.

Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Jornada de Educação Alimentar e Nutricional: melhores relatos da Jornada de EAN**. 6. ed. Brasília: FNDE, 2025.
Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Nota Técnica nº 2810740/2022/COSAN/CGPAE/DIRAE**. Educação Alimentar e Nutricional no PNAE: atores sociais e possibilidades de atuação. Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/legislacao/SEI_FNDE2810740NotaTcnica.pdf. Acesso em: 01mar. 2026.

Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 01mar. 2025.

Brasil. **Jornada de Educação Alimentar e Nutricional: melhores relatos da educação - 2023** / Programa Nacional de Alimentação Escolar. 5. ed. – Brasília: FNDE, 2024.

Brasil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

Brasil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

Brasil. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm.

Brasil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

Brasil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em 23 jun.2024.

Brasil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

Brasil. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a educação alimentar e nutricional como tema transversal no currículo escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

Brasil. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023.

Brasil. **Lei nº 14.660, de 26 de setembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2023. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114660.htm . Acesso em: 26 out.2024.

Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

Brasil. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Plano Nacional de Educação.** 2014.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

Brasil. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.cau.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/educacao/criterios.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC, [2024]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 mai. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: [documento eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. 86 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas**. Brasília, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>

Brasil. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Glossário temático: alimentação e nutrição na atenção primária à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-saps/glossario-tematico-alimentacao-e-nutricao-na-atencao-primaria-a-saude.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: como ter uma alimentação saudável e adequada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. 128 p. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-saps/guia-alimentar-para-a-populacao-brasileira.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

Brasil. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas

Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html. Acesso em: 01abr. 2026.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 54, de 20 de setembro de 2007**. Altera o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc54.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

Brasil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos das Leis nos 9.493, de 10 de setembro de 1997, 8.913, de 12 de julho de 1994, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

Brasil. **Lei nº 8.912, de 6 de julho de 1994**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Nutricionista e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8912.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

Cabral, Vlândia Kaene da Silva. A importância da literatura infantil para a formação do aluno leitor. **GEI – Gênero e Interdisciplinaridade**. ISSN: 2675-7451. v. 04 - n 01, 2023. Disponível em <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2250>. Acesso em 25 jun. 2025.

Cain, Melissa A. Children's Books for Building Character and Empathy. **Journal of Invitational Theory and Practice** 21:68-53. December 2021. DOI:10.26522/jitp.v21i.3516. Disponível em: <https://journals.library.brocku.ca/index.php/jitp/article/view/3516>. Acesso em 25 jun. 2025.

Campos, Carina Da Silveira; Silva, Elenice Aparecida Arruda Da Costa; Rodrigues, Eliane Malhado; Moraes, Marizeth Rodrigues De; Araújo, Catiane Souza; Gonçalves, Elizangela. O

Jogo na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 3391–3401, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.3142. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3142>.

Cao, Yanhua; Yin, Jianjun. A New Perspective to Study Children's Literature: from the Systemic-functional Grammar Perspective. **Linguistics and Literature Studies** 4(6): 433-440, 2016. DOI: 10.13189/lls.2016.040607. Disponível em: https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5227

Capellini, Vera Lúcia Fialho; Machado, Gislaine Marquini; Sade, Rossana Maria Seabra. Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual. **Psicologia da Educação**, v. 34, São Paulo, 2012. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100009#:~:text=Os%20contos%20de%20fadas%20apresentam,do%20bem%20e%20do%20mal . Acesso em 08 dez.2024.

Child Wasting. Homepage. [S. l.]: Global Child Wasting Initiative, [2024]. Disponível em: <https://www.childwasting.org/> . Acesso em 10 mai. 2025.

Chimende Farias, Fernanda; Dal Pizzol, Andrieli; Santinello, Jamile. A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 271–281, 2020. DOI: 10.47236/2594-7036.2020.v4.i4.271-281p. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/761> . Acesso em 26 jun. 2025.

Cohen, Juliana; Schwartz, Marlene B. Documented Success and Future Potential of the Healthy, Hunger-Free Kids Act. **Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics**, 120(3), 359–362. DOI:10.1016/j.jand.2019.10.021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7216560/> . Acesso em 26 jun. 2025.

Collivera, Yeshe; Veraksab, Nikolay. The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. **Learning, Culture and Social Interaction** 21 (2019) 296–310. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.001> . Acesso em 26 jun. 2025.

Costa Zanardi, Teodoro Adriano.; Pereira, Edson da S. Vestígios do período jesuítico (1549 – 1759) na educação brasileira contemporânea: da catequização à laicização. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, Brasil, v. 16, n. 43, p. 10–32, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1684. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1684>

Costa, Magnólia Maria Oliveira; Andrade, Francisco Ari de; Moura, Josy Kelly Abreu Bezerra. Educação infantil: contribuições dos contos de fadas no processo de ensino aprendizagem. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. 20551–20566, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.10-113. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2505> . Acesso em: 15 jul. 2025.

Creswell, John W.; Creswell, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 5ª ed. Penso: Porto Alegre. 2021.

Cusick, Sarah E.; Georgieff, Michael K. The Role of Nutrition in Brain Development: The

Golden Opportunity of the “First 1000 Days”. **The Journal of pediatrics**, 175, 16–21. doi:10.1016/j.jpeds.2016.05.013. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4981537/>. Acesso em 26 jun. 2025.

De Assis, Livia Carvalho; Mello, André da Silva; Neto, Amarílio Ferreira.; Dos Santos, Wagner; Schneider, Omar. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 95–116, 2015. DOI: 10.21814/rpe.7050. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7050> . Acesso em: 15 jul. 2025.

Dourado, Luiz Fernandes; Siqueira, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/vol35n22019.95407>

Dubreucq, Francine. *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

FAO. Nutrition. **Roma**: Food and Agriculture Organization of the United Nations, [2024]. Disponível em: <https://www.fao.org/nutrition/en/> . Acesso em: 10 mai. 2025.

Food And Agriculture Organization of The United Nations. School-based food and nutrition education - A white paper on the current state, principles, challenges and recommendations for low-and middle-income countries. Roma, 2020.

Food And Agriculture Organization of The United Nations. Strengthening Sector Policies for Better Food Security and Nutrition Results. Policy Guidance Note. Roma, 2017.

Freinet, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação - Coordenação-Geral Do Programa Nacional De Alimentação Escolar – CGPAE – Nota técnica nº 2810740. **Educação Alimentar e Nutricional no PNAE: atores sociais e possibilidades de atuação**. 2022.

Gardner, Alexa Fraley; Jones, Brett D. Examining The Reggio Emilia Approach: Keys Gardner, Alexa; Jones, Brett. Examining the Reggio Emilia Approach: Keys to Understanding Why it Motivates Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. v. 14, 602-625, 2016. DOI: 10.14204/ejrep.40.16046. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313598251_Examining_the_Reggio_Emiliana_Approach_Keys_to_Understanding_Why_it_Motivates_Students/citation/download . Acesso em: 25 mai. 2025.

Gatti, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

Gearan, Elizabeth C.; Fox, Mary Kay. Updated Nutrition Standards Have Significantly Improved the Nutritional Quality of School Lunches and Breakfasts. **Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics**.120(3):363-370, 2020.

Gerhardt, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Global Child Nutrition Foundation (GCNF). 2024. School Meal Programs Around the World: Results from the 2024 Global Survey of School Meal Programs ©. <http://gcnf.org/global-reports/>. GCNF is a nonpolitical, non-profit entity. Acesso em 22 mai, 2025.

Global Child Nutrition Foundation (GCNF). 2024. School Meal Programs Around the World: Results from the 2024 Global Survey of School Meal Programs ©. Disponível em <http://gcnf.org/global-reports/>.

Gonçalves, Elizangela. O Jogo na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7, n.10, out. 2021. ISSN - 2675 – 3375. DOI: doi.org/10.51891/rease.v7i10.3142. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3142> .Acesso em 25 jun. 2025.

Juzwiak, Claudia Ridel. Era uma vez... Um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v.17, n.45, p.473-84, abr./jun. 2013.

Kaercher, Gládis E. E Por Falar Em Literatura... In: Craidy, Carmem Maria; Kielb , Eliziane Gorete; Silva, Ivone Maria Mendes. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. e20200155, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675348>.

Kielb, Elizabete Gorete; Mendes Silva, Ivone Maria. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 34, e20200155, 2023. e-ISSN 1980-6248. DOI: <https://www.scielo.br/j/pp/a/nrdCwRg3qz3wgBKVXjx4vdR/?lang=pt>

Kirby, Anna L.; Dahbi, Mariam; Surraín, Sarah; Rowe, Meredith L.; Luk, Gigi. Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. **Early Childhood Education Journal** 51:515–529, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01309-2> . Acesso em 26 jun.2025.

Kishimoto, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez. 4ª ed.1997. Acesso em: 25 jun. 2025.

Kohl, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

Kroth, Darlan Cristiano; Geremia, Daniela Savi; Mussio, Bruna Roniza. Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 10, p. 4065–4076, out. 2020.

Lajolo, Marisa; Zilberman; Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática. 7ª edição, 2007.

La Taille, Ives De.; Kohl, Marta De Oliveira. Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

La Talle, Yves; Oliveira, Marta Kohl De; Dantas, Heloysa. Piaget, Vigotsli, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 29ª ed. São Paulo: Summus, 2019.

Lima, Claube; Ribas, João Francisco; Oliveira, Raquel. O sentido do jogo na Educação Infantil e no ensino fundamental: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Triângulo**. v. 12. 73, 2019. DOI: 10.18554/rt.v0i0.3466. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332964186_O_sentido_do_jogo_na_Educacao_Infantil_e_no_ensino_fundamental_uma_analise_acerca_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em 10 mai.2025.

Lösch, Silmara; Rambo, Carlos Alberto; Ferreira, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

Lüdke, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. *E-book*. p.30. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

Mattar, João; Ramos, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

McLean, Karen; Jones, Mellita; Schaper, Clare. (2015). Children's Literature as an Invitation to Science Inquiry in Early Childhood Education. **Australasian Journal of Early Childhood**. 40. 49-57. DOI: 10.1177/183693911504000407. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291835633_Children's_Literature_as_an_Invitation_to_Science_Inquiry_in_Early_Childhood_Education. Acesso em: 05 mar. 2025.

Mendes, Daniela Barros. **Memórias Afetivas: A Constituição do Professor na Perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

Minuzzi, Nathana Pizzolato; Amaral, Cislara Pires. Literatura infantil, Educação Ambiental e as possibilidades acadêmicas. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 05, n. 01, 2022. <https://periodicos.ufv.br/reves>. eISSN: 2595-4490

Montessori, Maria. **Manual práctico del método Montessori**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1939.

Moyles, Janet R. Só Brincar?: O Papel do Brincar na Educação Infantil Porto Alegre: Artmed, 2002.

Nogueira, Rosana Maria; Barone, Bruna; Barros, Thiara Teixeira; Guimarães, Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz; Rodrigues, Nilo Sérgio Sabbião; Behrens, Jorge Herman. Sessenta anos do programa nacional de alimentação escolar no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 29(2):253-267, mar./abr., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-98652016000200009>

Oliveira, Denize Estega de; Marquezan, Lorena Inês Peterini. A Transdisciplinaridade imersa nos contos de fadas: A busca por uma educação infantil inovadora. **Research, Society and**

Development, v. 12, n. 12, e64121243868, 2023 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i12.43868>

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i2.28263. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263> . Acesso em: 22 jun. 2024.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 163-167.

Oliveira, Zilma De Moraes Ramos De; Maranhão, Damaris; Abbud, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014, 340 p. 181-182. E-book.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 13 abr. 2025.

Panorama Da Obesidade Infantil. **Panorama da Obesidade Infantil**. [s.d.]. Disponível em: <https://panorama.obesidadeinfantil.org.br> . Acesso em: 03 mar. 2025.

Pereira, Angelita Carmo; Almeida, Claudiane Aparecida De Assunção; Cruz, Dailze Luzia Da; Galdino Junior, Leocy; Gomes, Mayara Almeida; Soares, Rosimeire Aniceta de Carvalho. Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1368– 1374, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6845. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6845> . Acesso em: 13 jan. 2025

Pereira, Camilla Da Silva; Aguiar, Nívea Regina Marques; Bravi, Viviane De Souza; Pigatto, Gessuir. Integrating sustainability and food: contributions of the program of food acquisition (PAA) and the national school feeding program (PNAE) in Brazil. **Brazilian Journal of Biosystems Engineering**, Tup, v. 18, 2024. DOI: 10.18011/bioeng.2024.v18.1242. Disponível em: <https://seer.tupa.unesp.br/index.php/BIOENG/article/view/1242> . Acesso em: 25 mai. 2025.

Pereira, Evanilda; Coutinho, Francisca; Mota, Laide; Gomes Pereira, Bruno. O Papel Cognitivo Da Música No Processo De Ensino Na Educação Infantil. **Revista Cereus**. 9. 170-183. 10.18605/2175-7275/cereus.v. 9, n. 2, p170-183, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324275940_O_PAPEL_COGNITIVO_DA_MUSIC_A_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_NA_EDUCACAO_INFANTIL . Acesso em: 25 mai.2025.

Piaget, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

Piaget, Jean. A epistemologia genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. In: PIAGET, J. A

Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia/Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Piaget, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion Marlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Piaget, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Guilherme João de Feitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Piaget, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

Piaget, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 13 ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1985.

Piaget, Jean.; Inhelder, Bärber. **A psicologia da criança**. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

Queiroz, Monique D' Oliveira Mendes de; Serzedello, Jorge Eduardo Mansur; Espírito Santo, André Cotelli do; Mól, Antônio Carlos de Abreu; Siqueira, Ana Paula Legey de. Sequência didática gamificada: promover a aprendizagem baseada em jogos digitais na educação infantil. Revista **EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.23. n. 1, p. 76-90, jan./abr. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2023.23.117448.76-90>. Acesso em 25 jun.2025.

Rappleye, Jeremy; Komatsu, Hikaru; Nishiyama, Suzuka. School food, sustainability, and interdependence: learning from Japan's *Shokuiku*?, **Oxford Review of Education**, 51:1, 129-147, 2025. DOI: 10.1080/03054985.2023.2296097. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2023.2296097>

Santaella, Lúcia. Cultura das Mídias. São Paulo: Razão Social, 1992.

Santiago-Vieira, Carolina; Velasquez-Melendez, Gustavo; Ribeiro-Silva, Elizabete; Barreto, Maurício L.; LI, Leah. Recent changes in growth trajectories: a population based cohort study of over 5 million children born between 2001 and 2014. **The Lancet Regional Health - Americas**, [S.l.], v. 32, p. 100721, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lana.2024.100721>. Acesso em: 09 fev.2025

São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo, 2012.

Serviço Social Da Indústria (SESI). **Orientações metodológicas para o trabalho pedagógico na educação infantil**. 3ª ed. Brasília: SESI, 2024.

Serviço Social Da Indústria (SESI). **Referencial curricular do sistema SESI-SP de ensino para educação infantil**. São Paulo: SESI-SP, 2016.

Silva, Aline Almeida da; Souza, Kátia Reis de. Educação, Pesquisa Participante e Saúde: As Ideias de Carlos Rodrigues Brandão. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 3, p. 519-539, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00012>

Silva, Otávio Henrique Ferreira; Soares, Ademilson de Sousa. Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 29 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i5.200>. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200>. Acesso em: 13 jan. 2025.

Smirnova, Elena.; Riabkova, Irina. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 84-97, 9 abr. 2019.

Sousa, Juliana Ferreira de. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança: Abordagens Teóricas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, v.03, n. 01, jan/abr.2020. Acesso em: 14 jan.2025.

Torres, Jane Teixeira Gomes; Farias, Eliete Francisca Da Silva; Martins, Marcela Tarciana Cunha. A Contribuição do Conto de Fadas como Estratégia de Ensino na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n.05, maio. 2022. ISSN - 2675 – 3375.

UNICEF. **Latin America And The Caribbean The State Of The World's Children 2019: Growing well in a changing world - Children, food and nutrition**, 2019.

Verthein, Ursula Peres; Amparo-Santos, Ligia. A noção de cultura alimentar em ações de educação alimentar e nutricional em escolas brasileiras: uma análise crítica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, supl. 3, p. 4849-4858, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.31002019>. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26suppl3/4849-4858/>. Acesso em: 8 maio 2026.

Vieira, Livia Fraga; Baptista, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

Vigotski, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Vigotski, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: Escritos de L.S Vigotski. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Vigotski, Lev Semionovitch.; Luria, Alexander Romanovich.; Leontiev, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EPU, 1988.

Wallon, Henri. **A evolução do sentimento moral**. Tradução de Isadora Emília de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Wallon, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

Wallon, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo, SP: Manole, 1989.

Wallon, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

Weisberg, Deena. (2015). Pretend Play. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**. DOI: [10.1002/wcs.1341](https://doi.org/10.1002/wcs.1341). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271590259_Pretend_Play. Acesso em: 25 mai. 2025.

World Food Programme. WFP 2025 Global Outlook. Roma, 2025.

Zilberman, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 11ª edição, 2003.

APÊNDICE A – Registros de observação

Registro de Observação 1

- Turma/Idade das crianças:
 - Data e horário da atividade:
 - Tema da atividade:
-

2. Objetivos da Atividade

-
-

3. Descrição da Atividade

(Registre como a atividade foi conduzida, os materiais utilizados e a metodologia aplicada.)

4. Registro das Observações

(Comportamento, reações e socializações das crianças durante a atividade.)

Aspectos Observados

-
-

5. Resultados e Análise

(Pontos positivos, desafios e possíveis ajustes.)

-

Responsável pela observação:

- Nome:
- Função:

APÊNDICE B – Fichas de Avaliação das Aprendizagens

FICHA AVALIATIVA DAS APRENDIZAGENS

TURMAS A/B

Proposta 1:

Livro: A Lagarta Comilona

Atividade: Alimentando a lagarta

EL.CBP.EFPI.02 - Participar de diferentes situações do cotidiano para conversar e ouvir, tendo contato com as diferentes formas de expressão e variação linguística de seus pares.

Descrição: Nesta proposta coletiva, a professora deve apresentar imagens de diversos alimentos saudáveis e não saudáveis presentes no livro como laranja, morango, maçã, ameixa, pirulito, queijo, bolinho, entre outros, de forma que as crianças as identifiquem como saudáveis e não saudáveis. Após essa conversa inicial, as crianças devem “alimentar” duas lagartas: a lagartinha saudável e a não saudável (como na imagem abaixo). O objetivo é fazer com que as crianças assimilem o fato de que a lagarta come diversas frutas, mas só se sente uma “dor de barriga” quando ingere os alimentos não saudáveis.

Espaço: Sala de leitura Brinquedoteca Frente escola BI Pátio I Pátio II

Ficha de Avaliação

Atividade: Alimentando a lagarta (Livro: *A Lagarta Comilona*)

COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE
Reconhecem e nomeia diferentes alimentos apresentados.			
Diferenciam alimentos saudáveis e não saudáveis.			
Participam da atividade coletiva alimentando a “lagarta saudável” e a “lagarta não saudável”.			
Demonstram compreensão de que alimentos saudáveis trazem bem-estar e que os não saudáveis podem causar desconforto.			

Comentários:

Proposta 2:

Livro: A Cesta de Dona Maricota

Atividade: Contexto Investigativo: Legumes e Frutas

EI.CBP. ETQRT.01 – Explorar e ordenar objetos e materiais, percebendo e descrevendo suas propriedades (odor, temperatura, textura, sabor, tamanho, cor, forma, espessura) e suas formas de transformação.

Descrição: Nesta proposta coletiva, a professora deve apresentar alguns alimentos consumidos na escola na sua forma *in natura*. Podem ser explorados legumes como batata, abóbora, brócolis, etc., e frutas como banana, manga, maçã e pera, entre outras. Após uma apresentação inicial, os alimentos serão dispostos em um espaço preparado com os mesmos em casca e já fatiados. Desta forma, as crianças poderão explorar de forma livre com objetivo de conhecer e possivelmente experimentá-los mais facilmente no futuro.

Espaço: Sala de leitura Brinquedoteca Frente escola BI Pátio I Pátio II

Ficha de Avaliação

Atividade: Contexto Investigativo: Legumes e Frutas (Livro: *A Cesta de Dona Maricota*)

COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE
Explora alimentos <i>in natura</i> com curiosidade (cheiro, textura, cor, sabor).			
Comenta sobre características percebidas nos alimentos (sabor, cor, tamanho).			
Demonstra interesse em experimentar novos alimentos.			
Participa ativamente da exploração livre, respeitando o espaço coletivo.			

Comentários:

Proposta 3:

Livro: Bibi Come de Tudo

Atividade: Faz de conta: Comidinhas

EI.CBP.CGM.05 - Brincar e imitar papéis sociais e personagens por meio da exploração de fantasias, fantoches e acessórios.

Descrição: Nesta proposta coletiva, a professora deve oferecer algumas das comidinhas que aparecem na história (pé de galinha, carne, beringela, etc) impressas em cards, incentivando que as crianças as nomeiem. Após, esse momento, a professora irá organizar um espaço no qual as crianças terão brinquedos de cozinha como pratinhos, garfinhos, copos, panelinhas, entre outros e os alimentos impressos para que explorem no brincar de faz de conta.

Espaço: Sala de leitura Brinquedoteca Frente escola BI Pátio I Pátio II

Ficha de Avaliação

Atividade: Faz de conta: Comidinhas (Livro: *Bibi Come de Tudo*)

COMPORTAMENTOS	ATINGE PLENAMENTE	ATINGE PARCIALMENTE	NÃO ATINGE
Nomeia os alimentos representados nas imagens.			
Utiliza brinquedos de cozinha para brincar de faz de conta.			
Reproduz papéis sociais relacionados ao preparo e consumo de alimentos.			
Interage com os colegas de forma criativa e colaborativa.			

<i>Comentários:</i>

Observações gerais

- Participação ativa nas propostas coletivas.
- Demonstra curiosidade e abertura para conhecer novos alimentos.
- Desenvolve habilidades de linguagem ao nomear e conversar sobre os alimentos.
- Exercita imaginação e socialização nas brincadeiras de faz de conta.

Legenda:

Atinge plenamente: 100% a 70% das crianças

Atinge parcialmente: 69% a 31% das crianças

Não atinge: Menos de 30%

APÊNDICE C – Pré-seleção de recursos de literatura infantil e do brincar para aplicação no grupo focal

Literatura Infantil	A Cesta de Dona Maricota de Tatiana Belinky; A Lagarta Comilona de Eric Carle; O Sanduíche de Dona Maricota de Avelino Guedes; Camilão, o Comilão de Ana Maria Machado; Bibi Come de Tudo de Alejandro Rosas; Come, Menino! de Letícia Wierzchowski; Sapo Comilão de Stella Barbieri e Fernando Vilela; Amanda no País das Vitaminas de Leonardo Mendes Cardoso; Cores e frutas de Ieda Nilza da Silva; É Hora do Almoço de Rebecca Cole.
Contos de Fadas	João e o Pé de Feijão; Branca de Neve e os Sete Anões; João e Maria; A Princesa e a Ervilha; Chapeuzinho Vermelho.
Jogos	Pareamento com imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis; Alimente o monstinho (somente com alimentos saudáveis); Jogo da memória de frutas e vegetais; Separando os alimentos saudáveis dos não saudáveis (em cartaz ou caixa).
Brincadeiras	Exploração de frutas, legumes e vegetais <i>in natura</i>; Pintura com tinta natural; Faz-de-conta: brincando de cozinha ou restaurante; Fazendo salada de frutas;