



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação Infantil (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

ISBN: 978-65-5222-078-3





Educação Infantil (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Organização





Educação Infantil (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Soraya Maria Barros de Almeida Brandão – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

430 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.000

ISBN 978-65-5222-078-3

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Escolarização. 4. Espaços de aprendizagem. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Brandão, Maria Barros de Almeida.

21. ed. CDD 372.24

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ÂNGELA MARIA ALEXANDRE RAMALHO
BRUNA CARVALHO
DIEGO DE LIMA SANTOS SILVA
ELZANIR DOS SANTOS
ILDO SALVINO DE LIRA
JEANE COSTA AMARAL
KALINE ARAUJO RESENDE
MARIA DO SOCORRO M. MONTENEGRO
MARIA THAÍS DE OLIVEIRA BATISTA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDAO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
THAÍS THALYTA DA SILVA



PREFÁCIO

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las, enquanto sujeito de direitos, se desejamos construir uma pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância? [...] Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança?¹ (Oliveira, 2001)

Discussões sobre a qualidade do atendimento oferecido na Educação Infantil tem aumentado substancialmente, especificamente, no que diz respeito aos direitos da criança, o que resulta em inúmeras pesquisas realizadas por profissionais da área, bem como por órgãos públicos oficiais responsáveis pela criança, envolvendo um vasto campo científico, no sentido de definir políticas públicas e práticas pedagógicas que favoreçam a o seu desenvolvimento integral. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, que lhes fornecem elementos relacionados as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. Nesse sentido, constata-se que há muitas questões a serem discutidas, estudadas e avaliadas para que se possa apreender o universo da Educação Infantil, o que implica num maior conhecimento acerca do desenvolvimento profissional, bem como sobre o desenvolvimento integral da criança pequena.

Em se tratando da qualidade na Educação Infantil, o documento Qualidade e equidade na Educação Infantil: princípios, normatização e políticas públicas, destaca que:

1 OLIVEIRA, A. M. R. Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0729478359431.doc>. Acesso em: 03/08/2025.



É uma responsabilidade de todos nós respeitar as crianças e promover ações educativas, sociais e culturais para que vivam dignamente, sejam educadas e se desenvolvam plenamente. Por isso, é essencial ter claro o que deve ser realizado para que bebês e crianças que frequentam instituições de Educação Infantil – faixa etária de 0 até 5 anos – possam ter acesso a uma educação de qualidade (BRASIL, 2024, p.6)².

Nele se reconhece um meio de favorecer uma formação de qualidade direcionada às crianças da Educação Infantil e, sobretudo, às professoras e aos professores desse nível de educação. Assim sendo, ressaltamos a importância de se ampliar estudos que subsidie os profissionais da Educação Infantil, dentre outros, a compreender a infância, conseqüentemente, práticas a ela destinada, com vistas a atender seus direitos e necessidades.

Nesse cenário, evidencia-se a importância deste livro que traz, em sua essência, muitos estudos, pesquisas e reflexões acerca das dimensões constitutivas da criança, das infâncias e da Educação Infantil, alicerçadas nos mais diversos referenciais teórico-metodológicos que discutem o tema em questão.

Nesse sentido, ressaltamos que a presente obra carrega, em sua proposição, um arcabouço teórico, cujo tecido dialógico resulta de vários estudos que visam a contribuir nos processos formativos em várias dimensões que contemplam os estudos sobre a Educação Infantil em articulação com os estudos sobre a infância, como já anunciado.

Isso posto, reafirmamos a importância e relevância dessa coletânea explorando produções acadêmicas para o fortalecimento da educação, singularmente, no contexto da Educação Infantil.

Esperamos, com isso, abrir novas reflexões e discussões acerca da criança, das infâncias e da Educação Infantil, para que se possa respeitá-las em suas particularidades e singularidades.

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

2 BRASIL. Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; - Brasília, DF: MEC, 2024. 68 p.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.001

O ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESTRATÉGIAS LÚDICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO (RE)AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS E GARANTIAS SOCIAIS E INDIVIDUAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA 12

Emanuelle Correia da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.002

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ACOLHIMENTO POSSÍVEL A PARTIR DA TEORIA DE WALLON 29

Luciana Bastos Santos

Sawana Araújo Lopes de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.003

SUTILEZAS DO ESCUTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POÉTICA DOS COTIDIANOS 50

Lúcia de Mendonça Ribeiro

Ana Quitéria Rodrigues da Silva

Lucineide Ferreira da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.004

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM 81

Márcia da Silva Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.005

COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE arTEA 102

Josemeire Medeiros Silveira de Melo

Joseane Silveira de Melo



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.006

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE
CONTADAS EM MINI-HISTÓRIAS 122**

Josiane Brolo

Fátima Rodrigues da Silva

Simone Silveira Brasil Rossi

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.007

**A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO UM DIREITO DA CRIANÇA:
ENCONTROS COM OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 139**

Joelma Reis Correia

Daniela Barbosa dos Santos

Edith Maria Batista Ferreira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.008

**AS INFÂNCIAS PLURAIS NO CONTEXTO DOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS... 160**

Aldaci Santos Lopes

Maisa Evangelista Santos

Ana Paula Silva da Conceição

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.009

**ETNOGRAFIA NO SHOPPING CENTER: OBSERVAÇÃO DE
CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM 176**

Maria Souza dos Santos

Sandra Canal

Fernanda Bittencourt Ribeiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.010

**O POTENCIAL FORMADOR DA ATIVIDADE LIVRE
INTENCIONALMENTE ORGANIZADA 194**

Thamiris Dias Vasconcelos

Crislene Costa Santos Razente



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.011**COSTURANDO O CONHECIMENTO COM A SOCIEDADE: TUTORIAIS
DE LIVROS TÁTEIS PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA.....209***Daniela Leles**Patricia Millar**Danuza Mattos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.012****DESEMPAREGAR PARA FLORESCER: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
PRIMEIRA INFÂNCIA.....231***Marilian Boachá Sampaio**Emanuela Bernardino da Silva***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.013****EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE
CRIAÇÃO POR MEIO DAS DIFERENTES LINGUAGENS.....252***Iris Dayane Guedes Lira**Felipe Martins da Silva**Janailson da Silva Costa***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.014****A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 6 MESES A 3 ANOS
EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....280***Ane Cleries Maria Queiroz**Sheila Libania da Silva Oliveira**Williclecia Walkiria Dias Ferreira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.015****AS EXPERIÊNCIAS PSICOMOTORAS JUNTO ÀS CRIANÇAS COM
TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....304***Sandra Alves da Silva Santiago*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.016**DIÁLOGOS E DESCOBERTAS: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS
PEDAGÓGICAS DO IFNMG - CAMPUS SALINAS NA CRECHE
CANTINHO DO CÉU 324***Lílian Gleisia Alves dos Santos**Geraldo Magela Matos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.017****EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA
FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS 343***Déborah Gonçalves Silva**Maria Aparecida Custodio Rocha**Josimar Custodio Rocha***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.018****OUVINDO SILÊNCIOS, TECENDO SENTIDOS: A CRIANÇA COMO
CURRÍCULO VIVO 363***Sílvia Elaine da Rocha Silva Pontes**Juliana Alves dos Santos**Evaneida Soares Carneiro***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.019****PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BNCC E EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DE 2014 A 2024.....373***Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.020****ADULTIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL FRENTE ÀS PRESSÕES DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E
DA CULTURA ADULTA 388***Maria Thaís de Oliveira Batista**Priscila Nunes Brazil*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.021

**CURRÍCULO DE HOJE, AMANHÃ E DEPOIS DE AMANHÃ:
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DATAS COMEMORATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.....411**

Ana Paula Pinto Duarte

Flaviane Jacqueline da Silva Souza

Marly Fátima Guimarães de Barros

Geniana dos Santos



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.001

O ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESTRATÉGIAS LÚDICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO (RE)AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS E GARANTIAS SOCIAIS E INDIVIDUAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Emanuelle Correia da Silva¹

RESUMO

A Educação Infantil consiste no primeiro estágio da escolarização básica. Essa modalidade de ensino pode ser dividida em duas etapas: creches e pré-escolas, que tem como público alvo crianças de 0-5 anos de idade. O trajeto histórico da Educação Infantil no Brasil é decorrente de lutas e pautas sociais, sua concretização como um direito concebido a primeira infância, foi impulsionado, sobretudo, pela inserção da mulher no mercado de trabalho e por um viés de assistencialismo. É por meio desse primeiro contato com a escola que a criança amplia suas interações e (re) afirma alguns direitos sociais como: lazer, saúde, cuidar, educar, brincar, se relacionar entre outros. Subsequente das diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, é inegável afirmar que muitas crianças nunca obtiveram acesso à escola nesse período da infância, e com a negação ou escassez desse direito, tantas outras garantias também não lhes alcançaram. Desse modo, neste trabalho apresentamos através de análises teóricas a importância do acesso a escolarização na primeira infância e de um projeto de ensino-aprendizagem pautado no lúdico, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras, com o objetivo

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL, emanuelle.silva@cedu.ufal.br

de promover e ampliar os direitos individuais, sociais e culturais, bem como o desenvolvimento integral dos indivíduos e o reconhecimento destes como sujeitos históricos capazes de criar culturas nas infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Desenvolvimento. Direito. Interações e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consiste em uma etapa de ensino muito significativa e marcante na vida de uma criança. Ao inserir a criança em uma instituição educativa, os pais e familiares tomam tal decisão com muita cautela e com grandes expectativas por acreditarem que será um marco de muitas descobertas e trocas significativas.

Grandes estudos e descobertas científicas dedicados a explorar o desenvolvimento infantil no decorrer do últimos anos, afirmam que durante a primeira infância (período caracterizado desde o nascimento até por volta dos 6 anos de idade), a criança tem seu cérebro sendo moldado por uma incrível plasticidade dos neurônios, que proporcionam uma capacidade ampla de aprendizagem através dos estímulos, afeto, cuidado, proteção, uso dos recursos lúdicos e das brincadeiras como fatores que propiciam descobertas de novas experiências e construção de novas conexões influenciadas pelo contexto sociocultural. É bem provável também mensurar que fatores de riscos como violência, falta de acesso à educação, saúde, moradia e alimentação tem o efeito negativo que podem comprometer o desenvolvimento cognitivo, emocional e estrutural da infância.

Durante a história da humanidade, ao pararmos para analisar as estruturas sociais de épocas mais remotas (a exemplo da idade média), em algumas sociedades, é possível constatar que durante algum tempo grupos sociais foram marginalizados e anulados dos direitos básicos e humanos, dentre eles podemos citar as mulheres, negros, pessoas com deficiências e inclusive as crianças que até por volta do século XIII ao século XVII eram vistas e tratadas como pequenos adultos, desprovidas de direitos e cuidados específicos, como a educação formal. Philippe Ariés, mostra em seus estudos que no século XVII jogos de crianças e adultos não possuíam diferenciação, nessa época a educação era baseada apenas no convívio social. Ou seja, o que diferenciava as crianças dos adultos era a estatura física apenas, tendo ambos a mesma responsabilidade social, carecendo de uma abordagem e discussão social da infância.

Os direitos e conquistas da criança são resultantes de lutas históricas, de movimentos e levantes sociais recentes, sobretudo, principalmente com a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho em que aumentou a busca pela escolarização de crianças pequenas (0 – 6 anos) e estas passaram a adentrar mais cedo nestes espaços educativos. No Brasil, as discussões em torno da Educação Infantil e do direito a escolarização na primeira infância, bem como a luta pelas creches e pré-escolas vem sendo discutidas desde a Constituição Federal de 1988, sendo fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96) e tomando práticas mais concretas a partir das demandas sociais mais emergentes como o fortalecimento da mulher no mercado de trabalho, sendo amparado também pelas demandas legais como a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) que discorre dos princípios, organização e práticas pedagógicas durante esta etapa de ensino.

Por meio dessa breve apreciação histórica do panorama geral da infância esperamos neste estudo identificar: Quais direitos as crianças tem usufruído no contexto educacional da primeira infância? De que maneira as instituições de ensino podem contribuir para (re) afirmar esses direitos?

Desta forma, neste trabalho expomos em linhas gerais um breve trajeto histórico da Educação infantil e a importância desta etapa para o desenvolvimento integral da criança, tendo por objetivos: 1. Estabelecer um breve panorama conceitual da infância; 2. Analisar como se estrutura (em termos pedagógico e organizacional) a educação infantil no Brasil; 3. Compreender a importância da Educação Infantil dentro de uma proposta lúdica de ensino para o desenvolvimento da criança, das suas garantias e dos direitos sociais.

Para compor este estudo optamos pelo uso da abordagem bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura que busca estudos teóricos e empíricos através da base de dados Google Acadêmico, buscando uma análise e aprofundação teórica em publicações científicas e artigos publicados em periódicos, livros, análise de leis e políticas públicas voltadas à efetivação da Educação Infantil no Brasil.

O trabalho está organizado contemplando os seguintes tópicos e aspectos: a infância e seus desdobramentos para o desenvolvimento humano; a organização estrutural e pedagógica da educação infantil no panorama nacional conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; a importância da escolarização na primeira infância para o desenvolvimento integral da criança e garantias de direitos e o ensino lúdico na Educação Infantil: contribuições para uma proposta de desenvolvimento integral da criança. Esses elementos contemplados no decorrer do texto elencam e promovem uma discussão e reflexão que discorrem, em linhas gerais, sobre os aspectos históricos, normativos e práticos do panorama da educação infantil e seus desdobramentos para garantias dos direitos sociais.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa em Educação, voltada para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e à análise de contextos específicos. A pesquisa qualitativa, nesse campo, busca interpretar os fenômenos sociais a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas e das particularidades do ambiente investigado.

Para embasar a análise, foram selecionados textos e referenciais teóricos que possibilitam o diálogo entre diferentes perspectivas sobre a Educação Infantil, situando as contribuições no cenário atual dessa etapa educativa.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa ocorre em espaços sociais marcados por configurações específicas e dinâmicas, onde as relações e os significados emergem de crenças, valores e atitudes dos sujeitos. Nesse sentido, tal abordagem não busca generalizações, mas a compreensão profunda dos fenômenos dentro de uma realidade contextualizada.

A construção do diálogo teórico foi realizada a partir das contribuições de autores que abordam o desenvolvimento humano e a Educação

Infantil, como Vygotsky (1989; 2007), Barbosa (2010), Rabello e Passos (2011), Silva e Abreu (2015), e Gobbi (2010) e outros. Esses referenciais forneceram subsídios para refletir sobre práticas, relações e processos formativos que envolvem crianças, educadores e o ambiente educativo.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a contribuir para a ampliação da compreensão sobre os fenômenos educativos na infância, valorizando a escuta sensível, a observação atenta e a análise crítica dos discursos e práticas que permeiam esse contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 A INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância é caracterizada como uma etapa que compreende desde o nascimento até a puberdade. Nesta fase do desenvolvimento humano ocorrem transformações que são consideradas marcos para o amadurecimento das estruturas cognitivas, sociais e para a formação da personalidade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA lei nº8069/90), em seu artigo 3º afirma que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Os direitos concebidos a criança por meio dos marcos legais e normativos tais como: lazer, saúde, educação, moradia, esporte, proteção, entre outros, tem por intuito maior o desenvolvimento pleno e sadio destes sujeitos. É inegável afirmar que tais políticas de proteção à infância são frutos de conquistas e lutas sociais que por longos anos da História da humanidade foram invisibilizados.

Como umas das conquistas mais efetivas e marcantes dentro da legislação brasileira assegurada, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente por outras legislações que vem tendo grande repercussão a partir da década de 1990, a escolarização na primeira infância trouxe um avanço significativo na melhoria dos índices sociais e consequentemente a redução de variáveis, tais como: a miséria, a pobreza, a mortalidade infantil, o direito da criança de receber um registro/nome/identidade.

Alguns teóricos que debruçaram seus estudos no desenvolvimento da infância expõem que a criança necessita de suporte e atividades direcionadas que sirvam como auxílio para seu crescimento. Segundo a teoria Histórico-cultural na perspectiva de Lev Vygotsky (2007) o sujeito se desenvolve a partir das trocas e interações sociais estabelecidas entre o meio em que vive, compreende-se por meio desta abordagem que a escolarização na primeira infância é um meio para que a criança amplie suas trocas entre os pares e estruture sua linguagem.

Rabello e Passos (2011) expressam a importância do estímulo e da aprendizagem para que a criança obtenha um crescimento pleno e consequentemente conquiste autonomia a partir de intervenções específicas, os autores afirmam que: “Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para andar sozinho. O caminho do desenvolvimento, dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta” (RABELLO e PASSOS, 2011, p.3)

Para Silva e Abreu (2015) ao falar dos benefícios das brincadeiras e como desempenha uma importante função para o desenvolvimento infantil, eles enfatizam que ela oferece habilidades necessárias que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento simbólico.

É nesta perspectiva de conceber a infância como etapa propulsora de transformações biológicas, sociais, psíquicas, físicas e cognitivas que ressaltamos a importância da escolarização como fator que eleva o desenvolvimento humano e enfatiza os direitos que estão implícitos e assegurados à criança.

2.2 A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PANORAMA NACIONAL CONFORME AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

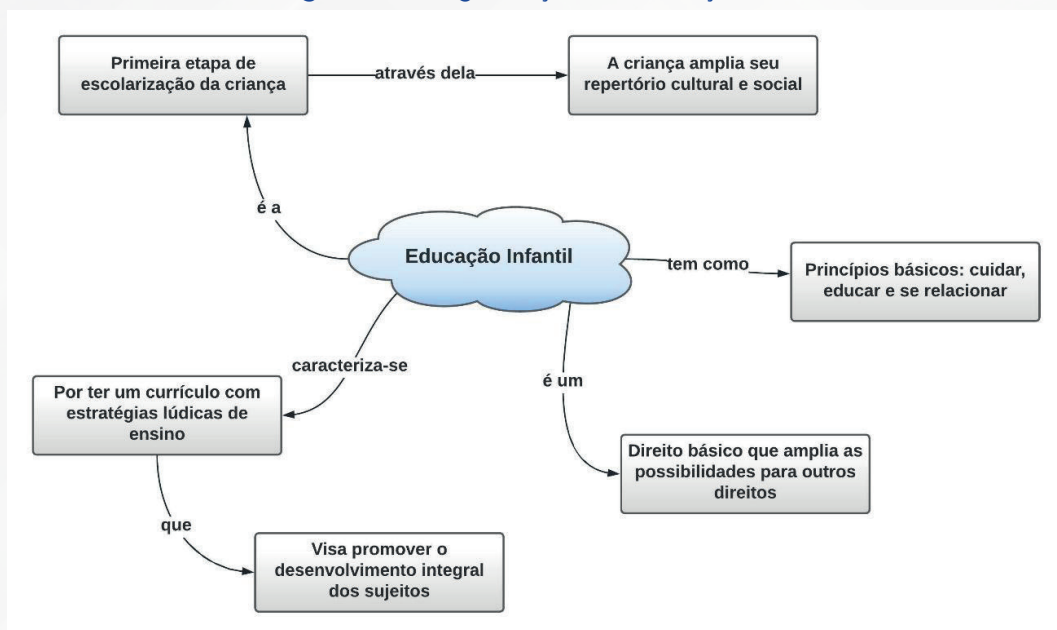
Conforme prevê a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205 a educação é um direito de todos e deve ser assegurada pela família e pelo estado visando promover o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, baseada em valores sociais e o preparo para o mercado de trabalho.

Considerando a educação básica como um direito que pertence ao ser humano e sendo está dividida em três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, conforme regulariza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, nº9394/96. De acordo com as disposições apresentadas nesta lei a educação abrange os processos de formação que se dá desde as relações familiares e se estende aos demais ambientes e instituições sociais. Já no que tange à educação infantil, a LDBEN enfatiza no artigo 29 que: “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.” (BRASIL,1996)

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009) é um documento que regulamenta e orienta esta etapa inicial de escolarização, colocando a criança como centro da prática pedagógica. Este documento organiza e prevê como princípios chaves que devem nortear a prática docente na educação infantil, os seguintes aspectos (fluxograma 1):² garantir a criança uma aprendizagem em articulação entre conhecimentos e linguagens variadas, como direito ao lúdico, saúde, cuidado, afeto e proteção. Nesta etapa, o currículo é composto por conhecimentos que são construídos e vivenciados a partir das experiências do próprio cotidiano das ações pedagógicas.

2 Fluxograma que esquematiza a organização e princípios básicos que norteiam a estrutura pedagógica na Educação Infantil.

Fluxograma 1 – Organização da Educação Infantil



Fonte: A autora

Conforme registros das expectativas e estruturação da Educação Infantil apontada pela DCNEI (BRASIL, 2009, p.19), para que tal aprendizagem seja efetivada é importante contemplar alguns eixos para sua organização: em relação a organização do espaço, tempo e materiais: o cuidar e o educar são componente indissociáveis as relações. As dimensões físicas, sociais, afetivas, motora e cognitiva são estimuladas e trabalhadas em conjunto e a criança é vista como um sujeito dotado de especificidades e particularidades, sendo compreendida de acordo com seu ritmo, modo de aprender e se relacionar. O espaço da sala de aula da educação infantil deve ser organizado de modo que os materiais, brinquedos e recursos estejam acessíveis a criança, este espaço também deve favorecer os deslocamentos e ter uma boa ventilação e luz adequada.

Em relação à proposta pedagógica da Educação Infantil, não se pode perder de vista a importância de valorizar a diversidade entre as culturas e etnias, o protagonismo infantil, promover o respeito as diferenças por

meio do diálogo e acolhimento, que devem ser contemplados pelos eixos do currículo com base nas interações e brincadeiras.

[...] “Portanto, o professor deve estabelecer um relacionamento pessoal com cada criança e basear este relacionamento no sistema social da escola. As crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também tornam-se agentes ativos em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros. Suas ações podem ser entendidas como mais do que meras respostas ao ambiente social, podem ser consideradas como estruturas mentais desenvolvidas pela criança através da interação social.” (Edwards, Gandini, Forman, 2016, p.110)

Durante a primeira etapa de escolarização a criança é avaliada pelos seus registros tal como os desenhos e demais produções, interações e trocas entre os pares, bem como é fornecido do educador para as famílias relatórios que contêm os progressos da criança, diferentemente das demais etapas de ensino, na educação infantil o foco da avaliação pedagógica não é quantitativo (provas e testes), e sim, tem uma abordagem qualitativa, em busca de dados descritivos do desenvolvimento, uma vez que nesta etapa a aprendizagem é consequência das trocas, do lúdico e das interações e brincadeiras.

Barbosa (2010) menciona as características de um currículo para a educação de bebês e crianças pequenas, segundo ela, essas práticas pedagógicas direcionadas à educação das crianças pequenas devem ter como estrutura as linguagens simbólicas com conteúdo culturais, possibilitando a articulação de diferentes linguagens culturais. Nesse sentido, a partir dessa perspectiva, é válido mencionar que o currículo da Educação Infantil deve ser composto por propostas dirigidas, mas também por oportunidades de construção de experiências e significados pela participação espontânea e autônoma da criança, tendo esta como o centro do processo educativo.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E GARANTIAS DE DIREITOS

Atualmente, de acordo com a organização e estrutura pedagógica da Educação Infantil estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) bem como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é importante ressaltar os ganhos significativos para a extensão dos direitos pertencentes as crianças, garantias essas que se estendem a vida social, cultural e familiar.

Dentre os direitos da infância que são desdobramentos do acesso a escolarização podemos citar: o direito de conviver, brincar, conhecer, se expressar, cuidar e explorar os diferentes espaços e contextos, liberdades essas que se fundamentam na perspectiva de entender a criança como um sujeito histórico.

Com base nessa luta pelo direito à escolarização na primeira infância regida por princípios democráticos que priorizam o protagonismo infantil, mensuramos o conceito de Pedagogia da Infância e Pedagogia do Cotidiano³ que dialogam entre si, apoiando modelos de ensino pautados na diversidade e valorização social dos sujeitos, bem como espaços propícios para interações, tecendo uma crítica a modelos de ensino reducionistas.

Dessa maneira, podemos identificar que paralelo à educação diversos direitos, garantias e especificidades individuais são respeitados e (re) afirmados, uma vez que, a escola é uma instituição social que sofre influências diretas da sociedade e de órgãos que a acompanha. Um exemplo prático e com certa recorrência é casos de crianças que frequentam escolas e que muitas vezes são desassistidas pela família no que tange à alimentação, higiene pessoal ou até mesmo alguns casos de violência, essas situações

3 Pedagogia da Infância é uma categoria discutida no livro “Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro” dos autores Júlia Oliveira Formosinho; Tírzuko Morchida Kishimoto, et. al, que discutem e traçam reflexões acerca de uma recontextualização da Pedagogia da Infância em que a participação da criança como sujeito ativo da aprendizagem transcorra aos modelos de transmissão.

são recorrentes, sobretudo, em escolas de comunidades carentes e que são afetadas por certas situações de vulnerabilidade social. Nesses casos, a escola além de assumir uma função de assegurar o acesso à educação, recebe também a função de uma agência que faz a mediação, zelando pelo cuidar, educar e proteger a fim de promover um ambiente mais saudável e propício para o desenvolvimento da infância, uma vez que a relação escola-família são complementos.

Conforme aponta a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948) a escola é uma importante instituição de referência na educação e formação dos indivíduos, e sendo assim, esta não pode abrir mão das garantias e liberdades individuais. Ou seja, para que a educação seja estruturada é primordial fortalecer as condições básicas de saúde, moradia e proteção.

Embora, as leis estejam estruturadas a fim de tornar cada vez mais democrático o acesso ao direito de uma educação pública e de qualidade, é importante mensurar que muitas crianças, jovens e adolescentes ainda se encontram distantes desse direito. Conforme uma pesquisa publicada na reportagem por Mariana Tokarnia (repórter da Agência Brasil, Rio de Janeiro, 2021), tendo como base dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 aproximadamente 1,1 milhão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estava fora da escola o que representa cerca de 2,7% dessa população. Em 2020 esse número saltou de 1,1 milhão para 5,1 milhões de acordo com um estudo lançado pelo Fundo Internacional de Emergência para as Nações Unidas da Infância (UNICEF), que alerta sobre os impactos da pandemia covid-19 e a exclusão escolar.

Através dos dados mencionados acima, ressaltamos a responsabilidade do estado (nação) para buscar na íntegra promover ainda mais o direito, acesso e permanência à educação e escolarização, uma vez que, tal acesso promove inúmeros benefícios sociais, culturais e intelectuais a criança e aos demais sujeitos. Resgatar e trazer “de volta” esses indivíduos que por alguns motivos foram excluídos ou ficaram no meio do trajeto da escolarização, é uma necessidade emergente para reafirmá-los enquanto pessoas providas de direitos sociais.

1.1 O ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O processo de ensino-aprendizagem quando vinculado aos interesses e contextos de vida do educando, traz para dentro do desenvolvimento do sujeito memórias significativas, uma vez que, a criança se ver naquilo que aprende e produz.

Na educação infantil o lúdico pode se manifestar por meio de diferentes propostas e atividades, tais como: jogos, brincadeiras, música, contação de histórias, atividades de jardinagem, oficinas, entre outras. Quando o professor reconhece a importância de trazer para sua sala de aula e organizar esse ambiente de modo que a criança possa explorar e manipular diferentes objetos, ele dá aos sujeitos a possibilidade de interagir, socializar e se desenvolver a partir das relações de troca entre os pares e exploração do meio que está inserido.

Segundo Vygotsky (1989, p.42) (*apud* Sezerino, 2020) o brincar propicia aos sujeitos aspectos que influenciam na sua personalidade, através do brincar a criança aprimora sua afetividade, motricidade, criatividade e inteligência. Ou seja, através do lúdico e das brincadeiras a criança recria sua realidade por meio da fantasia e imaginação e expressa através dessas situações sua comunicação.

Gobbi (2010) ao relacionar a inserção das diferentes linguagens no currículo e cotidiano da Educação Infantil, explica como isso rompe com um padrão engessado de concepção curricular e possibilita o engajamento, exploração e vivências a partir das interações, materiais e objetos diversificados que colaboram para o protagonismo infantil. Segundo ela:

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. Para tanto, no decorrer desse texto procura-se apresentar idéias,

não apenas de práticas pedagógicas. Mais que ensinar a fazer, tem como propósito provocar a pesquisa em diversos meios de informação para ensejar práticas enriquecidas junto às crianças em um constante e necessário processo de formação docente que respeite os direitos das crianças. (GOBBI, p.2, 2010)

Araújo e Cardoso (2022) explicam sobre o papel da criança no processo investigativo, que, é constituído pelas diferentes formas peculiares que cada criança tem de conceber suas experiências com o mundo. Assim, o lúdico na Educação Infantil como meio de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, deve ser inserido no contexto pedagógico a partir da escuta sensível, do interesse e da consideração daquilo que a criança pensa, uma vez que, são sujeitos históricos.

Fochi (2023), ao ressaltar sobre a importância de promover experiências lúdicas, a partir do próprio cotidiano, explica que, a escola precisa ser organizada para compor um espaço em que o viver, aprender e brincar seja possível através de cada interação construída. Para ele, a prática pedagógica na Educação Infantil sob uma perspectiva lúdica e que integre e potencialize as diferentes e múltiplas linguagens e dimensões humana, deve ser constituída por microtransições, que significa pensar nas transições entre uma atividade e outra, sem perder a essência das relações e das ações dos adultos e seus modos de relacionar com as crianças.

Nesse sentido, Fochi (2023) considera que, para uma proposta lúdica e integral de desenvolvimento na Educação Infantil, a documentação pedagógica é essencial para nortear o trabalho dos educadores, é através dela que permite o professor avaliar, refletir, problematizar, criar novas estratégias que atendam as reais necessidades das crianças para promover experiências enriquecedoras.

É por meio dos ganhos significativos que a proposta lúdica pode oferecer no desenvolvimento integral da criança, que a educação infantil, sobretudo, enfatiza a relação brincar – cuidar – educar como componentes indissociáveis para a escolarização na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e variáveis analisadas no decorrer deste trabalho, foi possível constatar que a Educação Infantil é uma importante etapa de escolarização na vida da criança. É através deste primeiro contato com a escola que o indivíduo ainda pequeno estabelece e amplia suas trocas e interações.

Observamos ainda através dos aparatos normativos (legislações), estudos e autores aqui mencionados que através do primeiro contato com a escola (direito público e comum a todos indivíduos), a criança tem dentro desse direito tantas outras garantias que provem da sua participação em uma instituição de ensino.

Por meio dessas análises, foi possível averiguar e refletir que a Educação Infantil é uma porta aberta que pode ampliar as vivências e contribuir com ganhos significativos na infância, podendo esse desenvolvimento se estender para toda vida e não ficar restrito ao ambiente escolar, expandindo-se também para o meio social e laboral. Porém, não podemos deixar de mencionar que as lutas em busca de uma Educação pública, gratuita de qualidade e com permanência de acesso para a primeira infância ainda é constante, uma vez que, como mostra os dados citados acima em muitas realidades e diferenças sociais, esse direito não chegou ou nem sequer parece existir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciana Aparecida de; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho. A pesquisa *da* e *na* prática pedagógica: O papel da criança no processo investigativo. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; SOUZA, Ellen de Lima, et.al.

Infância(s) e Educação Infantil: pesquisas, docências e pedagogias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: < <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/infancias-e-educacao-infantil-pesquisas-docencias-e-pedagogias/> > Acesso em: 19 de Setembro de 2025.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso: 14 de Abril de 2025.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso: 7 de março de 2025.

_____. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BARBOSA, Maria Camem. ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS. **ANAIIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM**

MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil -OBECI. 1ªEd. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

GOBBI, Márcia. MULTIPLAS LINGUAGENS DE MENINOS E MENINAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL. **ANAIIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>> Acesso em: 16 de setembro de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. CIÊNCIA, TÉCNICA E ARTE: O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira Pesquisa; NETO, Otavio Cruz, et.al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ªed, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 16 maio 2025.

RIBEIRO, Elizabeth Da Cruz. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky**. 2007. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/7884421-A-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-na-prespectiva-de-vigotsky.html>> Acesso em: 7 de março de 2025.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <<https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>> Acesso em: 7 de março 2025.

SEZERINO, Camila. **A importância do Lúdico na Infância: Piaget x Vygotsky**. 2020. Disponível em: <<https://acaoediversao.com/a-importancia-do-ludico-na-infancia-piaget-x-vygotsky/>> Acesso: 23 de maio de 2025.

SILVA, Daniele Nunes Henrique Silva; ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu. **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

TOKARNIA, Mariana. **Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020**: suspensão de aulas presenciais foi uma das causas. Agência Brasil, Rio de Janeiro. 29/04/2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>> Acesso em: 16 de maio de 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.002

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ACOLHIMENTO POSSÍVEL A PARTIR DA TEORIA DE WALLON

Luciana Bastos Santos¹Sawana Araújo Lopes de Souza²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), buscando compreender como a teoria de Henri Wallon pode contribuir com o acolhimento das crianças. Apresenta o que significa a transição e como ela deve ser concebida no âmbito educacional, bem como aponta a abordagem walloniana dentro desse contexto. A investigação é relevante, pois o período é marcado por mudanças curriculares e didático-pedagógicas que dialogam diretamente com a compreensão das famílias, o trabalho dos professores e, especialmente, com a rotina das crianças pequenas, que deixam uma etapa para ingressar em outra, o que está previsto também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento normativo que define a organização e progressão das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes. A pesquisa é de caráter bibliográfico a partir de artigos científicos, dissertações e teses em fontes, como: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

1 Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Itaberaba-BA, Mestranda do curso de Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, lu_lbs@yahoo.com.br

2 Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Universidade Federal do Paraíba - PB, sawana.lopes@gmail.com

Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP), considerando o marco temporal entre 2010, prazo final para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, e 2024, mais de uma década após a mudança. As palavras e expressões usadas na busca foram: Transição Educação Infantil (571 resultados); Acolhimento Ensino Fundamental (327 resultados); Afetividade na transição (117 resultados). Fez-se um levantamento para identificar resultados que dialogassem diretamente com o tema do estudo. O aporte teórico está em Kramer, Nunes e Corsino (2011), Motta (2017), Schimitz (2020) e outros pesquisadores que se debruçam sobre uma temática tão necessária. Os resultados indicam que, embora as etapas possuam especificidades próprias, a afetividade favorece a aproximação entre ambas e evita a fragmentação das aprendizagens. Identificou-se ainda que o acolhimento na transição pode fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a infância e a criança como sujeito integral.

Palavras-chave: Transição, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Acolhimento, Afetividade.

INTRODUÇÃO

As crianças são produtoras de cultura: criam, sentem, interagem, brincam e ampliam conhecimentos ao longo da trajetória infantil nos inúmeros contextos dos quais participam, inclusive na escola, em suas diferentes etapas e segmentos, que devem primar pelas continuidades e complementações. Nesse tocante, em termos de desafios, é válido ressaltar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que se refere às “séries de passagem”, que são, respectivamente, o Grupo 5 e o 1º Ano, pois, muitas vezes, a ludicidade, as vivências e as experiências, a partir das múltiplas linguagens, são substituídas por ações mais técnicas e com foco maior na alfabetização, sob indicação dos documentos norteadores, dada sua importância na vida escolar da criança e que refletirá nas práticas sociais de maneira ampliada.

Falar sobre os cuidados com a transição não significa dizer que a organização curricular e metodológica da Educação Infantil deva ser transposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia, incita-nos a considerar que, mesmo sem desviar os intentos de cada série, há encaminhamentos que dialogam com os princípios da educação integral (cognitivo, motor, afetivo, social, cultural) e desenvolvimento pleno da pessoa, que começa na infância. Em um movimento repleto de mudanças e novidades, como a transição, incertezas e inseguranças podem ser minimizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente artigo, um recorte da dissertação de Mestrado, tem por objetivo refletir sobre a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), buscando compreender como a teoria de Henri Wallon pode contribuir com o acolhimento das crianças. A pesquisa é de caráter bibliográfico a partir de livros, bem como revistas, e artigos científicos em fontes, como: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP), considerando o marco temporal entre 2010, prazo final para a implementação

do Ensino Fundamental de Nove Anos, e 2024, mais de uma década após a mudança. Fez-se um levantamento para identificar resultados que dialogassem diretamente com o tema do estudo. O aporte teórico está em Kramer, Nunes e Corsino (2011), Motta (2017), Schimitz (2020) e outros pesquisadores que se debruçam sobre uma temática tão necessária. Para proporcionar uma compreensão mais clara sobre o tema, este estudo está organizado em seções que constituem, no todo, uma visão abrangente da temática.

A primeira seção – *Breve olhar sobre a Educação (Básica) Brasileira para contextualizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental* - aborda de modo geral como essas duas etapas foram aparecendo em alguns documentos norteadores e como estão estruturadas hoje no que se refere a uma base comum alinhada à parte diferenciada, identificando pontos de integração entre Campos de Experiências e Componentes Curriculares.

Na segunda seção – *Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: os caminhos da transição* –, é analisada a importância das continuidades, complementações e progressões sem perder de vista que as crianças de cinco anos, ingressando na nova etapa aos seis, são alunos-crianças em formação e desenvolvimento, com características próprias em cada faixa etária.

Na terceira seção – *Afetividade: um acolhimento possível na transição* – a teoria walloniana é apontada com uma alternativa para o respeito, a escuta e a valorização de quem ensina e quem aprende, numa relação mútua e horizontal, que acolhe e ainda assim consegue manter a intencionalidade pedagógica a favor da aprendizagem.

Por fim, são apresentadas as considerações finais decorrentes deste estudo. Os resultados indicam que, embora as etapas prezem pela garantia de saberes próprios a cada uma, a afetividade favorece a aproximação entre ambas e evita a fragmentação dos conteúdos e, consequentemente, das aprendizagens. Identificou-se ainda que o acolhimento na transição pode fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito integral e de direitos, a fim de que os sistemas de ensino pensem

as escolas para as infâncias com estruturas apropriadas e proposições que fortaleçam, na prática, o trabalho do professor que atua na transição.

METODOLOGIA

A inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental nos faz pensar sobre a transição e questões relacionadas às práticas pedagógicas. O processo exige acolhimento às especificidades das faixas etárias e aos objetivos de ensino e aprendizagem nas duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental). As afirmativas anteriores, aparentemente simples, provocaram a realização deste estudo a respeito da transição.

De acordo com Minayo (2003), definimos nossa pesquisa como sendo de natureza qualitativa, já que, para além do que se traduz nos números, existe uma conexão maior entre os sujeitos e os contextos em um mundo de significados e das ações humanas. É também bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente artigos e livros com explicações sobre o tema abordado, porque como afirma Gil (2008), a principal vantagem desse tipo de pesquisa é permitir que o investigador analise uma gama de fenômenos, indo além do que conseguiria pesquisar diretamente; e, documental, ao analisar e extrair pontos de fontes primárias como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a fim de interpretá-los e buscar significados para eles diante do tema discutido e na perspectiva apresentada.

O aporte teórico está em Kramer (1985), Kramer, Nunes e Corsino (2001), Rossini (2012), Motta (2017), Taille, Oliveira e Dantas (2019), Schimmitz (2020), Galvão (2023) e outros pesquisadores que se debruçaram (debruçam) sobre uma temática tão necessária. As contribuições teóricas dos autores permitiram estabelecer um paralelo com as atividades práticas que acontecem rotineiramente no cotidiano das escolas e no desenvolvimento do trabalho didático pedagógico.

A pesquisa nos impulsiona a olhar para a transição como construção e direito histórico que diz respeito a todos os sujeitos envolvidos (professores – adultos e alunos – crianças) no sentido de educação integral e acolhimento possível a partir da afetividade, o que está além da organização curricular e aponta para as escolas das infâncias e sistemas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO (BÁSICA) BRASILEIRA PARA CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Brasileira sofreu mudanças ao longo do período histórico, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), quando a educação foi definida, no art. 205, como um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, bem como um direito de todos, o que perpassa pelos princípios da igualdade de acesso, gestão democrática e qualidade, visando o desenvolvimento pleno da pessoa. Com tal direcionamento, as propostas ganharam novos contornos e o conceito de escolarização obrigatória foi ampliado, mencionando-se as três etapas, no sentido de continuidade, ainda que sem as especificações atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9394/1996), no Título V, que trata dos níveis e das modalidades de ensino, no Capítulo I, art. 21, define e regulamenta aspectos sobre o sistema educacional no que se refere à estrutura. Assim, as duas primeiras etapas da Educação Básica são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ambas com objetivos distintos, mas que devem se conectar e complementar ao articular propostas que primem pela construção de conhecimentos significativos e desenvolvimento de habilidades em todas as dimensões (social, cultural, afetivo, motor e cognitivo).

Nesse ensejo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), documento normativo a nível de Brasil, detalha os conteúdos obrigató-

rios aos quais os estudantes devem ter acesso durante a trajetória escolar, juntamente à parte diversificada dos sistemas e redes de ensino, configurando-se como um ponto de partida para a organização de um trabalho didático-pedagógico centrado nas aprendizagens essenciais, que concorrem para assegurar o desenvolvimento das competências gerais, com desdobramentos nas três etapas, de modo que as diferentes realidades sejam contextualizadas e/ou contempladas. A respeito disso, no próprio documento, encontra-se uma justificativa contundente:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Destarte, note-se que há um compromisso com a educação integral, pois se compreende que a formação humana global vai além de visões reducionistas que sobrepõem os aspectos cognitivo e/ou afetivo em detrimento dos demais, quando, na verdade, a pluralidade, singularidade e integralidade são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, que é potencializado com práticas planejadas e intencionais, direcionadas aos modos de ser e existir das diferentes infâncias e juventudes, sabendo que o foco deste estudo concentra-se nas infâncias com idade a partir da pré-escola (Educação Infantil) e série inicial do Ensino Fundamental (1º Ano).

A Educação Infantil, que passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, a partir de 2009³, deve estar pautada em concepções que reconheçam a importância do papel do professor como mediador das

3 BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 19 out 2025.

aprendizagens, mas que não o coloquem como único detentor do conhecimento, e sim em uma relação mútua de vivências e experiências entre quem ensina e quem aprende. Portanto, educar e cuidar tornam-se ações indispensáveis ao processo educativo para ampliar o universo de explorações e descobertas, com parceria entre a família e a escola. Essa discussão é tão importante, que a BNCC (2017) destaca:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Dessa maneira, os eixos estruturantes dialogam com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a fim de caucionar o conhecimento de si e do outro através de diferentes linguagens e expressões (sensoriais, motoras, emocionais, corporais, cognitivas, relacionais), envolvendo-se com atividades da vida cotidiana ao posicionar-se em jogos simbólicos, brincadeiras e manuseio de brinquedos estruturados e não estruturados; o diálogo e os questionamentos para comunicar ideias, necessidades, hipóteses e saberes também estão imbuídos nesses enlaces e contribuem com a construção da identidade pessoal, social e cultural. A intencionalidade educativa, alinhada aos elementos expostos anteriormente, contribui com a reflexão do professor ao sistematizar o planejamento e o monitoramento das situações propostas.

Para Kramer (1985), as crianças são seres sociais, pessoas, “cidadãos de pouca idade”, que são enraizadas em um todo social que imprime padrões, por isso, a condição primeira é favorecer o seu desenvolvimento pleno e conhecimento amplo sobre a realidade (física e social), reverberando na função pedagógica que a pré-escola exerce e deve assumir diante dos objetivos que pretende alcançar, a fim de conectar conteúdos e, sobretudo, levar em consideração a realidade, a linguagem e os conhe-

cimentos infantis que darão suporte ao aprofundamento e consolidação de novos conhecimentos, partindo do que já se sabe.

É possível estabelecer um paralelo entre as ideias de Kramer (1985) e a organização curricular na Educação Infantil na definição dos cinco Campos de Experiências (Brasil, 2017): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Pois, a constituição desses arranjos (campos) preconiza os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural e também os aspectos inerentes ao cotidiano das crianças, fazendo menção ao que é global e universal, assim como ao que é local, mais próximo das diversas infâncias.

Sob esse enfoque, fica evidente que as crianças aprendem por meio das mais variadas interações, seja com os pares etários ou com os adultos, em contextos e espaços potentes para a exploração, a manipulação, a criatividade, a reflexão e a organização de ideias para gerar novas possibilidades, em colaboração com uma mediação consciente por parte do professor, que por ocasião, é o ser com mais experiência nas situações vividas. A ludicidade, outrossim, deve caminhar em parceria com as proposições, já que torna o aprendizado mais eficaz, significativo e divertido, auxiliando na compreensão de conceitos e sua aplicabilidade nas práticas escolares e sociais.

Sequencialmente, ao concluir a Educação Infantil, as crianças ingressam no Ensino Fundamental, com nove anos de duração⁴, vivenciando mudanças na escola, na estrutura curricular, composta por uma base nacional comum (BNCC, 2017) e uma parte diversificada para contemplar o que está intrínseco à realidade local e se desdobra nas propostas pedagógicas, projetos, planos, atividades e demais modalidades organizativas adotadas pelos sistemas e redes de ensino e, conseqüentemente, pelas instituições.

4 BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 out 2015.

Na nova etapa, o conhecimento é dividido em grandes áreas, definidas como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (BNCC, 2017). Cada uma dessas áreas engloba Componentes Curriculares com vistas a um percurso contínuo de aprendizagens de forma integrativa, consolidando e ampliando as anteriores com tarefas específicas e claras. No quadro a seguir, constata-se as Áreas do Conhecimento com as respectivas subdivisões e pontos possíveis de integração.

Quadro nº 1 – Áreas do Conhecimento, subdivisões e pontos para integração

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	PONTOS PARA INTEGRAÇÃO
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física	Leitura e escrita no contexto das práticas sociais, uso de múltiplas linguagens para expressar ideias, questionar, refletir e opinar criticamente.
Matemática	Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística)	Utilização da linguagem matemática e do raciocínio lógico para analisar e resolver problemas em outras áreas e atividades do cotidiano. Por exemplo: A Álgebra ajuda a calcular porções de ingredientes de uma receita, o tempo de uma viagem; A Estatística em dados geográficos.
Ciências da Natureza	Ciências Naturais	Investigação de fenômenos que perpassam por conhecimentos das demais áreas afins. Por exemplo: o ciclo da água na natureza envolve noções de tempo, descrição de etapas, características climáticas do lugar.
Ciências Humanas	História Geografia	Análise da sociedade e do ambiente com o auxílio de dados numéricos, portadores textuais, linguagens e explorações diversificadas.
Ensino Religioso (Matrícula facultativa)	Ensino Religioso	Valorização e respeito às crenças a partir de aspectos históricos e culturais, mediante as múltiplas linguagens, dados numéricos, expressões artísticas e corporais.

Fonte: Construído pelas autoras, 2025.

Identifica-se que a BNCC (Brasil, 2017), mesmo nos Anos Iniciais, ainda valoriza as situações lúdicas e integradas de aprendizagem, por reconhe-

cer que as crianças estão vivendo mudanças importantes no processo de desenvolvimento, incluindo a leitura, a escrita e a matemática na coletividade, dentro e fora da escola. O estímulo à curiosidade, à formulação de perguntas, pensamento criativo, lógico e crítico favorece a compreensão de si mesmas, do mundo natural e social, e das relações dos seres humanos com outros seres humanos, com a natureza, com a cultura, com as tecnologias, com a história e com os ambientes, sem rupturas. Nesse ínterim, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a preocupação está centrada, com maior intensidade, na alfabetização e apropriação do sistema de escrita agregada à leitura e fundamentos do letramento, no que concerne ao uso social da linguagem, indo além da mera decodificação das palavras para interagir no mundo e com o mundo. Logo, algumas visões deixam de considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento (social, cultural, motor, afetivo e cognitivo) junto aos possíveis pontos de integração dos Componentes Curriculares, e as crianças passam a cumprir deveres e mais deveres, porque na visão do adulto, estudar, agora, é coisa séria; a brincadeira e as interações ficaram para trás quando, na verdade, o equilíbrio faz toda a diferença.

Neste caso, voltamos a chamar a atenção para a *intencionalidade pedagógica*, que se contrapõe às *práticas espontaneístas* com interpretações distorcidas acerca do processo de ensino e aprendizagem, e cujas limitações não se enquadram nos intentos da pesquisa, a qual, doravante, apontará o cuidado com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: OS CAMINHOS DA TRANSIÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve não apenas mudanças pedagógicas, mas também sociais e emocionais, sobretudo para as crianças, que sentem as transformações mais de perto ao assumirem novas responsabilidades e exigências inerentes à rotina

escolar. Desse modo, é crucial que as etapas trabalhem pensando na articulação entre as propostas adotadas, sem interrupções abruptas, onde a dialogicidade tenha presença marcante nas situações didáticas em que os Campos de Experiências e Componentes Curriculares “ganhem vida” e permitam que as descobertas afluam carregadas de sentido e significados, tudo isso porque a saída de uma etapa e o ingresso em outra, traz novidades, contudo, traz também os desafios, que a depender das concepções adotadas, podem ser vividos com tranquilidade ou insegurança.

Rapoport (2009) ressalta as peculiaridades próprias da faixa etária e propõe uma adaptação em um universo maior para todos os sujeitos envolvidos. Para fundamentar o argumento, a autora afirma que “a criança de seis anos possui características e necessidades específicas, as quais precisam ser consideradas nos processos e práticas educativas” (RAPOPORT, 2009, p. 23). Corroborando com as ideias apresentadas, é impreterível ponderar ainda sobre os percursos feitos pelas crianças de cinco anos de idade na Educação Infantil, visto que as expectativas para a fase subsequente são latentes e a familiarização com a rotina posterior pode acontecer com flexibilidade, sensatez e sensibilidade. Isto é, a figura de referência, que é o professor, pode acolher itinerários que fortaleçam a passagem em ambas as etapas (Grupo 5 da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental).

Atente-se que a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer problematizações e planejamentos cuidadosos nas duas etapas, pois um trabalho conjunto favorece e fortalece uma construção de conhecimentos menos compartimentados, que se integrem nas diferentes especificidades de cada faixa etária. Há que se considerar o currículo e os objetivos, com certeza, entretanto, as práticas com crianças devem estar centradas nas interações, nas brincadeiras, na leitura, na escrita, nas noções matemáticas e, com igual importância, no movimento, nas emoções, na criatividade e nas relações com o outro e com o mundo ao redor, ou seja, uma educação integral. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 78) ponderam que: “A dificuldade em se romper com uma visão linear e

mecânica da história também está presente nas práticas com as crianças e no seu desenvolvimento. As crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem”. Assim sendo, são sujeitos que pensam, sentem e agem em todo o processo educativo que ocorre na escola (e fora dela também).

Schmitz (2012) faz uma belíssima análise sobre vivências entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao mostrar a sala de aula como uma expressão da cultura e apontar indícios de um sentimento de pertencimento das crianças do 1º Ano às explorações espaço-temporais na pré-escola, haja vista que as experiências se mantêm vivas nas lembranças e memórias. Os aprendizados reais se manifestaram com subjetividade e imbricados nas relações sociais, históricas e culturais, contrapondo-se a referências individuais (constatação feita com a apreciação dos desenhos) da série em curso. As interações coletivas aparecem como uma alternativa para aprender com os pares, semelhantes e diferentes, com uma maior proximidade do professor.

Segundo a pesquisa da autora (Schmitz, 2012), as crianças do 1º Ano citam acessórios e personagens importantes em sua passagem pela pré-escola, bem como as brincadeiras e jogos simbólicos em que inúmeros saberes são demonstrados e reelaborados. Nessa série, a linguagem oral e escrita, na maioria das vezes, é privilegiada e colocada acima das relações afetivas no processo de alfabetização. Tais reflexões auxiliam na problematização sobre a importância dos diversos espaços da escola, que independem da etapa cursada, posto que a infância possui diferentes ritmos e ciclos. O propósito inicial do texto de Schmitz é elencar as semelhanças e diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao que ela própria questiona: “Não estariam estes dois níveis de ensino atuando com o mesmo objetivo: buscar a educação das crianças de 5 e 6 anos?” (SCHMITZ, 2012, p. 141). Ainda que os objetivos escolares sejam distintos, elas continuam vivenciando a infância.

A ideia primeira, seria, então, continuidade. Continuidade para promover espaços de encontro. O Ensino Fundamental, munido de suas

pretensões, poderia manter, adaptar e/ou ampliar práticas usuais na Educação Infantil que enriqueçam as situações de aprendizagem e movimentam o conhecimento tendo como mola propulsora aquilo que já se sabe. Motta (2013) indica o diálogo como ferramenta cooperativa e propõe:

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento de experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro (MOTTA, 2013, p. 171).

Diante dessa constatação, as interações, as brincadeiras, o cuidado, a exploração e as investigações tão latentes na Educação Infantil, não devem se sobrepor à rotina na qual as crianças de seis anos (ou ainda as de mais idade) estão imersas. Contudo, o reconhecimento de si mesmas e do mundo em que se encontram, integra as várias dimensões do desenvolvimento como ser bio-psico-social. O movimento, a expressividade, as emoções, o cognitivo, as interações e as linguagens mostram que alunos são crianças e agem sobre o conhecimento, com toda sua dinamicidade.

AFETIVIDADE: UM ACOLHIMENTO POSSÍVEL NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Afetividade, palavra derivada do latim *affectus*, significa disposição, estado de espírito ou sentimento e remete à ideia de fazer algo a alguém. Comumente usada para se referir às interações humanas e vínculos emocionais, tem sido citada na literatura como alternativa viável na relação educativa. No entanto, não se pode confundi-la com permissividade, ausência de teoria e prática de intencionalidade pedagógica. O respeito, a escuta, a valorização de quem ensina e de quem aprende fortalecem os itinerários e planejamentos no ambiente escolar na medida em que

contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, cultural e motor, no sentido de formação integral, pois é inerente ao ser humano desde o nascimento.

Fazendo referência ao tema no contexto escolar, Rossini (2012) lembra que quando uma criança está em sala de aula, além de levar a mochila e os materiais, ela também leva consigo uma gama de impressões pessoais, assimiladas ou não, bem elaboradas ou não, e que nesse ínterim, a afetividade desempenha um papel importante, desde que o trabalho seja baseado em três pontos-chaves: limites com o cumprimento de regras claras e justificadas; mitos do cotidiano, que têm a ver com os acontecimentos sem esquecer que estamos lidando com seres humanos em formação, ou seja, o professor, naquele ambiente, é um mediador entre as vivências e a realidade social; e, ritmos, externos (rotina) e internos (tem a ver com as fases de desenvolvimento humano nos aspectos físico, intelectual, psíquico ou anímico).

Ao considerar tal conjectura, compreende-se que a afetividade é indissociável do ser humano em suas interações sociais integradas e sua presença no cenário educacional influencia os processos de aprendizagem de maneira mais acolhedora, com foco nos sujeitos envolvidos. Diante disso, a teoria walloniana traz contribuições significativas para potencializar a compreensão entre cognição e afetividade no âmbito educativo. Dantas (2019), ancorada nas ideias de Wallon (1879-1962), aborda a teoria do desenvolvimento da pessoa, na concepção de que a inteligência ocupa o lugar de meio à disposição das ampliações que acontecem. A autora afirma que: “Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética” (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 2019, p. 64).

Sob esse viés, a concepção psicogenética de Henri Wallon auxilia na percepção de que o ser humano é integral, evitando-se a dicotomia entre corpo e mente, num movimento dialético em que os aspectos biológicos, socioculturais, afetivos e cognitivos estão a favor do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a relação horizontal entre professor e aluno.

Na psicogênese da pessoa completa, cognição e afetividade, portanto, caminham em equilíbrio com as demais dimensões e interações com o meio; não há qualquer aproximação com ideias que proponham fragmentações.

Como sujeito de direitos e desejos, as crianças, assim como os adultos, vivenciam situações nas quais as atividades interferem no motor, no afetivo e no cognitivo. Elas não estão isoladas do mundo: agem sobre o conhecimento, constroem conceitos e saberes, exploram possibilidades e produzem cultura dentro dos contextos em que estão, e, muito disso, ocorre mediante jogos, brincadeiras e enriquecimento dos enredos. Diante de ferramentas tão potentes, pode a escola, munida de avançadas reflexões, abrir mão de propostas mais participativas e integrais, em prol do alcance dos objetivos e aprendizagens em cada etapa de ensino? O desafio está em colocar em pauta as continuidades, sem perder de vista as progressões.

No sentido de “continuidades”, está a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: brincar, participar e aprender, pois há crianças de cinco anos e, na sequência, há crianças de seis anos de idade que requerem uma atenção na nova fase escolar, visto que Campos de Experiências e Componentes Curriculares não devem ser um divisor para rupturas drásticas, mas pontos de encontro e diálogos com os saberes historicamente construídos, compartilhados e reorganizados em todos os momentos de desenvolvimento e formação. A educação, segundo Gadotti (2000) visa ao:

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (GADOTTI, 2000, p. 10 *apud* FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 21).

A Teoria Psicogenética de Henri Wallon, nessa perspectiva, fornece elementos para subsidiar vivências e experiências mais produtivas, carregadas de sentido e de atividades diversificadas para contemplar as

múltiplas linguagens e estilos de aprendizagem. Sendo a leitura e a escrita o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a afetividade permitirá um ponto de vista mais acolhedor ao reconhecer, por exemplo, que o nosso sistema de escrita não é apenas um código; ele é complexo e foi historicamente construído de acordo com as necessidades de cada época para atender às práticas socioculturais. Compreendê-lo não é tão simples assim, como às vezes pensa o adulto já alfabetizado. As meras repetições e memorizações não permitem a reflexão da criança, que constrói hipóteses e percorre caminhos para entender as características, valor e função da escrita.

Há diferentes fases da lecto-escrita em sala de aula com as crianças no processo de transição: a utilização do desenho buscando fazer representações do mundo ou até tentando registrar experiências; apresentação de símbolos que ora têm relação com a fala, ora não; reconhecimento e/ou leitura de figuras que são associadas a palavras e expressões da linguagem oral em nosso dia a dia; evoluindo até o momento em que começa a notar, ler e escrever baseando-se também nos significantes, entendendo gradativamente as regras e o funcionamento dos sistemas de leitura e escrita.

Nessas etapas, a criança conta com a mediação e intencionalidade do professor, que provido de todos esses saberes, compreendendo de que maneira eles dialogam com sua prática, pensando nos estudantes de forma integral, já que aprendem com as interações, agindo sobre o objeto e experimentando diversas sensações, emoções e sentimentos, com afetividade, contribui para um processo de alfabetização mais construtivo e significativo. Galvão (2023) faz alusão a Wallon quando este propõe que o desenvolvimento infantil seja estudado a partir da própria criança, no conjunto de suas manifestações e possibilidades, sem a cesura prévia do olhar adulto. Esse acolhimento, na mesma medida das práticas fundamentadas e intencionais, pode ser marcado pela afetividade.

O planejamento e a concretização de propostas permeadas pelos fundamentos da psicogênese da pessoa completa, ajudam a manter

uma escuta ativa e sensata para que os intentos educativos das etapas não sejam relegados nas atividades pedagógicas, mas que também as mudanças bruscas sejam minimizadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, porque transição é passagem de um lugar a outro ou de uma condição a outra. Fragmentações e rupturas denotam caminhos contrários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a educação integral são citados e definidos nos documentos norteadores e legislação brasileira, fruto de uma trajetória histórica marcada por conquistas e desafios. Quando o percurso transitório é conduzido adequadamente, mediante planejamento e intencionalidade pedagógica, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vão direcionando as práticas no ambiente escolar, compreendendo-se que as mudanças vão além da idade e da saída e/ou ingresso em uma nova etapa, posto que as especificidades não devem ser perdidas de vista.

Na ótica deste texto, a organização curricular da Educação Infantil não se sobrepõe à do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais ou vice-versa, porém pondera-se que complementações e continuidades são iminentes ao trabalho didático-pedagógico que preza pelo conhecimento em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, motora, social e cultural, auge da chamada educação do século XXI. As interações e brincadeiras, tão enriquecedoras nas situações de aprendizagem na pré-escola, podem evocar novas funções nas práticas com as crianças de seis anos, que deram mais um passo na trajetória escolar.

A leitura e a escrita, com o propósito de alfabetização e letramento, a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental, não são exiladas e são prioridade, de fato. A questão é acolher as demais relações que surgem rotineiramente, como o levantamento de hipóteses e a participação da pessoa completa nos conflitos e descobertas, por isso, a teoria de Wallon é indicada como

um acolhimento possível. Ao avaliar que a afetividade envolve professores e crianças durante o processo de ensino e aprendizagem, e que as crianças também pensam, elaboram e reelaboram conhecimentos, estabelece-se uma conexão entre o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende.

Os aspectos levantados dão importantes contribuições para o aprofundamento da teoria walloniana no processo de transição entre as etapas destacadas, possibilitando a ampliação de discussões sobre as questões cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais, as quais não têm uma disputa hierárquica, mas uma relação de equilíbrio. É necessário fortalecer produções acadêmicas que tratem das diferentes habilidades ativadas e desenvolvidas pelo sujeito que é inserido (pela escola) na cultura dos jogos, das brincadeiras, das interações com os pares etários, ou não, bem como da leitura e da escrita, haja vista que os mesmos sujeitos constroem saberes diversos em sua integralidade, apropriando-se gradativamente de conhecimentos que são historicamente aprendidos e ensinados, e que atualmente são estruturados em Campos de Experiências e Componentes Curriculares. É preciso deixar, ainda, espaço para acolher aqueles que são constituídos nos acontecimentos do tempo presente.

Debates frequentes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com uma visão mais acolhedora e afetiva, podem apontar caminhos para que os sistemas de ensino pensem as escolas para as infâncias com estruturas apropriadas, tanto no que se refere às salas de aula, quanto aos outros espaços que podem ser palco para observações, manipulações, explorações e aprendizados. O intercâmbio entre professores para socialização de práticas exitosas nas duas etapas e encontros que propiciem redes de experiências e formação continuada em serviço são, de igual forma, possibilidades advindas de estudos focados no tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuir de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, n. 36, 21-38, 2010. UFRP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Acesso em: 21 out. 2025.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 24 ed. Petrópolis, **Vozes**, 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa de São Paulo** (58), agosto 85. Disponível em: <https://share.google/AKddMzF3opaucy2HT>. Acesso em: 21 out. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos de idade: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, 69-95, jan./abril. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, **Vozes**, 2003.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, **Cortez**, 2013.

RAPOPORT, Andrea *et al.* A criança de 6 anos no ensino fundamental. Porto Alegre, **Mediação**, 2009.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. 13 ed. Petrópolis, **Vozes**, 2012.

SHIMITZ, Lenir Luft. Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Uma análise das vivências espaço-temporais da infância. 1. Ed. Curitiba, **CRV**, 2012.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. **Summus**, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.003

SUTILEZAS DO ESCUTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A POÉTICA DOS COTIDIANOS

Lúcia de Mendonça Ribeiro¹Ana Quitéria Rodrigues da Silva²Lucineide Ferreira da Silva³

RESUMO

O texto em questão **propõe** um relato de experiência que nos convida a refletir acerca da importância do exercício da escuta atenta e sensível às narrativas infantis na Educação Infantil. Estas, compartilharam a percepção das crianças sobre o mundo e sobre a vida reforçando que a observação e a escuta são potentes instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como, ferramentas que contribuíram e continuam a contribuir com a autoavaliação docente. Considerando suas especificidades, a primeira etapa da Educação Básica, reconhece o acolhimento, a observação, a escuta e o ato de registrar **metodologias** de um trabalho pedagógico que se pretenda significativo para todas as crianças. O contexto pandêmico

- 1 Doutora em Educação; Mestra em Educação Brasileira; Especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Inclusiva; Pedagoga – Professora Coordenadora da Educação Infantil na rede pública de Maceió – Alagoas. Coordenadora do projeto de extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL E-mail: lucia_0707@yahoo.com.br
- 2 Letróloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialista em Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso das TIC (Universidade Federal de Alagoas, UFAL). Professora das redes municipais (Semed/Rio Largo) e Cmei Hermé Miranda (Semed/Maceió). Colaboradora do projeto de extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL E-mail: anakiteria@hotmail.com
- 3 Psicopedagoga; Pedagoga - Professora Efetiva e Coordenadora da Educação Infantil na rede pública de Maceió-Alagoas. E-mail: edienicul@hotmail.com

- Covid 19 - que assolou o mundo de tristeza e dor trouxe para a docência com crianças inúmeros outros desafios. Solicitou que a qualidade dos registros que se originaram da vida cotidiana com crianças e suas famílias nos convidasse a um ressignificar de nossa docência para a desconstrução de possíveis certezas pedagógicas. Os **resultados** dessa análise confirmam que os instrumentos metodológicos citados contribuíram para a construção de uma robusta documentação pedagógica capaz de subsidiar fortemente estudos sobre a organização pedagógica nas instituições e a possibilidade de um outro olhar com relação a outros modos de ser e estar docente com crianças em processos de formação em contexto. Esse texto se fundamentou em estudos e pesquisas que dialogam com o trabalho pedagógico na Educação Infantil na contemporaneidade. Citamos alguns: Friedmann (2006; 2020); Ostetto (2015; 2021); Ribeiro (2020); Rinaldi (2017), Formosinho (2018) entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil, Escuta e Acolhimento, Documentação Pedagógica, Formação de Professoras em contexto.

INTRODUÇÃO

Escutar é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. A escuta não é fenômeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e a atitude de quem escuta. Todos queremos ser escutados; nem sempre, porém, há simetria nesse processo de comunicação e são diversas as formas de escutar o outro, especificamente as crianças. Muitas vezes não conseguimos escutar quem nos escuta, mas com esse nosso interlocutor, seja ele quem for, podemos aprender a escutar. [...]. (FRIEDMANN, 2020, p. 131-132).

Como foi importante exercitar a escuta nestes tempos nebulosos da pandemia para então, ter o que contar sobre o vivido por nós profissionais das infâncias, famílias, bebês, criança bem pequenas e pequenas e deste modo dar voz e visibilidade as propostas pedagógicas desenvolvidas de forma remota nos anos de 2020 e 2021. Por vezes, propostas desacreditadas, tornaram-se, um convite a reflexão e a um ressignificar e de forma estranha as concepções que defendemos sobre crianças, infâncias, modos, tempos, espaços e materiais se mantiveram durante todo este processo no sentido de “garantir” “minimamente” os direitos das crianças.

Nossa instituição Centro Municipal de Educação Infantil – Cmei Hermé Miranda conhecida há mais 20 anos como um lugar de encontros, afetos e vidas encontrou sua melhor forma para escutar e acolher sua comunidade. Buscamos escutar as famílias para tentar redesenhar modos possíveis de acolhimento às crianças e suas infâncias considerando que o educar e o cuidar continuavam a ser eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e esta postura ética, política e estética preservou as orientações dos documentos norteadores da etapa e possibilitou a organização deste relato de experiências. Um pequeno fragmento de tudo que todos nós vivemos neste período de incertezas, angústias e medos.

A escuta que no momento presencial já era considerada um importante instrumento de avaliação e autoavaliação da organização do trabalho docente e do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil passaria a ser um potente fio condutor capaz de fornecer pistas que nos oportunizassem a manutenção dos vínculos afetivos que se estabeleciam através das narrativas e interações entre as crianças, suas famílias e a escola via grupo de *WhatsApp*. Assim, manter a memória dos encontros e os vínculos afetivos entre as famílias e a instituição passaram a ser mote das reflexões pedagógicas, dos planejamentos refeitos e ressignificados quase que diariamente, numa busca constante por outros modos de ser e estar com as crianças.

DESAFIOS DA ESCUTA NO ISOLAMENTO SOCIAL

Narrar o que vivenciamos com as famílias e nossas crianças, durante o ano de 2020 quando o mundo foi chacoalhado pela pandemia Covid-19, demandou de nós profissionais das infâncias um revisitar a nossa caminhada pedagógica que “tantas certezas” carregavam. Um tempo de desapegos e um convite a um ressignificar do tempo e do modo de estar com as crianças, que até então, direcionava todas as nossas ações diárias.

Não poderíamos deixar de registrar que adentramos o ano de 2020 concluindo o ano letivo de 2019 por conta de uma greve em 2018 em que reivindicávamos valorização profissional entre outros direitos que historicamente estavam sendo subtraídos. Fato que, alteraria nosso calendário e em meados de 2020 nosso ano letivo ainda era 2019 que só fora finalizado em 30 de abril de 2020. Deste modo, em 20 de março de 2020 iniciávamos uma organização pedagógica jamais imaginada. O mundo vivia talvez a maior crise sanitária e epidemiológica cuja doença Covid-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 nos levou ao isolamento social. Única alternativa relativamente eficaz para conter a disseminação do vírus naquele momento. Contactar as famílias sem realmente compreender o que ocorria exigiu um grande esforço coletivo dos profissionais da educa-

ção em cada instituição escolar. Encontrar a melhor maneira de estarmos juntos, apesar de distantes, foi um dos maiores desafios. Assim como, convencer as famílias da necessidade de mantermos o vínculo, tornou-se uma desgastante rotina.

Entre idas e vindas – instituição escolar e famílias - decidimos que o recurso *WhatsApp* seria o mais acessível, mas, nos depararíamos com outros obstáculos, como por exemplo, a falta de acesso à rede mundial de computadores, a ausência de conhecimento e habilidades tecnológicas para lidar com o aparelho celular e seus recursos, a baixa escolaridade dos familiares e responsáveis pelas crianças, a “garantia” de que todas as crianças fossem atendidas, mesmo sabendo que a singularidade plural existente em cada contexto familiar e já conhecida por nós, nos apresentaria uma conjuntura social de angustias e fragilidades, entre outros.

Em meio a um cenário catastrófico vivenciamos também um tempo de partilhas. Partilhas dolorosas que deixaram marcas profundas em muitos de nós, contudo, fortaleceram laços, ampliaram repertórios das famílias, das crianças e de nós profissionais das infâncias, assim como, despertou a necessidade de ressignificar saberes e fazeres docentes, até então, acreditados, incontestáveis. Partilhas das experiências de uma pedagogia que passou a se organizar diariamente pelas relações estabelecidas entre crianças, famílias e seus cotidianos e a escola. Partilhas que só foram reconhecidas saberes singulares e importantes porque a escuta e o acolhimento passaram a ser metodologias de trabalho. Metodologias complexas, um modo de ser do adulto, uma ideia-chave no processo educativo, uma vez que, passamos a entender que “o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora” (STACCIOLI, 2013, p.05) e que apesar do cenário desolador precisávamos nos fazer “presentes” diariamente para escutar e acolher as crianças e suas famílias.

Precisávamos ESCUTAR o que as crianças queriam nos contar, conhecer e reconhecer os saberes culturais que carregavam e que desejavam compartilhar porque mesmo em tempos tão difíceis, a vida continuava a

acontecer e com as crianças, não seria diferente, continuavam a se desenvolver enriquecendo e ampliando repertórios de todas nós.

[...] Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos, desconfortos. (FRIEDMANN, 2020, p. 132).

A participação de algumas famílias promoveu um intrínseco sentimento de companheirismo e integração de diferentes conhecimentos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 109-110). Dentro de suas possibilidades nos informavam quase que diariamente uma série de situações que ocorriam em seus cotidianos. Muitas vezes, estas situações, que envolviam fatores socioemocionais, econômicos e culturais, as impediam de acompanhar as crianças nas propostas pedagógicas, que, semanalmente eram enviadas ao grupo via *WhatsApp*. Apesar do sentimento de companheirismo de algumas famílias, o cenário mundial, exigiu de nós uma tomada de decisões urgentes quanto as novas dinâmicas de sociabilidade. Colocava por terra algo que ainda é um desafio extremo para a formação dos profissionais da educação dentro das instituições e tratava-se de acolher, cuidar e educar crianças em suas singularidades e neste contexto ressaltamos o acolhimento às crianças com deficiências. Grupos com características e especificidades bastante sensíveis necessitando de outras medidas de controle e proteção. Algumas crianças apresentavam maior fragilidade de seus corpos e/ou de sua saúde, bem como, surgiam maiores dificuldades das famílias em se adequar à nova rotina por não poder sair de casa, encontrando obstáculos para lidar com a alteração de hábitos do dia a dia, com novos contratempos e ajustes cotidianos.

Naquele momento o acompanhamento pedagógico às famílias ocorria de forma remota e este tipo de situação acabou provocando um forte sentimento de impotência. Percebíamos o desconforto e a preocupação

das famílias quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos/as. Esta percepção chegava a nós através dos áudios ou até vídeos, que mais nos angustiavam, do que davam pistas de como poderíamos intervir a distância. Crianças sendo pressionadas a dar conta de um saber que não condizia com seus grupos etários e famílias sem paciência, sem escolaridade suficiente para lidar com crianças confinadas em pequenos espaços e sob nossa orientação, ampliar repertórios infantis.

Na atual conjuntura nossas “incontestáveis verdades docentes” estavam sendo desconstruídas e a escuta e o acolhimento passaram a ser o que de mais valioso existia em nossa forma de autoavaliar o nosso saber fazer pedagógicos e o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Desse modo escutar significaria “estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos” (p.227). [...] escutar legitimaria a outra pessoa (RINALDI, 228, p.2017). Compreensão que tornou o trabalho ainda mais exaustivo, pois, diariamente encontrávamos impasses no elaborar de propostas significativas às crianças. Afinal, precisávamos, minimamente respeitar os direitos das crianças considerando a vulnerabilidade em que se encontravam a maioria das famílias.

As narrativas e os enredos infantis passaram daquele momento em diante a serem os fios condutores que nos ajudaram a costurar essa trama - conjunto de fios - que de algum modo se organizou a partir de inusitadas experiências cotidianas e familiares. A criatividade e a imaginação das crianças necessitaram ser acolhidas, escutadas, problematizadas e potencializadas e assim, outros modos de ser e estar no mundo com estas infâncias passaram a nos inspirar convidando-nos a reconhecer nossas limitações pedagógicas, logo, solicitando um reposicionamento dos adultos que acompanharam as crianças e suas famílias “a distância”. O exercício de escuta passou a ser o foco na medida em que, nossas observações e estudos na Educação Infantil permitiam distinções importantes entre ouvir e escutar.

A palavra “ouvir” é originária do latim *audire*, “ouvir”. As palavras “áudio”, “auditoria”, “audiência” também surgem daí, mantendo mais proximidade com o som original. Já o termo “escutar”, também originário do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Aparentemente são palavras que utilizamos como sinônimas no cotidiano, sem nenhum tipo de distinção, porém, ao nos atermos à etimologia, vemos que são significativamente distintas (LIBERATO; LINS, 2021, p. 7).

Este reconhecimento exigiu de nós um tipo especial de escuta, que envolveu levar as crianças para trabalhar em grupo [...] (RINALDI, 2017, p.236). Assim, em meio ao imprevisível ainda conseguimos oferecer as crianças e suas famílias propostas que tentaram preservar os direitos das crianças e aproximar suas famílias da importância de estar mais próximos e promover de forma remota um lugar de encontros mesmo que distantes. Não existiam “receitas” para organizarmos propostas com garantia de acertos. Certamente, estas, já não existiam antes de enfrentarmos a pandemia. Os porquês das crianças são imensuráveis, impregnados de vida, sentidos e significados logo, autoexplicativos. Compreendidos pela voz do coração e por nenhuma outra metodologia que não fosse aquela que acolhe as perguntas, as hipóteses e as teorias das crianças com generosidade e sabedoria. “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (RINALDI, 2017, p. 124). Assim, os miudinhos do cotidiano passariam a ser fios condutores que fortaleceriam os vínculos afetivos entre as crianças, suas famílias e a escola.

O ACOLHIMENTO, A ESCUTA E OS MIUDINHOS DOS COTIDIANOS.

A vida naquele cenário nos convidava a outros encontros. Encontros estes, distantes e que se apresentavam incrédulos. Em meio ao desconhecido refletíamos: Como pensar sobre “encontros distantes”? Justamente, nós, um povo acolhedor, festeiro e de abraço caloroso! Como acolher os estranhamentos, os deslocamentos, os encantamentos infantis de forma remota? Porque todos estes aspectos continuavam a acontecer! Como

fazer intervenções para ampliar os saberes naturais das crianças e aqueles que passariam a se construir em seus cotidianos familiares? Como acolher e refletir sobre tantos “miudinhos dos cotidianos”? Pois, passariam a dialogar com outras e novas formas de observar, escutar e planejar para então aprender e apreender a olhar sobre o cotidiano de um outro modo (CINTRA, 2020). Como não perder de vista as orientações legais e legítimas que a etapa da Educação Infantil previa e assim, preservar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças? Como nós, profissionais destas infâncias, manteríamos a saúde mental em meio ao caos, considerando que como humanos vulneráveis também estávamos vivendo o medo do desconhecido?

Estas, e muitas outras questões povoavam nossas mentes diariamente. Surgiam à medida que conversávamos - equipe gestora e demais profissionais da educação do Cmei. Pensar em companhia não seria mais uma opção e sim, uma necessidade. Em meio a tantas questões sem respostas, algumas famílias, entraram em contato para saber como se daria a aprendizagem das crianças e a partir de reflexões em conjunto com a coordenação pedagógica iniciamos uma “aproximação” através de um áudio explicativo sobre a forma como acolheríamos dali em diante. Em seguida, cada profissional e seu grupo de famílias passaram a criar condições possíveis para que este acolhimento se desse da melhor forma. A princípio tentamos uma reunião por vídeo, mas, por conhecermos a realidade socioeconômica da maioria das famílias sabíamos que os encontros não seriam acessados. Deste modo, acordamos que o *WhatsApp* seria mais acessível e neste aplicativo, o recurso áudio, atenderia um maior número de crianças. O recurso vídeo só se tornaria acessível às famílias, após download, em um outro aplicativo, que não exigisse acesso à internet.

As crianças e suas famílias que neste relato são protagonistas das relações e ações construídas deram um retorno positivo. Por nossa instituição ser pequena e em nossa jornada existir a cada 15 dias uma proposta pedagógica em que grupos etários diferentes brincavam juntos, éramos conhecidas das crianças. Talvez esta aproximação com as famílias tenha

possibilitado acolher melhor. Estas, mostraram-se abertas a proposta e dispostas a juntos – famílias e profissionais – buscar superar as dificuldades encontrando formas acessíveis de acompanhar as crianças nas propostas que seriam enviadas. No entanto, começariam ali, inúmeros desafios para manter os laços entre nós. A pandemia e a vulnerabilidade humana passariam a ditar a forma deste acolhimento. As metodologias estudadas, conhecidas ou construídas em nosso processo de formação pedagógica e que mediavam as interações das crianças considerando intenções pedagógicas pareciam não ser mais praticáveis. Rapidamente percebemos que daquele momento em diante não teríamos “as melhores propostas e metodologias”, mas, as possíveis.

Combinamos com a gestão de nossa instituição que todas as quintas-feiras às 19h estaríamos juntas pelo *Google Meet*, um aplicativo gratuito, acessível ao corpo docente, que durante o auge da pandemia tornou-se grande aliado, permitindo encontros e relatos sobre os caminhos e os des-caminhos de nossas propostas. Momentos que podemos descrever como alegres, pois, podíamos nos ver e ouvir pela tela do celular ou do computador, saber como nós e nossos familiares encontravam-se, mas que também apresentava um outro aspecto não tão bom e nem tão feliz, pois, tornavam-se mais visíveis, a precária condição de trabalho para nós docentes e a vulnerabilidade das infâncias que acompanhávamos. Da mesma forma ficavam registrados nestes encontros, a fragilidade das professoras que ao planejar em condições mínimas percebiam que seus esforços nem sempre alcançavam seus objetivos. A importância da instituição ESCOLA na vida das famílias e de todas nós professoras tornava-se a cada dia mais evidente, bem como, o descrédito de alguns no trabalho pedagógico que se desenvolvia. Fato que perturbava a autoestima de todas, mas como sempre temos um “mas”, como sabiamente nos diz, Cristiano Alcântara, a enorme saudade expressa pelas crianças em suas narrativas brincantes trazia leveza aos pesados dias que vivíamos. E, apesar de não prevermos mais nada os MIUDINHOS DO COTIDIANO ressignificavam às propostas

no sentido de confortar, aproximar e fortalecer os vínculos afetivos entre as crianças, suas famílias e a escola.

[...] Estamos dia a dia escutando as famílias para tentar redesenhar modos possíveis de acolhimento as crianças e suas infâncias. As ações de educar e cuidar são eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, mas, como colocá-los em prática neste contexto? Aquilo que a correria de nossos afazeres diários distanciou de nós torna-se a única ferramenta capaz de acolher e acalantar todos os modos de vida. O fortalecimento dos vínculos afetivos passa a fazer parte de nosso planejamento. São fios condutores de todo o processo tornando-se um novo método de trabalho que provocou em nós professores um sentimento de incertezas pedagógicas (RIBEIRO, 2020, p. 06).

O cenário mundial e os contextos das famílias nos convidavam a pensar sobre outros modos de ser e estar no mundo. Fossem narrados pelas crianças ou por adultos já não importava. O mundo mudou e a nossa rotina diária deixou de ser conhecida. A palavra da ordem era ESCUTAR para então, RESSIGNIFICAR!

À LUZ DA SAUDADE: PROJETO LEITURA NO NINHO

Gratas por estarmos vivas e pela compreensível e acolhedora parceria das famílias observávamos em todos um esgotamento físico, mental e emocional. O abandono pelos órgãos responsáveis pelos sistemas de saúde e de educação país a fora gerava um sentimento de solidão e impotência que provocava em nós um profundo desânimo. Os altos índices de mortes ainda muito presentes em nossos dias e a informação de que continuaríamos acompanhando as famílias e suas crianças de forma remota provocou um grande desgaste em todos.

O ano de 2021 traria muitos outros desafios, como por exemplo, a certeza de que as limitações de um sistema educacional extremamente atrasado e de um desgoverno continuariam a não cuidar de seu povo. Aspectos como: segurança alimentar; equipamentos tecnológicos para os docentes e para as crianças; acesso a rede mundial de computadores,

entre outros, demonstrariam escandalosamente a desigualdade socialmente hierarquizada. Era evidente o despreparo dos gestores públicos, o descumprimento de políticas públicas já existentes, a desvalorização e desrespeito aos profissionais da educação, que antes já era conhecido de todos, mas, que diante deste cenário só se agravou. Ademais, o atendimento a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica totalmente desrespeitada, negligenciada e subjugada a

[...] opção por ferramentas tecnológicas digitais trouxe uma segunda camada de limitações: o processo de mediação pedagógica com as crianças matriculadas na educação infantil (especialmente de zero a três anos de idade, mas, também, aquelas de 4 e 5 anos) não se coaduna com determinadas características deste formato e há mesmo orientações curriculares e de saúde no sentido de postergar o acesso de bebês e crianças bem pequenas ao uso contínuo de telas de celular ou computador. Para elas, as soluções foram ainda mais demoradas e com menor investimento (CEMJ, 2021, p.21).

Diante de inúmeras orientações para o atendimento as crianças o desenrolar dos dias tornavam-se ainda mais desgastantes e desanimadores. O otimismo que como uma alavanca impulsionadora tornou possível as interações com as famílias durante o ano de 2020, em 2021, tínhamos a impressão de que não mais conseguiríamos “tirar leite de pedra”.

Apesar de já reconhecermos que nossos esforços nem sempre chegaram aos seus objetivos, principalmente, por sabermos que respeitar os saberes e fazeres das crianças e de suas famílias, continuavam a serem fios condutores de nossas propostas. O esgotamento humano tornava tudo muito dificultoso, pois, os princípios éticos, políticos e estéticos pilares da Educação Infantil presentes em nossa trajetória acadêmica e profissional não permitia que deixássemos de:

Aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado é imperioso. (OSTETTO, 2015, p. 205).

Assim, os registros escritos, fotográficos, por áudios e vídeos enviados pelas famílias ou pelas próprias crianças possibilitava-nos ressignificar. Mesmo aqueles registros que por falta de uma tecnologia mais avançada e que demandavam horas de escuta e apreciação das narrativas das crianças e de suas famílias, não obstante, tornavam-se preciosos. Os registros eram instrumentos potentes de reflexão, uma vez que, qualificavam os processos das crianças e as relações que ali se construíam mesmo de forma remota. Alimentavam pistas que problematizavam propostas que não alcançavam seus objetivos, assim como, ampliavam acertos, tornando nossos dias mais leves. Provocavam em nós gargalhadas que acalentavam corações e nos permitiam inventar outros modos de estar com crianças e adultos. Desta forma Ostetto (2015) e outros estudiosos acompanhavam nossos dias através das leituras que “diariamente” procurávamos fazer para não deixar de acreditar. O registro é potente e

[...] sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida. Registrando, lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro. Trata-se de um registro que é instrumento do trabalho pedagógico, documento reflexivo: configura-se, no exercício de registrar, um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se de seu fazer (OSTETTO, 2015, p. 205).

Através de nossas interações com crianças e adultos recuperávamos memórias para localizar as marcas do vivido com nossas infâncias na instituição, uma vez que era perceptível a falta que as crianças sentiam da escola, das professoras e dos amigos. Faltavam-nos palavras para confortar as ausências porque essas ausências também já nos afetavam. De toda forma um outro ano se iniciava e era preciso continuar até que pudéssemos receber a vacina tão esperada e quem sabe, voltar ao convívio com as crianças no cotidiano educativo. Assim, sem ter mais argumentos que pudessem acalmar as famílias pensamos em uma ação que aproximasse

a escola um pouquinho mais das crianças, reconhecendo a diversidade de contextos, as limitações, os obstáculos e a essencial ousadia autoral para organizar algo significativo neste formato.

A literatura infantil já era uma grande aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças antes da pandemia. O nosso Cmei se organizava por áreas de interesses e a sala de experiências diversificadas ou cantos de atividades diversificadas apresentava-se como uma das modalidades de organização do tempo didático e entre os cantos mais visitados pelas crianças e professoras estava o canto da leitura. Ora, oportunizando que às professoras pudessem ler ou contar histórias para as crianças, ora, potencializar às crianças, criarem seus próprios espaços para contação de histórias, uma vez que, a sala disponibilizava uma série de outros materiais – fantasias, acessórios, livros, tapetes, almofadas, entre outros - que permitiam a construção de encantadores cenários e enredos.

A busca por histórias de qualidade narradas por profissionais sensíveis que pudessem amenizar o déficit de escolarização das famílias, a vulnerabilidade socioeconômica e cultural dos cotidianos tornavam cada vez mais exaustivos esta pesquisa. Pois,

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 1989, p. 67).

As histórias ainda continuavam a alimentar o imaginário infantil e foram importantes bases do trabalho pedagógico, tornando-se uma linguagem muito acessível mesmo que as interações das crianças no grupo já não fossem mais as mesmas. De uma turma de 12 crianças, 07 crianças, continuavam a participar das interações e propostas enviadas ao grupo com maior frequência. As outras 05 crianças por mais que procurássemos entrar em contato ou reestruturar a proposta no sentido de alcançá-las,

as famílias não retornavam aos contatos ou justificavam não acreditar nas interações de forma remota. Situações como: sequelas do Coronavírus, inexistência de aparelho celular, disponibilidade de tempo ou ausência de escolaridade impediam que as famílias conseguissem ou se dispusessem a acompanhar as crianças no grupo. Afinal, o que pensávamos ser algo passageiro tomara uma dimensão inimaginável. Famílias perderam seus empregos e seus familiares. A dor e o medo faziam parte dos cotidianos e as crianças estavam muito desejosas por um retorno. Assim, precisávamos de algo que pudesse encantar crianças e adultos e a literatura infantil foi permitindo e potencializando possibilidades. Os caminhos percorridos e registrados revelaram as mudanças ocorridas, os resultados e a reflexão sobre as práticas e as concepções de infância e de Educação Infantil que foram sendo revisitadas, problematizadas e reconstruídas no percurso. Os registros refletem um caminho trilhado, não um ponto de chegada. (ASSIM SE FAZ LITERATURA, 2013, p. 5).

Nesse movimento de ir e vir em nossos registros passamos a revisitar a memória através dos momentos em que a literatura era tão fascinante para todos. Escutar histórias! Olhar as ilustrações! Observar a capa do livro! Silenciar e manusear o livro calmamente deitada de pernas para o ar! Estabelecer relações a partir das narrativas infantis que se construía através das interações das crianças com os livros. E assim, rememorando, revisitando, problematizando as conversas com as crianças e as famílias decidimos enviar livros para casa de um jeito diferente.

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia a dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (KAERCHER, 2001, p. 82).

Buscando encantar e divertir elaboramos uma bolsa-tapete em tecido algodão matelassê dupla face com estampas infantis. A bolsa quando fechada era um acessório comum às crianças. Carregaria mais de um livro,

considerando o número de crianças na casa. Afinal, nossa intenção era promover às famílias um momento prazeroso em que pudessem desfrutar das descobertas e do encantamento do universo da literatura infantil. Lembramos ainda que já havíamos vivido uma experiência interessante enviando livros para casa. Os pais e avós sentiram-se importantes e valorizados. Rememoraram suas infâncias e contaram sobre suas aventuras e brincadeiras deixando orgulhosas as crianças que na sua percepção compreendiam que eles, também eram atores desse processo, tanto como leitores quanto como contadores de histórias ou de causos.

Além, dos livros a criança recebeu acessórios/adereços (fantasias, pulseiras, anéis, chapéus, fantoches, echarpes, óculos, TNT em vários tamanhos e cores para a construção de cabanas, etc.) e materiais de papelaria (1 pasta que levaria 2 folhas de papel gramatura 180 e uma consigna-orientações para a realização da proposta e que retornaria para o CMEI. Outras 5 folhas de papel foram para a criança brincar a vontade, com seus irmãos ou amigos vizinhos (canetinhas e lápis de cor de várias espessuras, giz cera, tinta e pinceis, tesouras, esponjas, lápis e borracha, barbante, lã, revistas e jornais para desenhos e recortes, etc.) para produção de seus enredos, narrativas, cenários etc.

Figura 1: Materiais enviados na Bolsa-Tapete.



Fonte: Imagens produzidas pela profa. Lúcia ribeiro

As orientações para as propostas eram enviadas também em áudio para que todos da família pudessem tomar conhecimento da proposta. A bolsa quando aberta tornar-se-ia um tapete que permitiria a criança organizar o seu espaço da leitura dentro de casa. Neste, a criança poderia sentar-se, deitar-se, assim como desejasse apreciar os livros. A bolsa-tapete aproximaria as crianças e suas famílias do ambiente e do universo literário de um outro modo, não menos ou mais importante, do que as ações que até então, desenvolvíamos na instituição, mas com capacidade de construir outros modos de ser e estar com as crianças ampliando o gosto pela leitura, por histórias, estimulando lúdico e o faz de conta, dentro de suas casas, dentro de seus ninhos. Este *insight* surge quando ao passear pelo quintal de casa fazendo registros fotográficos e buscando ideias, um ninho é registrado pela câmera do celular. Ao observar a estrutura e a segurança de viver ali dentro, o sentido de aconchego, ressurgiu, e os pensamentos sobre a casa de cada criança passa a fazer parte das ideias com mais força ainda.

Figura 2: Materiais enviados na Bolsa-Tapete



Fonte: Imagens produzidas pela profa. Lúcia Ribeiro

Assim, a palavra ninho passou a ser uma metáfora, um lugar que acolhe, cuida e educa percepções sobre o mundo. Um fio condutor para pensar em uma ação que através das memórias do vivido, os bons momentos fossem reativados e potencializassem as interações e a brincadeira no cotidiano de cada um. Pensar sobre o ninho nos reportou ao aconchego dos lares, mesmo reconhecendo que nem todas as nossas crianças, usufruíam de um lugar assim. Um lugar em que pudessem sentirem-se acolhidas, em seus ninhos familiares, maternais e brincantes. A palavra ninho ampliou o sentido de acolhimento para compreender que neste momento, as crianças mereciam continuar a serem acolhidas e envolvidas por ações lúdicas, significativas, prazerosas ou inusitadas. Ações que potencializassem suas memórias afetivas e neste sentimento o projeto se organiza e recebe o nome: **LEITURA NO NINHO** com objetivo de aproximar da memória afetiva das crianças os momentos prazerosos vividos no espaço de leitura no CMEI. Um lugar de encontros, em que se, ampliam olhares acerca dos modos como as crianças contam, recontam, vivem, revivem e encantam o mundo e a vida. Uma rede de significações que sempre envolveu um conjunto de fatores físicos, sociais, emocionais, ideológicos, culturais e simbólicos próprios dos diferentes grupos sociais com quem convivem.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTOS COTIDIANOS

Preocupadas com o tempo em que as crianças se mantinham longe do cotidiano educativo e reconhecendo a potência da linguagem literária na vida de todos, começamos a pensar como poderíamos enviar às crianças livros de literatura infantil. Logo, as dificuldades foram surgiram como por exemplo: Como poderíamos continuar a aproximar as crianças das interações pelas ações de educar e cuidar a que estavam acostumadas no CMEI e que envolviam o universo dos livros que tanto as encantavam se haviam orientações para o não compartilhar objetos evitando a disseminação do Covid 19? Como garantir o acesso à leitura para as famílias se já

era conhecido por nós a baixa escolaridade existente nos diferentes cotidianos? Seria possível que as crianças e suas famílias experimentassem o encantamento promovidos pelos livros?

Deste modo passamos a delimitar objetivos para o alcance da proposta através da legitimação da escuta e do acolhimento, a observação e o registro, enquanto, metodologias de trabalho. Ao passo que estes, já orientavam nossa organização pedagógica compreendidos instrumentos de autoavaliação do projeto e do processo. Assim, O projeto fora apresentado as famílias em uma reunião pelo *Messenger* em 14/05/2021. Um encontro muito esperado por todos, pois, há meses não nos percebíamos para além de áudios nos aparelhos celulares. Visualizar as crianças pelas telas foi muito emocionante, não encontramos palavras que pudessem expressar nossa alegria. Escutamos a todos atentamente e buscamos esclarecer como se daria o projeto valorizando a importância do ato de ler e o papel das famílias no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura.

As crianças já haviam completado 5 anos e o processo da transição ao Ensino Fundamental pairava pelas preocupações das famílias com relação as competências convencionais da leitura e da escrita. Passamos então, a esclarecer que o objetivo do projeto não era alfabetizar as crianças, mas oportunizar experiências estéticas que potencializassem a sensibilidade, a criatividade, a inteligência e a imaginação não somente das crianças, mas dos adultos também. Além de proporcionar momentos prazerosos de criação de enredos e apreciação de histórias as crianças produziram registros que organizados tornar-se-iam componentes de um diário de bordo ou diário de campo da turma 2º período B em 2021. Um jornal chamado **PAPO DE CRIANÇA** fora organizado com orientações, responsabilidades e cuidados compartilhados com as famílias através do grupo de WhatsApp.

Figura 2: Jornal Papo de Criança



Fonte: Produção profa. Lúcia Ribeiro

Figura 3: Jornal Papo de Criança



Fonte: Produção profa. Lúcia Ribeiro

Os familiares poderiam ler para as crianças ou vice-versa. Todos aprenderiam em companhia. Além de ler ou ouvir, as crianças poderiam folhear o livro, cheirar, sentir, brincar, mexer, remexer e se deleitar. Afinal acreditamos que,

A literatura é a arte feita de palavras. Como arte, o texto literário dialoga com a subjetividade, com a sensibilidade estética, com a beleza e a emoção. A partir dela alimentamos o nosso imaginário. Por meio da literatura, podemos ter acesso a uma infinita variedade de experiências para compreender nossa própria vida, sentimentos, desejos, tanto no âmbito da fantasia quanto da realidade. A arte literária nos conecta, assim, com a nossa própria humanidade. Por isso, o efeito é único em cada um de nós, já que implica a apropriação individual, singular, da realidade que cada texto recria. E, por isso também, não há um jeito único de interpretar narrativas e de apreciar poesias. Cada um ouve ou lê uma história a partir das outras histórias que tem dentro de si, e um poema fala diferentemente a cada um. A arte literária não tem um sentido utilitário, mas de favo-

recer a liberdade, de emocionar e ampliar a experiência de mundo (PARALAPRACÁ, 2015, p. 8).

Envolvidas pela percepção do poder da literatura e promover experiências estéticas às famílias e as crianças continuamos a orientar sobre o cuidado com o material. Havia uma questão muito importante, os livros precisavam voltar. Faziam parte do acervo tanto da instituição quanto da professora, bem como, todos os acessórios e outros materiais enviados. A ideia era que a brincadeira continuasse na semana seguinte com outra família.

O encontro com as famílias também estabeleceu a retirada da bolsa-tapete. Este combinado ocorreu da seguinte forma: Na sexta-feira a bolsa-tapete composta dos materiais estaria à disposição das crianças e seria devolvida na quarta-feira por algum responsável pela criança. O acordo sobre a quantidade de dias que a bolsa-tapete ficaria de posse das crianças foi colocado pelas próprias famílias. A cada semana 2 famílias ou dois ninhos eram escolhidos e comunicados que a bolsa-tapete se encontrava a disposição na instituição. Como havia 4 bolsas não existiu problemas em respeitar as 72 horas para higienização previstas pelo protocolo de segurança e prevenção a Covid-19. O cuidado e o zelo com a bolsa e os materiais foram extremamente necessários, bem como, a parceria e comprometimento das famílias com a instituição.

ENREDOS E ENCANTAMENTOS INFANTIS: OS LIVROS E AS FAMÍLIAS

Iniciamos em 20/05/2021 o envio das bolsas-tapetes com 3 livros infantis e materiais que pudessem enriquecer os enredos das crianças. O livro: Quem quer brincar comigo do autor Tino Freitas foi recebido pela criança E. de 5 anos. O livro se agiganta à medida que é desdobrado. O livro encanta porque se apresenta em um formato diferenciado do convencional. Ao desdobrar as páginas, o leitor se enche de curiosidade e embarca na fantasia, vivenciando a melodia das palavras e a beleza das imagens e este detalhe fora percebido pela criança.

Entre os acessórios (1 óculos olhão, 1 óculos carrinho, retalhos de TNT e 1 chapéu de bombeiro) foram enviados materiais de papelaria solicitados pela própria criança que amava desenhar e demais materiais que iriam compor a proposta. Construiu com a família a proposta. Entre os acessórios estava o chapéu de bombeiro que a criança, já no maternal, utilizava-o em seus enredos brincantes na instituição.

A família da criança E. 5 anos só inicia os registros no grupo WhatsApp na semana seguinte após a criança brincar à vontade e organizar seus cenários e enredos tranquilamente. Registros fotográficos, por vídeos e áudios aos poucos apresentam ao grupo, a alegria da criança e de sua família em receber a bolsa-tapete em casa e assim, numa manhã a criança passa a conversar no grupo através de áudios:

—Oi tia Lúcia!

—Agora eu vou contar a história!

—A campainha tocava e aí depois a menina estava pintando e do nada veio a campainha!

—Aí do nada veio o patinho que se chama Toddi!

—Depois veio o Salgado e o Rosado!

—Depois do Rosado veio o Furacão!

—Depois do Furacão veio a Pintada!

—Eh, fim!

Convido a criança a descrever no grupo quem são os personagens Toddi, Salgado, Rosado, Furacão e a Pintada e suas características. A criança prontamente inicia a descrição dando ênfase a Vaca Pintada e nos contando que ela era muito fina.

Pergunto a criança:

—O que é ser fina?

E a criança responde:

—A pintada é enorme!

—Ela é elegante por isso é fina!

—Ah, tia, eles vieram brincar com a menina!

—Tia eu amei os brinquedinhos!

De repente a criança passa a nos contar que um dos óculos fica com a visão vermelha. A princípio não compreendemos o que a criança explicava e volto a provocá-lo para entender melhor o diálogo que se estabelecia com outras crianças. Pergunto o que deixava a visão vermelha e a criança junto a mãe responde:

—A visão fica vermelha, não!

—Fica amarela!

Assim compreendo que a criança se refere a cor amarela das lentes do óculos enviado para casa. Descreve a sensação de perceber tudo a sua volta amarelado. Já o segundo óculos era enorme e a criança diz que a mãe falou que era gigante como o livro. Pergunto a criança:

—O que é ser enorme? O que é ser gigante?

A criança responde

—Gigante é a Vaca Pintada da história que acabei de ler.

Após um tempo a criança volta ao grupo e diz:

—Tia Lúcia eu vou ler todas as historinhas e vou brincar muito, muito, muito!

—Ah...esqueci de dizer, eu vou pintar muito também!

Durante a semana a mãe da criança E. enviou vários registros no grupo. Havia dias em que os registros geravam muitas outras situações para além das propostas enviadas. As famílias mostraram-se muito envolvidas com os livros. As leituras eram compartilhadas entre os adultos e os irmãos mais velhos e familiares disponíveis.

As famílias que recebiam as bolsas não participavam da outra proposta da semana enviada ao grupo, mas, as crianças que aguardavam

ansiosas o recebimento da bolsa - tapete queriam saber mais. Queriam saber que livros as crianças haviam recebido e que materiais acompanhavam a bolsa. Percebemos que a criança se divertiu muito com o material mantendo um cuidado todo especial e supervisionado pela mãe que solicitou o envio de mais livros.

Em seguida temos uma outra criança participando dos diálogos. A Mãe da criança T. 5 anos envia o vídeo do momento em que a criança recebe a bolsa-tapete. O cantinho na casa da criança escolhido para receber a bolsa já estava todo organizado. Havia registros da criança varrendo o quarto, organizando almofadas, entre outras ações.

A criança T. 5 anos diz:

—Eu estou arrumando tudinho!

—Eu escolhi um espaço muito grande!

—Coloquei até adesivos na minha parede!

—Eu amei a bolsa que se transforma em tapete! Obrigada!!

À medida que a criança abria a bolsa-tapete a curiosidade aumentava e a criança encantada narrava tudo:

—O que será que tem aqui dentro?

—Ai, Ai!!

Ao abrir o velcro que fechava a bolsa-tapete a criança grita ao encontrar o saco de TNT colorido com o material dentro e diz:

—Está tudo aqui dentro!

—Tudinho mesmo!

—Eu não acredito!

—Tem óculos azul e é de coração!

—Tem até coroa de princesa!

—E, um paninho bem fininho e cheio de tirinhas!

A mãe que acompanhava filmando o encantamento da criança a cada item encontrado dentro da bolsa-tapete corrige a criança dizendo:

—Este paninho se chama echarpe foi feito para usar no pescoço e vai deixar você muito charmosa!

A mãe continua provocando a criança a descobrir outros itens na bolsa. Ao encontrar os livros a criança se despede e diz:

—Professora eu vou brincar e mais tarde eu falo com a sra.

—Tchau!

Com o passar dos dias a mãe da criança T. envia áudios e vídeos das interações da filha com o material. Envia registros das leituras e das brincadeiras em família. Envia registros dos pais fantasiados com os acessórios enviados para enriquecer os cenários. Agradece o envio da proposta e os materiais para a execução da atividade.

As interações continuaram a acontecer de forma bastante receptiva pelas famílias que participavam com maior frequência desde o início das interações remotas. Duas famílias que praticamente não interagiram durante o ano demonstraram interesse em receber a bolsa-tapete, no entanto, não se dispuseram a brincar com as crianças. Fato que demonstrou muita tristeza nos relatos das crianças enviados ao grupo. Das 12 famílias que estavam sendo acompanhadas por nós apenas duas não desejaram receber a bolsa-tapete. De fato, as interações continuavam fortalecidas pela frequência e pela interlocução entre a professora, a escola e as 7 famílias e suas crianças que sempre se dispuseram e acreditaram que estávamos fazendo o nosso melhor. Mesmo as crianças que raramente participavam das propostas e mesmo as 2 famílias que verbalizaram desinteresse em receber a bolsa-tapete interagiram no grupo interrogando as crianças sobre os livros, os materiais e as brincadeiras.

Passadas algumas semanas a criança M. 5 anos que adorava Peter Pan envia seus áudios e registros ao grupo da turma. Entre os contos de fadas enviados para casa o livro de seu personagem preferido fora contemplado. A criança construiu com a tia uma barraca enorme com o TNT enviado na bolsa-tapete. Caracterizaram-se para que a tarde com os livros

fosse algo inesquecível. De repente a criança enviou um áudio ao grupo dizendo:

- Tia Lúcia você não sabe o que aconteceu!!*
- Eu cresci muito e minha fantasia de Peter Pan não dá mais!*
- Peguei um pedaço de pano vermelho e fiz a minha capa!*
- Eu fiquei triste, mas, vou brincar assim mesmo!*

Não enviamos fantasias por ser algo que demandaria mais tempo para higienização e por não termos quantitativo suficientes na instituição para atender as crianças e aos irmãos. Considerando os contextos familiares diversos e o cenário caótico que persistia e alertava-nos para os requeridos cuidados a bolsa-tapete conseguiu ir recheada de encantos que alimentou o imaginário infantil. Assim os registros enviados pela família da criança M. maravilhavam nossos dias. Os registros da família apresentaram as crianças brincando sobre o tapete. A prima da criança caracterizada de Branca de Neve consola o primo ao dizer que irá brincar com ele mesmo sem fantasia. Juntos e apoiados pela tia passam a ler as histórias da Branca de Neve, Cinderela e Peter Pan e em seguida a criança M. começa a falar sobre a Terra do Nunca.

- Tia Lúcia você sabia que na Terra do Nunca as crianças não crescem?*
- As crianças sempre são pequenas!*
- Eu não queria crescer!*

Pergunto a criança porque não queria crescer e ouço uma triste explicação:

- Se não tivesse crescido minha fantasia ainda caberia!*
- Agora vou brincar sem fantasia!*

Conversamos um bom tempo sobre como era importante crescer. Elogio à criança e provo-co-a a criar sua própria fantasia e assim com a ajuda da prima e da tia a criança passa os dias construindo castelos e fazendo desenhos.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, pode ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento..." (ABRAMOVICH, 1989).

À medida que os dias se passavam e as crianças empolgavam-se mais e mais após as narrativas e registros compartilhados no grupo percebíamos como o Cmei Hermé Miranda estava fazendo falta a todos. Durante nossas conversas as crianças relembavam o que acontecia no espaço diversificado e solicitavam brinquedos e outros materiais que dentro de nossas possibilidades eram enviados na bolsa-tapete.

O faz de conta é um dos veículos em que as solidões são compartilhadas, a forma única de cada criança compreender e interpretar o mundo, imitando-o conforme sua realidade, seus sonhos, seus medos ou sua imaginação. (FRIEDMANN, 2006, p.56).

Como explicamos anteriormente não pretendíamos escolarizar as crianças de forma precoce, mas oportunizar experiências estéticas ao escutar o outro, ao sensibilizar-se, ao criar, ao imaginar. O faz de conta ajudou a todos nós enxergar beleza em meio a tudo que estávamos vivenciando. Ao mesmo tempo, conseguimos apesar dos cotidianos diversos propor uma atmosfera rica em possibilidades e em que as famílias participassem mais de perto desta etapa tão importante nas vidas destas infâncias.

CONSIDERAÇÕES

Revisitar março de 2020 não foi algo fácil, mas, era necessário contar o que vivenciamos com as crianças e suas famílias durante dois anos. Vivemos algo inimaginável. O mundo parou para escutar atentamente o que estava por vir apesar de não compreendermos o que realmente acontecia no planeta Terra. Chegava ao Brasil a urgência de nos recolhermos em nossas casas. Iniciava o isolamento social que até então era observado

por todos nós de longe através dos noticiários que nos atualizavam sobre o cenário pandêmico que se instalava ou já disseminava pânico e mortes em outras partes do mundo e que mal prevíamos poder durar tanto tempo e ser de forma tão devastadora em nosso país.

Há algum tempo a legislação que orienta as ações de cuidar e educar de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, bem como pesquisadores e produção acadêmica na área de formação de profissionais da Educação buscam aproximar as famílias do contexto escolar sem muito sucesso. O dia a dia das famílias e de nós profissionais das infâncias atrelados a burocracia das secretarias de educação e a demanda do contexto institucional distribuída em jornadas exaustivas acabam por impedir que laços sejam fortalecidos. Felizmente as relações entre famílias e instituição alcançam maiores aproximações e a ação de partilhar vinha se constituindo e se construindo como aspecto necessário a boa convivência de crianças e adultos e nas ações de educar e cuidar. No entanto, as incertezas precisaram ser assumidas, desapegar passou a ser um verbo corriqueiro em nossos tumultuados dias, assim como, ressignificar o tempo, as experiências, o exercício de nossa docência, as propostas pedagógicas, entre outros, para que então, chegássemos aqui a contar uma fração do que passamos com nossas crianças e famílias.

Acolher e escutar realmente se constituíram metodologias de trabalho e narrar e viver-se diariamente tornou-se uma pílula de sobrevivência para conviver com os fatores socioemocionais, econômicos e culturais, com o medo do desconhecido e constatação da fragilidade humana. Apesar de passarmos o tempo estudando, assistindo *lives* de pesquisadores renomados mundialmente, não conseguíamos muitos avanços. Os dias mal amanheciam e lá estávamos nós na Itália ou em Portugal ou na Espanha procurando escutar experiências exitosas em lugares que já haviam vivenciado os horrores das guerras, mesmo assim, tudo foi muito difícil. As distâncias eram superadas nestes momentos e outros horizontes surgiam com novas ou renovadas perspectivas de futuro. Dentro de nossas carências tentávamos diariamente nos manter sãs para poder se encantar com

o inusitado que as vezes demorava a nos chegar. Os encantamentos das crianças nem sempre nos chegavam de forma pacífica, pois, estar dentro dos cotidianos das famílias foi algo que nos afetou profundamente, uma vez que nestes lugares, a vida pulsava acelerada e a incerteza era a única coisa certa. Nossos planejamentos eram movidos pelas escutas e precisavam ser ressignificados constantemente.

Éramos convidadas a outros encontros e o projeto Leitura no Ninho trouxe uma alegria aos nossos dias. A participação das famílias e as interações e a brincadeira durante um tempo possível alegrou nossos dias e o retorno tão aguardado parecia estar mais próximo. Assim em, 16 de novembro de 2021 estávamos retornando ao Centro Municipal de Educação Infantil – Cmei Hermé Miranda de forma escalonada, mas, presencial.

Nossa sala de referência tornou visível nossos momentos de forma remota através da organização dos registros agora impressos e expostos nas paredes para acolher as crianças no retorno. Observá-las ao se perceberem nos registros fotográficos foi muito gratificante, mas a possibilidade de retomar o projeto de forma presencial parecia ficar mais distante a cada dia.

As crianças apreciavam os registros, expressavam suas experiências com os livros e materiais, mas, o que pairava no ar era a vontade de estar junto. O tempo era pouco para brincar, revisitar os espaços e conversar com os amigos. As crianças que não conseguiram participar retornaram muito animadas pelo reencontro. Conversavam entre elas e faziam observações sobre suas ausências, sobre a impossibilidades de os responsáveis acompanharem as propostas, pela falta de aparelho celular, pelo medo do Coronavírus, pelo fato de estarem crescidos e muito outros detalhes.

Concluimos o ano de 2021 de forma presencial em apenas 23 dias tempo insuficiente para pensar em retomadas. Tempo apenas para observar, escutar e registrar que apesar de tudo que vivemos estávamos bem e as crianças aproveitavam cada minutos para estarem juntos compartilhando a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 65-95.

_____. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 2º. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Assim se faz literatura**. Instituto C&a, 2013. — (Coleção paraplacá. Série cadernos de experiências).

CINTRA, R. **ATELIÊ NO COTIDIANO: CONVITE, CONVÍVIO, CONTINUIDADE**. São Paulo: 2020.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo-SP: Moderna, 2006.

_____. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

LIBERATO, A.; LINS, C. **RODA DE CONVERSA: UMA POSSIBILIDADE DE ESCUTA**. In: Limites e possibilidades de escuta na Educação Infantil. 1ª ed. Jundiaí: Paco, 2021.

KAERCHER, G. E. **E por falar em literatura**. In: Educação infantil pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OSTETTO, L. E. **A PRÁTICA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVA, MEMÓRIA, AUTORIA**. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526/498>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Projeto Cátedra, do Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ) 2021. PANORAMA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO, In: **Direito Humano à Educação na Pandemia: Desafios, Compromissos e Alternativas** NOTA TÉCNICA EM VERSÃO INTEGRAL. Disponível em: https://ubes.org.br/ubesnovo/%83_-EDUCA%CC%83_A%C-C%83_O-22_01-1.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

RIBEIRO, L. M. **MIUDINHOS DO COTIDIANO**: narrativas poéticas em tempos de pandemia. Maceió, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.004

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

Márcia da Silva Melo¹

RESUMO

O presente estudo investiga o papel do lúdico na educação infantil, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Fundamentado nas contribuições de Piaget (1976), Vygotsky (1991) e Kishimoto (2010), o trabalho discute como o brincar, quando intencionalmente incorporado ao cotidiano escolar, se transforma em ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem significativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas descritas em estudos acadêmicos, com o propósito de compreender como o lúdico pode ser sistematizado no planejamento docente. Os resultados apontam que atividades lúdicas bem conduzidas favorecem a construção do conhecimento, estimulam a imaginação, a linguagem e o raciocínio lógico, além de fortalecer vínculos sociais e afetivos entre as crianças. Evidencia-se que o brincar, mais do que entretenimento, é um modo de expressão e de desenvolvimento integral, contribuindo para a formação da autonomia e da cooperação. Conclui-se que práticas pedagógicas sustentadas na ludicidade tornam o processo educativo mais prazeroso, interativo e significativo, ampliando o engajamento e o interesse dos alunos. Assim, defende-se a necessidade de políticas e formações docen-

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidad del Sol - PY, silvamelomarcia.marcia@gmail.com.

tes que valorizem o lúdico como princípio educativo, assegurando ambientes escolares mais inclusivos e criativos, onde o aprender e o brincar caminhem juntos no desenvolvimento da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ludicidade, Desenvolvimento Infantil, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Falar sobre o lúdico na educação infantil é mergulhar na própria alma da infância — um território de descobertas, afetos e invenções, onde aprender e brincar se confundem em gestos, sons e imaginações. O brincar, longe de ser uma pausa do aprender, é sua forma mais autêntica. É por meio dele que a criança interpreta o mundo, experimenta papéis, reorganiza sentidos e constrói pontes entre o real e o imaginário. Como lembra Kishimoto (2010), o jogo é uma linguagem simbólica, por meio da qual a criança atribui significado às suas experiências e transforma a realidade à sua volta.

Na perspectiva piagetiana, o brincar é uma forma de assimilação ativa: um processo em que a criança recria o mundo segundo suas próprias estruturas cognitivas (PIAGET, 1976). Nesse movimento, a brincadeira não é fuga, mas elaboração — um exercício de inteligência em ação. Vygotsky (1991), por sua vez, amplia essa compreensão ao situar o jogo no campo da cultura e da interação social: ao brincar, a criança interioriza valores, normas e significados compartilhados, desenvolvendo a autorregulação e o pensamento simbólico. O lúdico, então, não é apenas espontaneidade; é mediação, construção coletiva, exercício de humanidade.

Kishimoto (2010) reforça que o brincar na escola deve ser compreendido como prática pedagógica intencional. O educador é o sujeito que planeja, orienta e amplia os horizontes da curiosidade infantil, criando espaços de descoberta e invenção. Nessa perspectiva, o professor não “permite” o brincar — ele o reconhece como direito, linguagem e instrumento de aprendizagem. É ele quem transforma o jogo em experiência pedagógica, mediando sentidos e garantindo que o prazer de aprender não se perca no percurso da escolarização.

Contudo, ainda que a ludicidade esteja assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na BNCC (2017), muitas práticas escolares continuam reduzindo o brincar a momentos de recreação, desvinculados do planejamento pedagógico.

Essa dissociação entre norma e prática reflete uma herança de modelos tradicionais de ensino, que priorizam a rigidez e o controle em detrimento da escuta e da criatividade. A escola, muitas vezes, ainda vê o corpo infantil como algo a ser contido, e não como potência expressiva e cognitiva.

É precisamente nessa tensão que se inscreve a urgência de repensar o papel do lúdico no currículo. Incorporar o brincar de forma planejada é reconhecer a criança como sujeito histórico, cultural e criador — não como recipiente de saberes. Como destaca Brougère (2008), o jogo é uma prática social e cultural que carrega modos de ser e viver, e sua presença na escola é também um ato político: brincar é resistir à homogeneização da infância e afirmar a diversidade de experiências que compõem o aprender.

A literatura contemporânea reforça esse entendimento. Autores como Friedmann (2012), Santos (2020) e Oliveira (2022) apontam que a integração do lúdico ao planejamento pedagógico amplia a aprendizagem em múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, linguística e social. O brincar estimula a imaginação e o pensamento simbólico, fortalece a cooperação e a empatia e favorece o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como a criatividade e o pensamento crítico. Ao brincar, a criança não apenas “se prepara” para a vida: ela a vive plenamente.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o lúdico como estratégia central para o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. Busca-se compreender, de forma integrada, como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; como as teorias de Piaget, Vygotsky e Kishimoto fundamentam essa compreensão; e como as práticas pedagógicas podem integrar o lúdico de modo intencional e emancipador.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, apoia-se em autores clássicos e contemporâneos da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, analisando produções entre 2000 e 2024 que discutem o papel do brincar na formação infantil e sua relação com políticas educacionais e práticas docentes. O método foi estruturado em três etapas:

seleção das fontes, categorização dos conteúdos e análise crítica à luz das perspectivas construtivista e histórico-cultural.

Os resultados indicam que a ludicidade, quando intencionalmente incorporada ao currículo, potencializa aprendizagens, promove vínculos afetivos e estimula o desenvolvimento integral. O professor, nesse processo, é o mediador sensível que transforma o brincar em experiência educativa significativa. Seu papel é garantir que a sala de aula seja um espaço de encantamento e diálogo, onde a curiosidade se converta em conhecimento e o erro em descoberta.

Conclui-se que o lúdico deve ser reconhecido como eixo estruturante do processo educativo, e não como intervalo entre atividades “sérias”. Valorizar o brincar é garantir à criança o direito à curiosidade, à imaginação e à criação – direitos que constituem a própria base de uma educação humanizadora. Como expressão de liberdade e pensamento, o lúdico é o que faz da infância um tempo de inteireza e do aprender um ato de alegria e de mundo compartilhado.

METODOLOGIA

Falar da metodologia deste estudo é também falar de um modo de compreender a educação. A investigação, de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e descritivo, parte da convicção de que o lúdico – em sua dimensão simbólica, afetiva e cultural – não pode ser apreendido por meio de métricas objetivas ou mensurações estatísticas. Compreender o brincar exige mergulhar na experiência humana em sua totalidade, reconhecer o gesto, o afeto e o sentido que emergem das interações. Por isso, o caminho qualitativo se mostra o mais coerente: ele privilegia a escuta sensível, o olhar interpretativo e a busca por significados que se tecem nas práticas e nas relações.

A escolha metodológica está ancorada na ideia de que o fenômeno educativo é um processo histórico e social, cuja compreensão requer diálogo entre teoria e prática. Conforme sustenta Gil (2010), a pesquisa

bibliográfica não se limita à reunião de textos, mas constitui um exercício de sistematização e análise crítica do conhecimento já produzido, capaz de gerar novas leituras e interpretações. Assim, o estudo não se propõe apenas a revisar conceitos sobre ludicidade, mas a tensionar o campo, desvelando convergências, divergências e lacunas na literatura contemporânea. Trata-se de uma investigação que lê o brincar como fenômeno vivo – simultaneamente teórico e prático, simbólico e político.

Esse movimento dialoga com a compreensão de Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual o pesquisador qualitativo é um intérprete de significados. Ele não busca certezas, mas compreensões possíveis, pois sabe que os sentidos da experiência humana são sempre construídos socialmente. Essa perspectiva encontra ressonância na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), que vê no brincar um espaço privilegiado de mediação simbólica e de formação das funções psicológicas superiores. Brincar é, nessa visão, um modo de agir e de pensar, uma forma de habitar o mundo.

Ao compreender o lúdico como linguagem e como expressão de cultura, o estudo reconhece o brincar como um ato que ultrapassa a dimensão do entretenimento e se inscreve no campo das práticas formativas. O jogo e a brincadeira são fenômenos socialmente produzidos, permeados por valores, significados e relações. Por isso, investigá-los implica não apenas revisitar autores, mas reconstruir sentidos – compreender como o lúdico se transforma em prática pedagógica, em espaço de criação e de aprendizagem compartilhada.

O percurso metodológico foi construído com o cuidado de garantir coerência e densidade teórica. O levantamento das fontes ocorreu entre os anos de 2000 e 2024, abrangendo livros, artigos, dissertações e teses localizados em bases como Google Scholar, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados descritores como *ludicidade*, *educação infantil*, *brincar*, *jogo pedagógico* e *desenvolvimento infantil*, priorizando obras de autores de reconhecida relevância, entre eles Piaget (1976), Vygotsky (1991), Kishimoto (2010), Brougère (2008), Friedmann (2012) e Santos (2020).

Após a coleta inicial, realizou-se uma triagem criteriosa. Foram incluídos apenas estudos que abordavam o brincar como princípio pedagógico e estratégia de ensino-aprendizagem articulada ao desenvolvimento infantil, e excluídos textos sem base teórica consistente ou que tratavam o brincar de maneira meramente recreativa. A partir desse conjunto, formou-se um corpus teórico que sustentou a análise comparativa entre diferentes concepções de ludicidade.

A leitura interpretativa dos textos revelou três grandes eixos de reflexão: o brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo; o brincar como prática social e cultural; e o brincar como estratégia pedagógica intencional. Essas categorias emergiram não por imposição, mas pela força com que reapareciam nos discursos teóricos e pela relevância que assumem na compreensão da infância. A análise seguiu uma lógica dialética, procurando articular aproximações e contrastes entre os autores e suas contribuições ao campo educacional.

A interpretação dos dados foi conduzida a partir do diálogo entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural, unindo os aportes de Piaget (1976) e Vygotsky (1991). Essa articulação permitiu compreender o brincar como prática que, ao mesmo tempo em que reflete o desenvolvimento da criança, o transforma, pois é no ato de brincar que ela experimenta, cria e aprende. Complementam essa visão as contribuições de Kishimoto (2010) e Friedmann (2012), que atualizam o debate sobre o lugar do lúdico nas práticas pedagógicas contemporâneas, situando-o como dimensão formadora e ética do trabalho docente.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, não houve envolvimento direto de participantes humanos, o que dispensa submissão a Comitês de Ética em Pesquisa. Ainda assim, todas as fontes foram utilizadas de forma responsável, com o devido reconhecimento autoral e respeito às normas éticas da produção científica. A validade do estudo foi assegurada pela triangulação teórica – o diálogo entre diferentes correntes de pensamento – e pela transparência metodológica nas etapas de seleção, leitura

e categorização das fontes, garantindo coerência entre os objetivos, o referencial teórico e as análises realizadas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Mais do que uma escolha técnica, a metodologia adotada expressa uma postura epistemológica e humana. Investigar o brincar é, neste trabalho, um ato de escuta e de reconhecimento: escuta da infância como potência criadora e reconhecimento da educação como espaço de humanização. Compreender a ludicidade como princípio pedagógico é afirmar que aprender não se opõe a sentir, e que todo ato educativo, quando permeado pelo lúdico, se transforma em experiência viva, dialógica e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo procurou ir além da simples reunião de dados teóricos: buscou costurar sentidos, compreender o brincar não apenas como tema, mas como expressão da própria infância em sua potência de conhecer e criar. A sistematização dos achados, organizada em três eixos analíticos — o *brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo, como prática social e cultural e como estratégia pedagógica intencional* —, emergiu de uma leitura sensível e crítica da literatura especializada. Nessa travessia, o brincar se revelou não como um recurso entre outros, mas como uma linguagem fundadora da experiência infantil e, portanto, da própria ação educativa.

As análises realizadas permitiram reafirmar que o lúdico ocupa um lugar central na formação da criança, atuando de modo integrado sobre as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas do desenvolvimento. Piaget (1976) observa que o jogo é o trabalho da infância: um espaço onde a criança transforma o real em algo que cabe em suas estruturas mentais, organizando a experiência e testando hipóteses sobre o mundo. Brincar, nesse horizonte, é construir pensamento — um exercício de inteligência viva que nasce da ação e da curiosidade.

Vygotsky (1991) amplia esse olhar ao compreender o brincar como território de mediação simbólica, no qual a criança internaliza signos culturais e aprende a agir sobre si e sobre o outro. O jogo, ao mesmo tempo que diverte, ensina; ao mesmo tempo que liberta, estrutura. É nele que a linguagem se adensa, que o imaginário se torna aprendizagem e que a autorregulação se tece nas interações sociais. Assim, o brincar é também um modo de aprender a viver em sociedade, de elaborar regras, negociar papéis e reconhecer o outro como parte da própria construção do eu.

Ao integrar essas perspectivas, o estudo evidencia que o lúdico ultrapassa a noção de método pedagógico. Ele é uma forma de conhecimento em movimento, uma maneira de o sujeito se relacionar com o mundo pela via da curiosidade, da imaginação e da experimentação. Nessa lógica, o brincar estruturado e intencional, mediado pelo educador, potencializa aprendizagens significativas, amplia o campo da socialização e reforça vínculos afetivos entre professor e criança — vínculos que são, em si, matéria-prima do processo educativo.

A literatura analisada converge em afirmar que brincar é condição do aprender, não um intervalo entre tarefas. Piaget (1976) descreve o jogo como atividade espontânea que acompanha a evolução mental da criança: nos primeiros estágios, o jogo de exercício fortalece a coordenação e a consciência corporal; mais adiante, o jogo simbólico abre espaço à imaginação e à linguagem; por fim, o jogo de regras insere a criança na lógica do convívio social, da reciprocidade e da cooperação. Em cada fase, o brincar cumpre uma função formadora distinta, mas todas partilham um mesmo princípio — o de que a criança aprende quando age, imagina e cria.

Brincar, portanto, é pensar com o corpo e com a emoção. É elaborar o mundo em gesto, som e palavra. A análise aqui empreendida reafirma que a ludicidade não é um adorno das práticas pedagógicas, mas um modo de estar no mundo e de aprender com ele. Ela devolve à escola o pulsar da infância e à infância o direito de aprender em alegria — o direito de existir em plenitude.

Nessa leitura ampliada da ludicidade, o presente estudo confirma que o brincar é, antes de tudo, um modo de pensar e de se relacionar com o mundo. Kishimoto (2010) afirma que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas mobiliza processos mentais complexos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória. O gesto de manipular objetos, criar narrativas e testar hipóteses revela um sujeito que constrói e reconstrói o próprio conhecimento em diálogo constante com a experiência. Essa concepção encontra eco em Ausubel (2003), ao sustentar que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo se conecta às estruturas cognitivas já existentes — o que acontece naturalmente nas situações lúdicas, quando a curiosidade e o prazer em descobrir impulsionam a assimilação e a elaboração de novos saberes.

Pesquisas recentes reforçam essa articulação entre ludicidade e cognição. Santos (2020), ao investigar práticas docentes na educação infantil, observou que atividades como jogos de construção, dramatizações e brincadeiras musicais ampliam a atenção, a memória e a expressão oral das crianças. Esses resultados demonstram que o brincar é um campo fértil para o desenvolvimento das funções mentais superiores, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento simbólico. Friedmann (2012) acrescenta que, ao enfrentar desafios e experimentar erros e acertos, a criança aprende a tomar decisões e a refletir sobre suas próprias ações — um exercício contínuo de autonomia intelectual e de pensamento crítico. Assim, o jogo não se limita a uma expressão de prazer: é também uma via epistemológica pela qual a criança produz conhecimento e sentido, afirmando-se como sujeito do próprio processo de aprendizagem.

Mas o brincar não é apenas um ato individual: é também uma prática social e cultural. Vygotsky (1991) nos lembra que, ao brincar, a criança reconstrói o mundo simbólico que a cerca, apropriando-se de papéis, normas e valores sociais. Essa internalização, contudo, não é passiva — ao contrário, a criança reelabora o real, atribui-lhe novos significados e cria um espaço simbólico em que a imaginação dialoga com a cultura. Nesse sentido, brincar é participar do mundo, interpretá-lo e reinventá-lo.

Brougère (2008) aprofunda essa discussão ao afirmar que o jogo é um produto cultural e histórico que expressa modos de vida e visões de mundo. O brincar, portanto, é também um gesto de continuidade e transformação cultural. Em contextos plurais como o brasileiro, essa dimensão ganha ainda mais força: brincadeiras populares, indígenas, afro-brasileiras e urbanas coexistem e se misturam nas escolas, refletindo a diversidade que constitui nossa identidade coletiva. Kishimoto (2010) observa que o papel do educador é justamente reconhecer e valorizar essa pluralidade de expressões culturais, incorporando-as ao planejamento pedagógico. Quando o brincar acolhe as múltiplas vozes da infância, a escola se torna um espaço de convivência democrática, respeito e pertencimento.

Carvalho (2021) ilustra essa perspectiva ao analisar projetos pedagógicos que resgatam brincadeiras tradicionais como amarelinha, ciranda e jogos de roda. Tais práticas fortalecem laços afetivos, estimulam a cooperação e preservam a memória coletiva, transformando o brincar em elo entre gerações. No entanto, os resultados também apontam para desafios: o tempo escasso destinado ao brincar, o predomínio de atividades dirigidas e a antecipação da alfabetização formal limitam as oportunidades de expressão lúdica. A infância, quando comprimida por currículos rígidos, perde parte de sua essência criadora. É urgente, portanto, repensar a organização escolar de modo a assegurar o direito de brincar como princípio formativo — não como intervalo recreativo, mas como forma de viver o aprender.

Essa reflexão conduz à terceira categoria analítica deste estudo: o brincar como estratégia pedagógica intencional. Quando o jogo é planejado e mediado pelo educador, ele se converte em instrumento potente de aprendizagem e desenvolvimento. Kishimoto (2010) e Friedmann (2012) destacam que a ação lúdica intencional transforma o espaço escolar em ambiente de experimentação, imaginação e cooperação, aproximando o ensino das experiências concretas da criança. O brincar deixa de ser um recurso auxiliar e passa a ser o próprio eixo do processo pedagógico, articulando emoção, pensamento e ação.

Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial. Libâneo (2013) lembra que o educador é mediador do conhecimento: é quem organiza o ambiente, propõe desafios, escuta as necessidades das crianças e cria situações que estimulem o raciocínio, a linguagem e a socialização. O professor que compreende o brincar como eixo pedagógico não transmite saberes — ele os constrói junto com as crianças, acolhendo suas hipóteses, suas dúvidas e suas formas próprias de significar o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) legitima essa concepção ao estabelecer o brincar como eixo estruturante da educação infantil, articulado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao reconhecer o lúdico como linguagem da infância, a BNCC reafirma que a aprendizagem não se dá pela imposição de conteúdos, mas pelo diálogo entre o fazer e o sentir, entre o imaginar e o conhecer.

Oliveira (2022) corrobora essa visão ao demonstrar, em suas pesquisas, que projetos pedagógicos baseados em jogos e brincadeiras didáticas elevam a motivação, o engajamento e o desempenho das crianças, especialmente quando sustentados por uma mediação reflexiva e sensível. Nesses contextos, o brincar se torna um tempo formativo — tempo em que o conhecimento nasce da experiência compartilhada, do diálogo e da descoberta.

O conjunto dessas análises confirma que o lúdico não é um adorno do currículo, mas um caminho para a construção de uma educação mais humana, crítica e significativa. Brincar, afinal, é o modo mais autêntico de aprender: é o gesto pelo qual a criança interroga o mundo, cria sentido e encontra, na alegria de experimentar, o fundamento mesmo de sua formação.

Outra dimensão importante é a formação docente. Como afirma Carvalho (2021), ainda há lacunas na preparação de professores para integrar o lúdico ao currículo, o que requer políticas de formação continuada que valorizem essa competência. O educador precisa compreender que a ludicidade é também um ato político, pois humaniza o processo educativo e rompe com modelos pedagógicos centrados na rigidez e na repetição.

A análise das fontes revisadas permite afirmar que as práticas lúdicas intencionais contribuem para:

- estimular a imaginação e a criatividade;
- promover aprendizagens significativas por meio da experiência;
- desenvolver empatia, cooperação e autorregulação emocional;
- fortalecer a autonomia e o protagonismo infantil.

Em síntese, o brincar planejado transforma o ensino em um processo dialógico e sensível, que respeita o tempo, o corpo e a voz da criança.

A partir das três categorias discutidas, o estudo conclui que a ludicidade não é apenas uma metodologia de ensino, mas um princípio vital da formação humana, cuja presença na educação infantil precisa ser contínua, intencional e eticamente assumida. As análises realizadas convergem na compreensão de que o brincar é um direito inalienável da infância e, simultaneamente, uma via de construção do conhecimento. Brincar é agir sobre o mundo, atribuir-lhe sentido, experimentar o tempo e o corpo como espaços de criação – e, nesse processo, aprender a ser.

Contudo, entre a teoria e a prática, há um terreno ainda árido. Persistem desafios institucionais e formativos que dificultam a consolidação de práticas genuinamente lúdicas nas escolas brasileiras. Faltam tempo pedagógico destinado ao brincar, materiais adequados e, sobretudo, uma mudança de mentalidade que reconheça a ludicidade como parte essencial do currículo, e não como um intervalo recreativo. O brincar, muitas vezes, ainda é visto como distração ou “prêmio” após o trabalho, e não como o próprio trabalho da infância.

A análise integrada das três categorias revela que o lúdico, embora amplamente reconhecido como direito e como eixo pedagógico, ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e formativas. Essas limitações decorrem, em grande parte, da permanência de uma lógica escolar tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada

— uma lógica que silencia o corpo, reduz a escuta e ignora as linguagens plurais da infância contemporânea.

Autores como Friedmann (2012) e Kishimoto (2010) denunciam que, ao privilegiar o cognitivo em detrimento do afetivo e do sensível, a escola perde sua potência humanizadora. O brincar, ao contrário, devolve à criança o protagonismo, a curiosidade e a liberdade criadora que a constituem como sujeito. Brincar é um ato de afirmação da vida, e, nesse sentido, também um gesto político: resistir à padronização dos tempos e modos de aprender, afirmar o direito de imaginar e de sentir. O lúdico, assim, revela-se como resistência à desumanização da escola — uma forma de reencantar o aprender e de recolocar o afeto no centro da pedagogia.

Outro aspecto que emerge das discussões contemporâneas é o vínculo entre ludicidade, inclusão e diversidade. O brincar, por sua natureza simbólica e flexível, é uma linguagem que acolhe as diferenças. Ele permite múltiplos modos de estar e de participar: gestual, corporal, verbal, musical, silencioso. No jogo, a criança com deficiência não é definida pela limitação, mas pela potência de criar, imaginar e se comunicar. Como mostram Friedmann (2012) e Kishimoto (2010), em contextos inclusivos, as práticas lúdicas favorecem a socialização, o respeito mútuo e a cooperação, transformando o brincar em um espaço de encontro — entre o pedagógico e o humano, entre a diferença e a pertença.

A ludicidade, nesse sentido, é uma prática inclusiva por excelência. Quando a professora canta, dramatiza, brinca e cria junto com as crianças, ela ensina, mas também se envolve num processo de escuta e reconhecimento. O ato de brincar compartilhado constrói vínculos de confiança e afeto, que são o verdadeiro alicerce do desenvolvimento integral. O jogo, então, deixa de ser apenas uma atividade: torna-se um território de convivência e expressão, onde cada criança pode existir plenamente, com sua voz, seu gesto e sua imaginação.

Todavia, para que o brincar cumpra seu papel formativo, é preciso olhar para as condições concretas em que ele acontece. Em muitas escolas públicas, faltam espaços adequados, materiais básicos e tempo na rotina

para o jogo. A precariedade das estruturas, a sobrecarga curricular e as turmas numerosas dificultam a realização de práticas criativas. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que incluam o brincar como parte da jornada pedagógica, e não como apêndice ocasional. O direito de brincar deve estar inscrito não apenas nos documentos oficiais, mas nas práticas cotidianas — no modo como se organiza o tempo, o espaço e o trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) avança ao reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas da educação infantil, articulado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Contudo, a concretização desse princípio depende de condições reais de trabalho e de formação docente consistente. Como lembra Libâneo (2013), nenhuma inovação pedagógica se sustenta sem professores preparados e sem tempo para planejar. Formar o professor para o brincar é formar um educador que compreende o valor da experiência, da imaginação e do afeto como caminhos de conhecimento.

Assim, o conjunto das reflexões deste estudo reafirma que o brincar não é apenas uma dimensão metodológica, mas um fundamento ético e epistemológico da educação infantil. Ele devolve à escola o movimento, o riso e a curiosidade que lhe são próprios; devolve à infância o direito de existir como tempo de descoberta e criação. Reconhecer a ludicidade como centro da prática pedagógica é reafirmar que aprender é também sentir, imaginar e viver — e que, na escola que se humaniza, a criança não apenas aprende sobre o mundo, mas aprende a habitá-lo com encantamento.

Essa formação precisa ser continuada, reflexiva e crítica, permitindo que o educador reconheça o brincar como ato de mediação cultural e não apenas como técnica didática. Kishimoto (2010) enfatiza que o professor mediador é aquele que cria situações lúdicas desafiadoras, contextualizadas e abertas à imaginação, promovendo aprendizagens significativas. Ele é, ao mesmo tempo, observador e participante — alguém que se permite aprender com as crianças, reconfigurando constantemente sua prática pedagógica.

Ao observar as práticas relatadas na literatura, percebe-se que o brincar pode ser o eixo integrador de diversos campos do conhecimento. Em atividades matemáticas, por exemplo, jogos de regras e desafios lógicos estimulam o raciocínio e a resolução de problemas (AUSUBEL, 2003). Em linguagem, o faz de conta, as dramatizações e as canções favorecem a oralidade e a compreensão simbólica. Na área das artes, o lúdico promove a sensibilidade estética e o pensamento criativo. E nas ciências, o brincar impulsiona a curiosidade, o levantamento de hipóteses e o gosto pela investigação. Essa interdisciplinaridade mostra que o lúdico é transversal e, portanto, indispensável à pedagogia contemporânea.

Entretanto, é preciso reconhecer que a ludicidade não se reduz a uma metodologia. Ela é uma postura pedagógica, uma maneira de olhar e de estar com as crianças. O educador que adota o brincar como eixo de sua prática assume que a aprendizagem nasce da interação, da descoberta e do prazer. Essa perspectiva desloca o foco do ensino para o encontro — um espaço em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, mediada pela curiosidade e pela alegria de aprender.

Outro ponto relevante refere-se ao aspecto afetivo e emocional da ludicidade. Vygotsky (1991) já advertia que as emoções têm papel central no desenvolvimento cognitivo, pois influenciam diretamente a atenção, a memória e a motivação. O brincar cria um clima emocional propício à aprendizagem, reduz a ansiedade e favorece o engajamento espontâneo. A criança que brinca sente-se segura para errar, tentar novamente e reinventar suas próprias estratégias, desenvolvendo resiliência e autoconfiança. Nesse sentido, o brincar é também uma pedagogia do afeto — um modo de ensinar e aprender com empatia.

O estudo também permite identificar tensões e contradições que atravessam a relação entre ludicidade e avaliação escolar. Em muitos contextos, o brincar é valorizado nos discursos, mas desconsiderado nos instrumentos avaliativos. Persistem práticas que medem a aprendizagem por meio de testes e registros numéricos, invisibilizando os saberes construídos nas experiências lúdicas. Essa incoerência curricular reforça

a urgência de repensar os processos avaliativos na educação infantil, incorporando observações qualitativas e narrativas pedagógicas que contemplem a dimensão simbólica do aprender.

É importante ressaltar que o brincar não se opõe à sistematização do conhecimento, mas a complementa. O desafio está em articular o espontâneo e o planejado, o livre e o orientado, o individual e o coletivo. Como observa Friedmann (2012), a qualidade pedagógica da ludicidade depende da intencionalidade docente: não basta oferecer brinquedos ou espaços de recreação; é preciso mediar experiências, propor desafios, observar e refletir sobre as aprendizagens que emergem.

Por fim, é fundamental destacar a contribuição do brincar para a formação ética e cidadã. Nas brincadeiras, as crianças aprendem a esperar sua vez, a respeitar regras, a cooperar e a lidar com frustrações — experiências que constituem a base da convivência democrática. Quando a escola reconhece o valor dessas aprendizagens, ela contribui para a formação de sujeitos mais solidários, empáticos e críticos.

A ludicidade, portanto, ultrapassa o campo pedagógico: é também um projeto de humanização. Em tempos marcados pela aceleração tecnológica e pela virtualização das relações, garantir o direito ao brincar é reafirmar o direito à presença, ao corpo e ao encontro. O brincar é o respiro da infância — e a escola que o acolhe torna-se espaço de vida, e não apenas de instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar as discussões aqui apresentadas, torna-se evidente que a ludicidade ultrapassa o campo das metodologias e se afirma como um princípio ético e epistemológico da educação. Brincar é mais do que uma estratégia didática: é um modo de estar no mundo. O lúdico inaugura uma outra temporalidade — o tempo da escuta, da curiosidade e da criação — rompendo com a lógica da urgência e da produtividade que tantas vezes marca o cotidiano escolar. Ao contrário da pressa, o brincar exige

presença; ao contrário da repetição, convoca a invenção. É nessa pausa fértil que se constrói uma pedagogia sensível à vida, em que o aprender é uma experiência que pulsa, se move e se reinventa.

As reflexões teóricas e os resultados deste estudo reafirmam que a educação infantil é o território natural da ludicidade, onde o conhecimento nasce do corpo, da linguagem e da interação. Como observa Brougère (2008), o jogo não é fuga do real, mas uma forma singular de compreendê-lo e de transformá-lo. No brincar, a criança experimenta o mundo por dentro: organiza, questiona e recria aquilo que vive. O jogo, portanto, não se opõe ao saber; ele o inaugura — porque imaginar é, também, uma forma de pensar.

Nesse horizonte, o estudo propõe o fortalecimento de uma pedagogia do lúdico como expressão da liberdade e da autonomia infantil, capaz de integrar prazer e aprendizagem, fantasia e razão, sensibilidade e conhecimento. Defender o brincar como direito é defender o direito de viver a infância em sua plenitude — e não de antecipar a vida adulta. Isso implica repensar tempos, espaços e modos de ensinar, para que o brincar não seja apenas tolerado, mas planejado, nutrido e reconhecido como o fio condutor da aprendizagem.

Sob a perspectiva da formação docente, a pesquisa revela a urgência de reconfigurar a prática educativa sob o prisma da ludicidade. O educador que compreende o brincar como linguagem da infância deixa de ser mero transmissor e passa a ser mediador de experiências: alguém que cria, junto com as crianças, espaços de curiosidade, diálogo e descoberta. Libâneo (2013) lembra que o professor contemporâneo precisa desenvolver, além das competências técnicas, a sensibilidade, a empatia e a escuta — dimensões profundamente ligadas à ação lúdica. Educar, assim, é também brincar com o conhecimento, tecer o aprendizado com afetos, gestos e sentidos.

A ludicidade carrega, ainda, um potencial emancipador. Quando a criança brinca, ela age sobre o mundo, transforma objetos em ideias, experiências em símbolos, rotina em invenção. Brincar é exercer liberdade

criadora, é produzir cultura e afirmar a própria voz. Essa dimensão aproxima o lúdico das pedagogias críticas de Freire (1996), para quem educar é um ato de libertação. O brincar, então, torna-se resistência: resistência à homogeneização, à padronização e ao silenciamento das infâncias. Cada gesto lúdico é também um ato de insubordinação poética, que devolve à criança o direito de imaginar e de pertencer.

Os resultados obtidos mostram, contudo, que a incorporação do brincar de modo sistemático nas escolas requer condições materiais e simbólicas concretas. Não basta o discurso. É preciso tempo, espaço, materiais, e — acima de tudo — reconhecimento institucional. Políticas públicas voltadas à educação infantil devem compreender o brincar como indicador de qualidade educativa, e não como atividade secundária. Isso implica investimento em formação docente, pesquisa e infraestrutura, garantindo que o brincar seja tão legítimo quanto qualquer outro componente curricular.

O estudo também sugere a necessidade de novas pesquisas empíricas que aprofundem a relação entre ludicidade e desenvolvimento integral em diferentes contextos — especialmente em realidades rurais, indígenas, inclusivas e periféricas. O Brasil, com sua diversidade cultural, é um campo fértil para o estudo de múltiplas infâncias e de múltiplos modos de brincar. Investigar essas práticas é essencial para construir uma educação intercultural do lúdico, que valorize a pluralidade de experiências e de saberes presentes nas infâncias brasileiras.

Sob essa perspectiva ampliada, reafirma-se que o brincar é um ato político e profundamente humanizador. No jogo, a criança aprende a esperar, negociar, cooperar e colocar-se no lugar do outro — competências éticas e sociais indispensáveis para a vida em comunidade. A ludicidade, assim, não apenas ensina, mas forma: é campo de exercício da justiça, do respeito e da solidariedade. A escola que reconhece essa dimensão transforma o brincar em pedagogia da convivência e da empatia, formando sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Investir no lúdico é, portanto, investir em uma educação que integra pensamento e emoção, corpo e mente, imaginação e razão. Em tempos marcados pela aceleração e pelo excesso de tecnologia, o brincar devolve à escola a possibilidade de educar o ser humano em sua totalidade. Valorizar o lúdico é garantir à criança o direito de viver plenamente sua infância — uma infância que aprende, sonha, cria e transforma.

Assim, conclui-se que o brincar não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade vital. Ele é o fio invisível que costura o afeto, a cultura e o conhecimento, sustentando a formação integral da criança e inspirando práticas docentes mais humanizadas. Que as escolas, os professores e as políticas públicas compreendam, enfim, que promover o brincar é promover a vida — e que toda educação verdadeiramente emancipadora começa com o gesto simples e profundo de deixar a infância brincar.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2025.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. L. **Brincar e aprender: o papel do lúdico no processo educativo**. São Paulo: Penso, 2021.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, R. C. **Ludicidade e aprendizagem significativa na educação infantil: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: UFMG, 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.

SANTOS, S. L. **Ludicidade e desenvolvimento infantil: uma abordagem construtivista.** Recife: UFPE, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.005

COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE arTEA

Josemeire Medeiros Silveira de Melo¹Joseane Silveira de Melo²

RESUMO

O presente artigo trata sobre o projeto “Comunicação e produção de arTEA” desenvolvido em uma escola particular da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, no ano de 2023, em sala de aula do Infantil 4 e 5, com proposta de reutilização de materiais objetivando à melhoria do processo de comunicação dos discentes, especialmente as crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA. A partir do foco e interesse delas, foi disponibilizado material reciclável para construção de objetos que representavam brincadeiras, num jogo de faz-de-conta. A teoria que fundamenta este trabalho é a Metodologia da Compreensão Existencial (MCE) que defende o equilíbrio entre as instâncias Conhecimento (C), Sentimento (S) e Ação (A), em movimento dialético entre o Eu-os-outros-e-o-mundo. O estudo de caso foi a metodologia de pesquisa qualitativa utilizada nesta proposta, visto que a amostra é pequena e não admite inferência. O período de realização das atividades foi no decorrer do ano letivo, com encontros de 4 horas diárias. O trabalho pedagógico interdisciplinar proposto pela mediadora (em especial a arte) priorizou o uso de materiais recicláveis variados, conforme o assunto a ser estudado. Durante o processo de criação e construção do objeto lúdico, foi possível aplicar os

1 Doutora pelo Curso de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, melojosemeire@gmail.com;

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio FMJ - CE, jossy.depp@hotmail.com;

Psicomovimentos propostos pela MCE e identificar extensa variedade de aprendizagens, notadamente a ruptura com o universo individual da criança com TEA e sua conexão com a situação presente. Nessa perspectiva, observou-se melhoria na comunicação e nas relações intrapessoal e interpessoal, com redução significativa da fala estereotipada. Além disso, identificou-se manifestação de alegria e prazer dos envolvidos no decorrer (processo) e no final (produto) do trabalho, que favoreceu o desenvolvimento cognitivo, criativo, afetivo, motor e social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Comunicação, Material Reciclável, Metodologia da Compreensão Existencial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo diz respeito ao trabalho Pedagógico realizado em uma escola particular de Educação Infantil, da cidade de Juazeiro do Norte - CE, nas turmas do Infantil 4 e 5, no decorrer do ano letivo de 2023. O objetivo principal foi possibilitar a melhoria da comunicação, aprimoramento de habilidades motoras, socialização de conhecimentos, desenvolvimento da percepção, criatividade e senso crítico, bem como fortalecimento das relações interpessoal e intrapessoal, notadamente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A denominação TEA é recente e passou a ser utilizada após publicação no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), com 1ª edição datada de 2013. Essa classificação inclui as pessoas com Transtorno Autista (Autismo), Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, condições anteriormente consideradas independentes.

O TEA caracteriza-se por deficits em dois domínios centrais: 1. Déficits na comunicação e interação social e 2. Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014, p. 853).

Essa denominação refere-se à ampla variabilidade de como o autismo se manifesta, integrando características essenciais, tais como: dificuldades nos relacionamentos sociais e de comunicação, interesses restritos e repetição de comportamentos.

Como fundamentação teórica para a realização do trabalho pedagógico em questão, com crianças típicas e atípicas, foi utilizada a Metodologia da Compreensão Existencial - MCE, criada pelo professor Leonel Correia Pinto, livre docente da Universidade Federal do Ceará - UFC. A MCE apresenta embasamento filosófico (Fenomenologia e Existencialismo) e Psicológico (Gestalt). Visa à essência, ao significado profundo das coisas, considerando a pessoa em seu modo de ser-em-situação, de maneira contextualizada, num processo contínuo e existencial de formação. Defende

a inter-relação entre as instâncias inerentes aos seres humanos: Conhecimento(C), Sentimento(S) e Ação (A).

Pelo conhecimento e pelo trabalho, o homem cria um mundo novo e vive esse mundo; e vivendo-o, se realiza, ou se re-cria a si próprio com o mundo. Não somente a realidade é interpretada (C), como também é vivida (S) e trabalhada (A), ensejando vivências novas a uma nova consciência, ou saber. Esta é a dinâmica (lógica ou dialética) compreensivo-existencial (PINTO, 1984, p. 56).

Esse processo de percepção, apreensão e transformação decorre da mútua relação entre o Eu-os-outros-e-o-mundo. Assim, educar consiste em é como totalidade, considerando os conhecimentos, anseios, dificuldades e experiências , valorizando mais o processo do que o produto.

O indivíduo que cresce em situações significativas ou integradas (do tipo CSA: conhecer, sentir e agir), é satisfeito e verdadeiro. É criativo, porque é si mesmo e, sendo si mesmo, está em condições de ajudar genuinamente o próximo, no âmbito de sua profissão. Por isto, toda atividade sem sentido para o aluno é proscria; mas o aluno terá de revelar frequentemente sua experiência e sua compreensão, ou seja: como vai integrando o que faz (A), o que sente (S) e o que conhece (C). (PINTO, 1984, p. 35).

A MCE propõe 10 (dez) Psicomovimentos, que consistem em exercícios que visam despertar a motivação, ampliar a capacidade de aprender, desenvolver a percepção, elevar o nível de satisfação, para que o discente encontre sentido no que pensa, sente e faz.

Se os alunos fizerem estes movimentos [...], sua consciência se ampliará e seu conhecimento dos fenômenos e sua ação no mundo serão mais poderosos e integrados. Entenda-se que estes não são movimentos mecânicos ou meramente 35 físicos, mas psicomovimentos, movimentos da mente, aberturas da consciência: são intenções reais sobre a situação em que se move o sujeito (PINTO, 1984, p. 43).

Os psicomovimentos propostos pela MCE são os seguintes: 1. Ativar a experiência prévia (EXP); 2. Exercer o dar-se conta (DSC); 3. Ir às coisas mesmas (COI); 4. Variar sistematicamente (VAR); 5. Retomar e fazer reto-

mar as representações (RET); 6. Visar a integração do Conhecer, Sentir e Agir (CSA); 7. Positivar o difícil (POS); 8. Projetar-se e analisar a linguagem (LIN); 9. Trabalhar o aqui-agora com ênfase no “como” e “para quê” (CPQ); 10. Repousar e deixar fruir (FRU). Faz-se necessário mencionar que a numeração não indica sequência na utilização desse método. Esses movimentos são distintos e interdependentes.

Ativar a experiência prévia (EXP) refere-se ao resgate dos conhecimentos adquiridos, valorizando-os e a partir deles, abrir possibilidades para novas aprendizagens. EXP pode ser realizada de várias maneiras: observação, perguntas, jogos e conversa.

O Dar-Se Conta (DSC) consiste em reflexão visando à solução de conflitos afetivos, porque o sentir (agradável/desagradável) antecede o racional. Antes de cobrar o conhecimento, é preciso procurar saber como o discente está se sentindo.

Ir às Coisas Mesmas (COI) é o exercício de ir à essência, ao principal, ao que é fundamental para aquele momento. É a busca da atenção e concentração para atingir objetivos.

Variar Sistemáticamente, sem perder a essência, exige criatividade e imaginação para apresentar a mesma coisa de diferentes maneiras. Assim, amplia-se a capacidade de compreensão e aprendizado.

Retornar a fazer retomar as representações (RET) consiste num feedback lógico e psicológico em busca de obter detalhes do processo para entender os resultados.

A integração e articulação entre o Conhecer, o Sentir e o Agir (CSA) implicam reconhecer e valorizar cada uma dessas dimensões, entendendo que são distintas, interdependentes e que, nas situações aqui-agora, uma delas pode ficar mais em evidência do que as outras.

Positivar o Difícil (POS) refere-se ao exercício de enfrentamento dos desafios e superação das dificuldades.

A Análise da Linguagem (LIN) diz respeito à melhoria da comunicação como condição necessária para expressar e revelar o ser, possibilitando o auto-conhecimento, ampliação e fortalecimento das relações sociais.

A ênfase no Como e Para Quê (CPQ) está diretamente ligada à maneira de realizar as atividades, bem como ao sentido e nível de utilidade dos trabalhos. Quando se tem clareza desses propósitos, o envolvimento é maior.

Enfim o Fruir (FRU) (e não fluir, com sentido de escoar) refere-se à necessidade de sentir satisfação com o trabalho concluído. Regozijar com a conquista é muito importante porque é motivador e dá sentido ao esforço empreendido.

Os psicomovimentos são distintos, interdependentes e a utilização de cada um depende da necessidade do momento. Vale salientar que não é possível aplicar todos ao mesmo tempo. Para facilitar a compreensão e prática do Método, em sala de aula, eles podem ser organizados da seguinte maneira:

- a. para iniciar o processo e ATIVAR a experiência prévia – EXP e DSC;
- b. TRABALHAR o tema e os conteúdos – COI, VAR e RET;
- c. REELABORAR a experiência prévia, estabelecendo relação com o novo (e não somente reter e memorizar sem sentido) – CSA, POS, LIN e CPQ;
- d. FRUIR – repousar em si e sentir a sensação de etapa concluída (PINTO, 1993, p. 27).

Na metodologia foram destacados alguns momentos em que cada um dos psicomovimentos apresentou-se com maior ênfase.

A utilização dessa teoria em sala de aula foi escolha da professora, com conhecimento e aprovação pela gestão da escola. Por ocasião do Planejamento Anual, verificou-se que a MCE era coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais(DCNs) para a Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. As DCN regulamentam a estrutura do planejamento curricular (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009) e a BNCC (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017) aborda as competências, habilidades e conhecimentos necessários de maneira mais específica.

O art 3º das DCN para a Educação Infantil defende a articulação entre,

[...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...] (BRASIL, 2009)

Ainda nessa legislação encontram-se expressos no art. 9º os eixos norteadores da prática pedagógica, conforme expresso a seguir.

- I. Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
- II. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- III. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- IV. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- V. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- VI. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VII. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VIII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- IX. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- X. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- XI. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XII. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XIII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

Na BNCC para a Educação Infantil encontram-se expressos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças, a saber:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus

grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Na estrutura de organização curricular apresentada nesse documento constam 5 campos de experiência: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Eis a síntese das aprendizagens de cada um dos campos de experiência:

1. **O eu, o outro e o nós** - Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
2. **Corpo, gestos e movimentos** - Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
3. **Traços, sons, cores e formas** - Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
4. **Escuta, fala, pensamento e imaginação** - Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

- 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** - Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.) (BRASIL, 2017).

Diante do exposto é possível perceber a coerência existente entre o trabalho pedagógico proposto pela professora, com base na MCE e as normativas educacionais brasileiras para a Educação Infantil.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada foi o Estudo de Caso, por se tratar de amostra pequena, com análise e resultados de situação específica, que não permite inferência dos resultados.

O trabalho em questão foi realizado durante o ano letivo de 2023, numa escola particular da cidade de Juazeiro do Norte - CE, com 08 (oito) discentes do Infantil 4 (sendo 01 autista) e 09 (nove) crianças do Infantil 5 (com 02 autistas), com faixa etária compreendida entre 4(quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Foi observado, nos primeiros dias de aula, a dificuldade dos(as) discentes, notadamente dos(as) autistas, em realizar atividades propostas nos livros didáticos. Então foi realizado, juntamente com a professora das turmas, estudo para elaboração de projeto de trabalho pedagógico fundamentado pela MCE.

Solicitou-se aos pais que enviassem materiais recicláveis diversificados para serem utilizados durante as aulas, visando à melhoria do processo de aprendizado e comunicação entre as crianças e entre elas e a professora.

Em geral, os encontros em sala de aula iniciavam com leitura de histórias, com temas de acordo com interesse manifestado pelo grupo. Depois, eram disponibilizados materiais recicláveis: tampas de refrigerante, garrafas *pet*, embalagens plásticas, pedaços de isopor, caixas de ovos, caixas de papelão, rolos de papel higiênico e papel toalha. A construção dos objetos era realizada com uso de cola, fita adesiva e pincéis para colorir, gerando ambiente de diversão e apreensão de vários saberes.

Durante o processo de criação, a educadora dialogava (LIN) com cada criança, procurando ouvir sobre a relação do objeto com o tema estudado (CPQ), bem como sobre a experiência e vivência delas (EXP). Também foi observada a manifestação de satisfação e prazer dos(as) estudantes em realizar a proposta (CSA).

A professora também conseguiu caixas enormes de eletrodomésticos, que foram transformadas coletivamente pelos(as) discentes em foguetes, barcos, carros, casas, ocas e máquinas do tempo. Para a construção desses objetos foram necessários vários dias e após a conclusão, cada um abrigava de 03 a 04 crianças. Eles criavam histórias, dramatizavam várias situações, usavam vestimentas, adereços e maquiagens conforme características das personagens. Também incluíam músicas nas histórias apresentadas (VAR).

A sugestão para os temas das unidades de estudo encontrava-se no material bibliográfico de apoio, adotado pelo estabelecimento de ensino em questão. A sequência de assuntos variava conforme observação e conversas com os discentes e foram desenvolvidos em várias aulas.

Um dos primeiros assuntos a serem abordados foram os Meios de Transporte. Foram levadas imagens com algumas conduções e apresentadas às crianças. Em seguida eles foram questionados sobre como chegavam à escola. Depois a professora perguntou o porquê de serem nomeadas “meios de transporte” e chegaram à definição. Então ela pediu

que dessem exemplo de outros veículos que conheciam e produziram alguns deles, com material reciclável. Finalmente contaram histórias referentes ao conteúdo estudado.

Com o tema: “Onde fica minha escola?” realizou-se caminhada com os estudantes no entorno da escola, para perceberem diferentes prédios e moradias: residências, igreja e hospital. Na volta à sala de aula, foram estimulados a conversar sobre o que viram, abordando a importância e utilidade das edificações mencionadas. Nos encontros seguintes construíram - com caixas de remédio, caixas de papelão e palitos de picolé - representações do que haviam observado.

Outro trabalho realizado foi referente aos dinossauros. Contudo, como se tratava de hiperfoco de 02 (duas) crianças autistas, foi necessária atenção e orientação pedagógica mais presente, porque a tendência delas era de se ausentar da situação presente, do aqui-agora. A atividade iniciou com a professora lendo e apresentando ilustrações de livro sobre as Eras Geológicas, adaptado para o público alvo. Em seguida criaram acessórios representando animais desses períodos, encerrando com dramatização produzida pelos(as) discentes.

A brincadeira, num jogo de faz-de-conta, estava presente desde a elaboração até o momento final da construção do brinquedo (RET). Eles(as) se divertiam muito com suas obras, compartilhando-as e interagindo com os demais colegas, gerando várias histórias em comum(COI) e situações de agrado e desagrado (por exemplo quando um dos objetos ficava danificado ou era “capturado” momentaneamente por outra criança). Essas sensações “de perda”(POS) e desenvolvimento do senso crítico (próprios do DSC) também foram trabalhados.

No final do dia era permitido que as crianças levassem os brinquedos para casa e muitos os traziam de volta para a sala de aula, tratando-os como algo precioso (FRU).

Faz-se necessário mencionar que no decorrer do processo de construção, também eram socializados conhecimentos historicamente sistematizados, tais como noções de quantidade, valor e grafia numérica;

leitura e escrita; noções de ética; cuidado, saúde e ambientes saudáveis; estética; percepção de tempo e espaço.

Vale ressaltar que ocorreu relação de mútua e contínua aprendizagem, tanto da docente quanto do(as) discentes, próprios do movimento dialético de educar(se). Esteve sempre presente a necessidade de planejar, avaliar e replanejar para superar dificuldades e situações desafiadoras, porque a relação com o outro é surpreendente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o ano letivo a professora realizou anotações diárias em seu caderno, contendo os planos de aula e registros de informações relevantes, referentes às manifestações de aprendizado, desenvolvimento afetivo, social e motor das crianças. O instrumento de coleta de dados em sala de aula foi, predominantemente, a observação. Além disso houve documentação, com fotos, das produções coletivas delas, conforme apresentado a seguir.

TEMA DAS AULAS: MEIOS DE TRANSPORTE

Aviões (Infantil 4)



Triciclo (infantil 5)



Barco (Infantil 5)



TEMA DA AULA: ONDE FICA MINHA ESCOLA?

Casa (Infantil 5)



TEMA DA AULA: ERAS GEOLÓGICAS

(Tiranossauro Rex) (Infantil 5)



(Pteranodonte) (Infantil 5)



(Espinossauro - Acessório) (Infantil 4)



Tema da aula: Máquina do tempo (Infantil 4)



Os relatos dos pais durante o ano letivo, via depoimentos orais em encontros na escola e nas mídias virtuais, considerados de fundamental importância para a avaliação desse processo de ensino e aprendizagem, confirmam que houve significativa melhoria da comunicação e nas relações intrapessoal e interpessoal dos (as) discentes. Eis alguns depoimentos:

“Observei que minha filha está mais atenta ao mundo exterior, está interagindo melhor conosco (mãe e irmãos) e reduziu o comportamento de bater em si própria. Gosto das aulas porque a professora cobra a participação da minha filha, considerando as limitações dela” (mãe de criança autista - 1)

“Percebi que houve ampliação da quantidade de palavras faladas por meu filho. Ele falava pouco, umas 15 palavras; hoje fala mais de 50!”(mãe de criança autista - 2)

“Deixo muito cedo meu filho na escola, para eu não chegar atrasada no trabalho. Ele fica na porta esperando a professora chegar. Ele ama a professora!” (mãe de criança autista - 3)

“É divertido ouvir as histórias que meu filho conta envolvendo o objeto criado por eles em sala de aula”(pai 1).



“Minha filha gosta muito da escola, da professora e dos(as) coleguinhas... sei que eles às vezes se desentendem, até pela posse de brinquedos, mas a professora sabe conduzir bem as crianças...” (mãe 4).

“Meu filho gosta de brincar mais com os brinquedos criados em sala de aula do que com os comprados em loja ” (mãe 5).

“Todo mundo fica admirado com meu filho brincar e depois guardar os brinquedos, deixando o ambiente organizado”(mãe 6).

“Minha filha ama cantar e dançar as músicas que ela prende na escola” (mãe 7).

“Meu filho é muito criativo: fica inventando histórias com objetos que ele mesmo cria” (pai 2).

“Gostaria que a professora passasse mais atividades para meu filho se ocupar em casa” (mãe 8).

“Sinto falta de exercícios de leitura, escrita e noções de matemática” (mãe 9).

Conforme relatos, foi possível observar que as mães e pais estavam satisfeitos com a evolução dos filhos. Alguns manifestaram preocupação com a sistematização de conteúdos, mas a professora esclareceu para eles que esses assuntos eram abordados durante a realização das atividades.

O prazer, alegria e motivação manifestados pelas crianças (dimensão intrapessoal), o fortalecimento de vínculo com os(as) colegas e com a professora (âmbito interpessoal), a manifestação de sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, maior capacidade de concentração, a ampliação da percepção e experiências, indicam que os objetivos previstos foram atingidos e as crianças aprenderam considerando as instâncias CSA inerentes aos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a realização desse trabalho pedagógico fundamentado na Metodologia da Compreensão Existencial (MCE) e nos Psicomovimentos possibilitou desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem evidenciou-se também aprimoramento da percepção, criatividade, capacidade de comunicação e maior concentração. As atividades realizadas foram contextualizadas e imbuídas de sentido.

A análise do conjunto de dados mostrou que a sala de aula caracterizou-se como ambiente prazeroso, houve valorização de vivências das crianças, manifestação de sentimentos, motivação para apreender diferentes saberes, socialização e produções individuais e coletivas que respeitaram a identidade de cada um. Foi possível identificar também ruptura com o universo individual da criança com TEA e sua conexão com a situação presente.

Assim, evidenciou-se a importância do trabalho educacional que viabiliza o conhecimento e inter-relação do EU-OS-OUTROS-E-O-MUNDO.

Finalmente, é necessária divulgação desse trabalho, para que pesquisadores possam dar continuidade a esta pesquisa em outros contextos, porque como se trata de estudo de caso, os resultados limitam-se apenas à realidade estudada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em 20 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22_98-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de jul. 2025.

PINTO, Leonel Correia. Uma tecnologia educacional para o “modo ser” no ensino-aprendizagem. Fortaleza, CE: **Coleção Documentos Universitários**, no. 15, Imprensa Universitária, 1984.

PINTO, Leonel Correia. Prefácio à plenitude docente. Fortaleza: FAGED-UFC Departamento de Fundamentos da Educação, **Cadernos de Educação**, no. 19, 1993.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.006

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE CONTADAS EM MINI-HISTÓRIAS

Josiane Brolo

Fátima Rodrigues da Silva

Simone Silveira Brasil Rossi

RESUMO

O objetivo da pesquisa consistiu em compreender como a documentação pedagógica pode auxiliar o/a professor/a da Educação Infantil a refletir sobre sua prática, a partir do ato de registrar de maneira mais significativa as experiências e aprendizados das crianças bem pequenas e reconhecê-las como protagonistas no processo educativo. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa do tipo exploratória. O lócus de pesquisa se deu em uma Escola Pública de Educação Infantil do município de Vilhena, Rondônia. Os resultados foram apresentados em mini-histórias, como ferramenta da Documentação Pedagógica. As mini-histórias como produto das experiências das crianças tem sua base fundamentada na observação e na escuta atenta e sensível do/a professor/a. Os principais teóricos que fundamentam o trabalho são: Malaguzzi (2001), Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), Fochi (2015), Rinaldi (2021), Ostetto (2017). A documentação pedagógica em mini-histórias fortalece a relação entre educadores, crianças e famílias, tornando as experiências potentes e visíveis. Registrar as ações das crianças é uma experiência essencial, pois ajuda a refletir sobre o aprendizado individual e coletivo das crianças nos espaços escolares da creche. Entende-se que pesquisar e documentar as experiências, as aprendizagens, as descobertas, as

interações das crianças bem pequenas na creche é também uma forma de destacar todas as suas linguagens infantis, todas as suas expressões e modos como significam e criam sentidos para as coisas, além de contribuir significativamente para uma postura ética e reflexiva da prática docente no cotidiano da creche.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Documentação Pedagógica, Mini-Histórias, Crianças bem pequenas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca conhecer como a documentação pedagógica pode estar à serviço da prática reflexiva da professora da Educação Infantil com vistas a construir possibilidades de potencializar os registros das experiências vividas pelas crianças bem pequenas, reconhecendo-os como sujeitos protagonistas do processo educativo e evidenciando suas diferentes experiências.

Vale ressaltar que na Educação Infantil a documentação pedagógica como abordagem de acompanhamento e avaliação da aprendizagem é referenciada desde o ano de 2010 em diferentes documentos nacionais, como as DCNEIs e os Parâmetros Curriculares Nacionais, recebendo destaque também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

A documentação pedagógica é um conjunto de ferramentas que permitem acompanhar e interpretar de forma sistemática os processos educativos. Ela combina o processo e o produto, o conteúdo e a forma, a teoria e a prática, buscando coerência no trabalho do educador e fornecendo um testemunho ético, político, pedagógico e cultural sobre as crianças, os adultos e o processo educativo. Essa abordagem valoriza a reflexão sobre a prática, a valorização das experiências das crianças, a escuta sensível e a participação de todos os envolvidos no processo educativo. A documentação pedagógica é uma maneira de registrar, analisar e comunicar o trabalho desenvolvido, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação (MPB, 2022).

Contudo, faz-se relevante mencionar que a abordagem italiana de Educação da primeira infância Reggio Emilia, é precursora das novas concepções de pensar a documentação pedagógica, na qual, sob olhar do pedagogo Loris Malaguzzi a documentação é compreendida como possibilidade de conhecer a ação pedagógica e ao mesmo tempo narrar os percursos das crianças durante o processo da ação educativa.

Neste sentido, como também destacado por Hoyuelos (2006, p. 197), “a documentação para Malaguzzi, é ao mesmo tempo, a estratégia

ética para dar voz às crianças e às infâncias, desenvolvendo uma imagem pública para a comunidade do que elas estavam investindo nas escolas”. Além disso, entendemos que a prática da documentação pedagógica “é condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa” da escola (Fochi 2015).

Diante do exposto, entende-se o quanto é relevante potencializar a prática da documentação pedagógica na Educação Infantil, uma vez que a documentação tem o alcance de visibilizar as experiências, os saberes e a relação única das crianças bem pequenas em descoberta do mundo, ou ainda, de seus mundos.

Salienta-se que “o fato das crianças bem pequenas ainda não falarem convencionalmente desafia os adultos a escutá-las e compreendê-las em suas possibilidades expressivas que envolvem a leitura de gestos, emoções, movimentos, e que só são possíveis quando, nas suas relações com o mundo, estão presentes adultos sensíveis, atentos e disponíveis” (Cardoso, 2014, p.22). Nesse sentido, a prática da documentação pedagógica inaugura o que chamamos de escuta sensível, que, para Rinaldi (2021), se traduz numa postura ética e respeitosa de perceber a criança como sujeito, que aprende e que nos ensina. Escutar, nesse sentido, é muito mais que “ouvir” com os sentidos da audição, mas também perceber as expressões, as atitudes, os desejos e os progressos das experiências da criança em toda a sua integralidade, em todos os seus modos de comunicar suas diversas linguagens infantis.

Assim, como assinala Canela (2024):

A documentação pedagógica não é apenas uma ferramenta de registrar o que foi feito, mas também, uma maneira de envolver os educadores, as crianças e as famílias em um diálogo contínuo sobre o processo coletivo. Quando a documentação é realmente eficaz, observa Malaguzzi, que não é para mostrar o que foi ensinado, mas sim para tornar possível o pensar e a reflexão sobre o que foi aprendido (Malaguzzi, 1994). Desta forma, a documentação pedagógica não apenas celebra as conquistas, mas também incentiva a contínua construção do conhecimento.

Deste modo, acreditamos que pesquisar e documentar as experiências, as descobertas e as interações das crianças bem pequenas e seus mundos é também uma forma de destacar todas as suas linguagens infantis, todas as suas expressões e modos como significam e criam sentidos para as coisas, além de contribuir significativamente para uma postura ética e reflexiva da prática docente no cotidiano da creche. Por esta razão, esta pesquisa foi desenvolvida juntamente com a professora da turma, com vistas a propor reflexões à prática pedagógica e consequentemente, transformações no cotidiano da Educação Infantil, pois entendemos com Ostetto (2017), que:

A documentação surge da observação atenta; ao registrarmos o cotidiano, temos a chance de conhecer e dar visibilidade às crianças em suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo. Na palavra, na fotografia, no vídeo, na gravação em áudio, aprendemos a ver e reconhecer meninos e meninas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-nos, como educadores, a ampliar a consciência de nossas ações, chamando-nos a nos envolver/comprometer com eles e elas (Ostetto, 2017, p. 85).

Destacamos que o formato da documentação pedagógica, construída juntamente com a professora da turma pesquisada, ocorreu em “mini-histórias”, as quais se configuraram como “formas de fazer, ver, ser e narrar o cotidiano infantil, além de servir à documentação pedagógica, partindo da experiência sensível de aprender com as crianças” (Conte; Cardoso, 2022).

Segundo Conte e Cardoso (2022), as mini-histórias são breves relatos visuais que consistem em fotografias acompanhadas por uma escrita curta, direta, simples e poética. Essas mini-histórias retratam o conhecimento e as habilidades das crianças nas suas interações com os outros e nas experiências vividas. Essa abordagem pedagógica abrange todas as dimensões do trabalho pedagógico e requer do professor uma escuta atenta e sensível, observação, curiosidade, proposição, ato de fotografar, registrar e narrar as experiências diárias das crianças da escola de Educação Infantil.

Com isso, a relevância deste trabalho se deu na possibilidade de contribuir para a prática docente no cotidiano da creche, buscando potencializar os modos de observar e escutar a criança em todas as suas linguagens, em todos os seus gestos e olhares, como já afirmava Malaguzzi (2001), de forma sistematizada em registrar e documentar pedagogicamente as experiências das crianças bem pequenas, evidenciando todo o protagonismo dos pequenos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo foi de natureza qualitativa do tipo exploratória. De acordo com Stake (1999), a pesquisa qualitativa destacou-se pelo esclarecimento das complexas relações entre tudo que existia nos contextos pesquisados e a interpretação do pesquisador. Neste sentido, esta pesquisa teve como cenário social uma creche do município de Vilhena-RO e possuiu como principal questionamento: como a documentação pedagógica em Mini-histórias pôde contribuir para a prática pedagógica e reflexiva da professora e, ao mesmo tempo, auxiliar na visibilidade do protagonismo das crianças bem pequenas?

A pesquisa deu-se primeiramente no âmbito das pesquisas bibliográficas. Nesse cenário, o primeiro passo foi construir estudos de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa, para que fosse possível tecer considerações para a posterior análise dos dados.

Com isso, os principais teóricos estudados foram: Malaguzzi (2001), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Fochi (2015), Ostetto (2017), Rinaldi (2021), assim como se realizou a análise dos documentos legais que regem a Educação Infantil: DCNEI (2009), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Em sequência, passou-se à fase de uma primeira imersão, nos moldes de uma investigação na perspectiva da Sociologia da infância, no contexto da creche, para aproximação da pesquisadora e mapeamento do campo.

Após essa primeira vivência no contexto pesquisado, adotaram-se procedimentos da pesquisa exploratória, não apenas para se aproximar dos sujeitos envolvidos, mas para tentar aprender algo com a experiência vivida em campo, conforme sugerido por Stake (2011).

Nesse momento da pesquisa, buscou-se compreender como a documentação pedagógica pôde estar a serviço da prática pedagógica da professora da turma pesquisada, com vistas a construir caminhos para pensar possibilidades de potencializar os registros das experiências vividas pelas crianças bem pequenas na creche, reconhecendo-as como sujeitos protagonistas nesse processo e evidenciando suas experiências e aprendizagens.

As observações deram-se na escola, como instrumentos de construção de dados, foram realizados diálogos com a professora da turma, a respeito da documentação pedagógica durante o processo de pesquisa. Também foram feitos registros em caderno de campo sobre as expressões e experiências das crianças bem pequenas, além de registros com vídeos e fotografias que, posteriormente, passaram pelo processo de produção em Mini-histórias infantis.

Como encaminhamentos finais, os dados construídos na pesquisa passaram pelo processo de triangulação, conforme sugerido por Stake (2011), que trata do movimento que agrupou os materiais da pesquisa na busca da interpretação dos possíveis resultados, a fim de ampliar as discussões acerca da pesquisa bibliográfica realizada e dos dados construídos.

Todos os procedimentos metodológicos seguiram os protocolos de ética na pesquisa, estando ligados ao Projeto Principal, que fora aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia.

3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Educação Infantil no Brasil foi reconhecida como um direito da criança pela Constituição de (1988), e a Lei de Diretrizes e Bases de (LDB

1996), que a define como a primeira etapa da educação básica. A documentação pedagógica pode ajudar a construir uma identidade profissional e um currículo que reconheça as características das crianças bem pequenas e a importância de creches e pré-escolas como ambientes educativos. É essencial valorizar o aprendizado lúdico, o vínculo afetivo e a comunicação com as famílias, oferecendo diversas experiências de aprendizado. É importante manter espaços para estudo e reflexão em equipe, considerando os desafios do dia a dia e promovendo a formação continuada dos educadores como geradores de conhecimento.

De acordo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a documentação pedagógica é o processo de organizar as aprendizagens. Usando a pesquisa participante, essa documentação envolve as aprendizagens e experiências de crianças, famílias, educadores e pesquisadores, ou seja, de todos os presentes.

A documentação pedagógica desempenha um papel crucial na observação e compreensão das crianças, ajudando os educadores a refletir sobre suas percepções e práticas. Educadores e crianças colaboram na criação de registros que abordam experiências, possibilitando um diálogo com as famílias e servindo como base para planejamento e avaliação.

Ostetto (2015), destaca que, desde 2009, instituições de Educação Infantil devem incluir práticas de observação e registro em sua proposta pedagógica, visando acompanhar e avaliar as crianças e o trabalho realizado. O registro na Educação Infantil ganhou reconhecimento nas últimas décadas, melhorando a qualidade do ensino e a formação dos educadores. A pesquisa e as observações resultaram em legislações que oferecem diretrizes para o desenvolvimento dos campos de experiências.

Para isso, é necessário definir um foco, coletar e organizar as informações de maneira que facilitem a comunicação. A documentação também promove um questionamento sobre a filosofia educativa, as relações entre educadores e crianças e a qualidade do ensino.

De acordo com Pinazza (2018), a documentação pedagógica é uma ferramenta de autoavaliação, ela requer tempo e um processo sistemático

de observação e análise. Além de apoiar investigações, é fundamental que a educação infantil respeite a criança como um agente ativo, evitando a transformação do ambiente escolar em um mero preparatório para etapas futuras. Assim, a documentação pedagógica se torna essencial no desenvolvimento do projeto educativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A documentação pedagógica em mini-histórias precisa de atenção e sensibilidade na investigação participativa. O/a pesquisador/a deve entender a linguagem das crianças, que pode se expressar não apenas pela oralidade, mas também por gestos, garantindo que a voz dos adultos não sobreponha a voz das crianças.

Segundo Silva, F. R. (2024), ao narrarmos as mini-histórias, tornamos visíveis os processos de experiências das crianças no espaço escolar, permitindo a avaliação desses processos de conhecimentos e assegurando que as crianças sejam respeitadas em seu desenvolvimento social, reconhecidas como protagonistas e sujeitos de cultura.

Trabalhar com mini-histórias dá valor ao trabalho pedagógico, apresentando como aprendemos e destacando as interações entre crianças e adultos. Isso demonstra a imagem das crianças como protagonistas ativas em seu aprendizado diário.

As mini-histórias mostram ações em sequência e ajudam os educadores a entender a complexidade da atenção e as relações em um ambiente rico. Ao ler essas mini-histórias, o leitor vê o trabalho do professor, que captura momentos significativos com uma câmera. Esses momentos registrados e narrados geram os objetivos de educar e aprender a aprender, trazendo sentido e vida para a escola.

Spaggiari (2021, p. 15), diz que a imagem das crianças quando retratadas em fotografias, retratam a identidade e esteticamente valorizam a potencialidade da criança, dos sentidos, intenções e relações.

As imagens são tiradas por educadores que capturam momentos espontâneos das crianças, em vez de fotógrafos profissionais. Dessa forma, os educadores aprendem técnicas e escolhem os melhores ângulos para as fotos. Espera-se que os leitores se surpreendam com as escolhas e que valorizem as fotografias das crianças.

Neste âmbito, como forma de apresentar os resultados construídos a partir dessa pesquisa, apresentaremos algumas Mini-Histórias, construídas a partir das experiências desta pesquisa.

Figura 1- Brincares e Descobertas



Fonte: Autoria própria, 2024.

A Mini-história da Figura 1, apresenta as crianças desfrutando de um tempo livre no tanque de areia. Elas brincam e se socializam, compartilhando diálogos importantes espontaneamente quando Henrique e Ravi oferecem os utensílios para favorecer a culinária, além de representar uma ação e atividade cultural e familiar. A brincadeira flui naturalmente, destacando a importância do tempo de investigação para o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Segundo Webber (2020), o lugar onde a criança brinca deve ser feito para ajudar sua criatividade e imaginação. Deve ter materiais que incentivem a fazer, construir, se mover, brincar de faz de conta, e também oferecer momentos de aconchego, sossego, silêncio. Esse é o lugar que toda criança precisa, e também aquele onde os adultos podem se reencontrar.

A seguir, apresentamos a próxima Mini-história construída:

Figura 2 - Florescer Brincando



Fonte: Autoria própria, 2024.

Na Mini-História da Figura 2, em um momento de brincadeiras livres pelo pátio escolar, as crianças puderam observar a natureza de uma maneira prazerosa, podendo praticar o brincar científico, por meio de uma ação espontânea da turma ao passear pelo pátio, assim como, uma ação pedagógica participativa que a professora os deixou serem protagonistas e o acompanhou para esse passeio. Quando se brinca no quintal é natural a presença de formigas, borboletas, aranhas, joaninhas, grilos, etc. (Webber, 2020, p. 19).



Segundo Evangelista (2020), quando os educadores oferecem ambientes naturais às crianças, elas têm experiências enriquecedoras ao brincar ao ar livre e se envolver em brincadeiras em grupo. Isso promove o contato e a interação entre as crianças, além de permitir que explorem esses ambientes. As crianças podem se divertir brincando entre as árvores ou com os pés descalços na grama.

Ressaltando que a criança não se distancia da natureza, mas se entende ela mesma como a própria natureza. Não conseguiram pegar as abelhas e borboletas, mas exploraram o espaço natural de uma maneira possível e acolhedora, entre seus pares e com os adultos ali presente. A imaginação é vista como essencial para a criança, sendo a sua verdade uma importante fonte de expressão. Piorski (2016), destaca que a imaginação é a base dos recursos que as crianças usam para se comunicar e entender o mundo”. E nessa expressão e imaginação que as crianças trouxeram vida a essa Mini-história.

Na sequência, apresentamos a próxima Mini-história:

Figura 3 - Instantes de Encanto



Fonte: A Autora 2024.

A mini-história apresentada na Figura 3, mostra uma narrativa que começou com os gestos do pequeno Tayler, que não falou nada para expressar sua alegria e felicidade com o inseto andando em seu braço, só pela coragem em deixar o besouro caminhar, Tayler apresenta um conhecimento de mundo de que o besouro só andaria e não o picaria.

Oliveira-Formosinho (2013), descreve o espaço educativo como algo que ajuda a melhorar as relações. Este espaço promove autonomia e desenvolvimento, criando confiança. É importante que o ambiente educativo facilite a sintonia, a exploração e a comunicação de cada criança através de estratégias de mediação pedagógica. Portanto, é essencial e urgente criar ambientes acolhedores e próximos da natureza, para que as crianças se sintam protagonistas na escola.

A seguir, apresentamos a próxima Mini-história construída:

Figura 4 - Explorar, Sentir e Narrar



Fonte: Autoria própria, 2024.

Essa Mini-História apresentada na figura 4, aconteceu em um momento de rotina diária da creche, No final da tarde após o lanche, as crianças Geralmente assistiam uma história contada e tinham o momento do banho, nesse momento eu colocava uma música de banho proporcionando um momento de alegria e escolha, onde queriam tomar seus banhos, na banheira ou no chuveiro, nesse dia Ravi escolheu tomar banho na banheira e ficou maravilhado com esse momento, pode tomar água na torneira, ao bater as mãos ela saltava podendo sentir a água como um líquido precioso, serve para tomar e fazer os afazeres domésticos.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), afirmam que a interação e a continuidade da educação são criadas pelos momentos e ambientes que oferecemos às crianças. Que “o papel do professor é o de organizar o ambiente, observar e escutar as crianças para compreender e lhe responder”. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 9),

Os autores supracitados, afirmam que o papel do professor é organizar o ambiente, com sensibilidade dando às crianças a liberdade para serem as protagonistas da turma e da Educação Infantil, dando a elas infâncias respeitadas, como forma de resposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando compreendemos que os tempos, espaços e propostas podem ser organizados a partir do encontro com as crianças e das relações que elas estabelecem entre si, avançamos nas concepções que sustentam o trabalho pedagógico. Saímos de uma prática engessada para o exercício de descentralizar-se, de distanciar-se e de assumir o lugar de quem observa, escuta e interpreta a realidade. Esse distanciamento, contudo, exige um olhar sensível, capaz de ir além do ver, de perceber as nuances e expressões das crianças em suas ações cotidianas.

É necessário desconstruir e reconstruir concepções para que o trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas não seja visto como um processo de assimilação de conhecimentos prontos, mas como um

espaço de produção de significados nas ações infantis. Dar vez e qualificar a voz das crianças implica reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, ancorando as práticas pedagógicas nos eixos estruturantes da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras.

Como destacam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 9-10), “a interação e a continuidade da educação das crianças dependem diretamente dos tempos e espaços que lhes são oferecidos”.

Dessa forma, as habilidades desenvolvidas neste processo estiveram voltadas para a compreensão da infância, das experiências e aprendizagens das crianças bem pequenas, bem como para o reconhecimento da documentação pedagógica como um instrumento de reflexão docente e simultaneamente, como potencializadora do protagonismo infantil, ao tornar visíveis as evidências das aprendizagens e descobertas das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação**. CNE/MEC: 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2025.

CANELA, Maria Simone. **Mini-Histórias Infantis: possibilidades de documentar, narrar e comunicar o protagonismo das crianças na Educação Infantil**.

Dissertação - Qualificação de Mestrado. PPGEEProf, Universidade Federal de Rondônia, 2024.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-155918/publico/JULIANA_GUERREIRO_LICHY_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. Pesquisa-formação com mini-histórias na educação infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e257250, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y54qv6gGpKwXzpGdPL-tp8kN/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

EVANGELISTA, Mahal Massavi. **A pedagogia da natureza**. Recurso eletrônico. Cáceres, MT: Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental, 2020.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Penso Editora, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

MPB, Movimento pela Base. **A utilização da documentação pedagógica na Educação Infantil a partir dos conceitos da BNCC**, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-utilizacao-da-documentacao-pedagogica-na-educacao-infantil-a-partir-dos-conceitos-da-bncc/> F

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **ISSN 1982-8632 REVISTA @mbienteeducação** · Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 · nº 2 jul/dez, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registro na Educação Infantil: Pesquisa e práticas pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2017.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n.

40, p. 184–199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SPAGGIARI, Sergio. *In*: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias : contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami ; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre : Penso, 2021.

RINALDI, Carlina. Prefácio. *In*: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias : contadas por professores e crianças de Reggio Emilia** [recurso eletrônico] / Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia ; tradução: Guilherme Adami ; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. – Porto Alegre : Penso, 2021.

SILVA, Fátima Rodrigues da. **Crianças e Natureza: Possibilidades de Narrativas Infantis e Documentação Pedagógica em Mini-Histórias**/Fátima Rodrigues da Silva. Vilhena, 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBBER, Marly Salete da Silva. A Conexão Entre a Criança e a Natureza. *In*: **Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares** / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno. – Crato, CE : Quipá, 2020.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.007

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COMO UM DIREITO DA CRIANÇA: ENCONTROS COM OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joelma Reis Correia¹Daniela Barbosa dos Santos²Edith Maria Batista Ferreira³

RESUMO

A literatura é uma prática cultural fundamental para ampliar a visão de mundo do leitor e possui um papel significativo na vida das crianças pequenas. Reconhecida pela sociedade e respaldada por políticas nacionais de Educação Infantil, a literatura é um direito essencial que deve ser garantido às crianças desde os primeiros anos de vida. Este estudo, de natureza qualitativo tipo documental (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015), objetiva discutir os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada sobre a presença da literatura nos documentos oficiais que regem a política nacional da Educação Infantil e as implicações para a organização da prática pedagógica. Para tanto, empreendeu-se uma análise documental (Brasil, 1998; 1999; 2006; 2009; 2009a; 2009b; 2018a; 2018b; 2023; 2024a; 2024b) e dos escritos de Antunes (2012), Candido (2011), Colomer (2007), Garcia (2006), Larrosa (2002), entre outros, que tratam sobre a importância do acesso à literatura

- 1 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, jr.correia@ufma.br;
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, danielabdosantos@gmail.com.
- 3 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, edith.maria@ufma.br;

para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos. Os resultados evidenciam que a literatura não apenas entretém, mas educa, transforma e proporciona experiências enriquecedoras que favorecem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. Desse modo, ela é vista como um elemento essencial à dignidade humana, portanto, um direito fundamental. O estudo enfatiza a presença da literatura infantil nos documentos oficiais que ordenam a política educacional para a primeira infância brasileira desde a década de 1990, demonstrando sua relevância para a vida e para o desenvolvimento das crianças. Reitera ainda o papel do educador no planejamento, execução e avaliação constante da sua ação pedagógica, de modo a promover o mergulho das crianças no universo da literatura, permitindo-lhes viver experiências literárias e garantindo-lhes acesso a esse direito inalienável e instrumento de cidadania.

Palavras-chave: Literatura, Direito da criança, Experiência literária, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A literatura, em sua dimensão estética e simbólica, constitui uma prática cultural fundamental para ampliar a visão de mundo e a sensibilidade do leitor. Desde os primeiros anos de vida, o contato com o universo literário possibilita à criança vivenciar emoções, desenvolver a imaginação e construir sentidos sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca. Reconhecida pela sociedade e respaldada por políticas públicas voltadas à Educação Infantil, a literatura é compreendida não apenas como um recurso didático, mas como um direito essencial da infância e uma experiência humanizadora que favorece o desenvolvimento integral.

Nas últimas décadas, a literatura infantil tem ganhado destaque no campo educacional, consolidando-se como uma área de pesquisa e prática pedagógica comprometida com a formação de leitores sensíveis, críticos e criativos. Essa valorização parte do reconhecimento de que o acesso à leitura e à arte literária é um direito cultural e educativo, devendo ser assegurado desde a creche. Nessa perspectiva, a literatura ultrapassa o caráter de entretenimento e assume o papel de instrumento de formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças.

Autores como Antonio Candido (2011), Zilberman e Magalhães (1984) e Jorge Larrosa (2002) sustentam a importância da literatura enquanto prática que transforma e educa. Candido (2011) a define como um bem incompressível, indispensável à dignidade humana e à vida em sociedade. Larrosa (2002), ao discutir o conceito de experiência, destaca que o verdadeiro aprendizado ocorre quando algo “nos toca” e “nos acontece”, o que confere à literatura um caráter formativo e afetivo. Assim, o ato de ler e ouvir histórias torna-se uma experiência dialógica e transformadora, capaz de ampliar as formas de ver e sentir o mundo.

No contexto da Educação Infantil, essas reflexões adquirem contornos concretos. O professor, enquanto mediador cultural, tem o papel de criar espaços e situações que aproximem as crianças dos livros, promo-

vendo encontros significativos e prazerosos com a leitura. A organização dos ambientes, a seleção de acervos diversificados e a construção de rotinas literárias são ações que expressam o compromisso pedagógico com o direito à literatura e com a formação de sujeitos leitores desde a primeira infância.

Dada a relevância da literatura na formação humana, empreendemos um estudo de natureza qualitativa do tipo documental, com o objetivo de discutir a presença da literatura nos documentos oficiais que regem a política nacional da Educação Infantil e as implicações para a organização da prática pedagógica.

A pesquisa documental é realizada “[...] na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos” (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015, p. 56). Desse modo, os documentos selecionados tiveram como marco temporal a década de 1990, visto ter sido neste período, mais precisamente, no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), que a Educação Infantil foi instituída a primeira etapa da educação básica, desencadeando um intenso movimento de delineamento das especificidades dessa fase da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade em espaços coletivos.

Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi constituído dos seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999; 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006; 2018b); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009a), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018a), Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2024a), Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024b), evidenciando o reconhecimento da literatura como dimensão formadora e direito inalienável das crianças.

Feita a seleção dos documentos a serem analisados, o passo seguinte foi a leitura dos textos na íntegra, buscando localizar a presença das palavras: “literatura, livro, leitura, linguagens”, que funcionaram como unidades de análise. Ao localizá-las, os trechos foram registrados e procedemos a análise, em diálogo com autores que estudam o campo da literatura.

Desse modo, o artigo está organizado em três seções, além da introdução: a primeira, discute a literatura como direito das crianças pequenas, analisando sua presença nos documentos oficiais que regem a política nacional da Educação Infantil; a segunda, analisa os encontros da criança com o livro de literatura infantil, enfatizando o papel do professor e dos espaços de leitura; e, por fim, a terceira apresenta as considerações conclusivas, reafirmando a literatura como experiência formativa e direito de todos na infância.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: UM DIREITO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Falar em literatura é lembrar de uma prática cultural inserida na diversidade da dinâmica social em que a criança vive. Trata-se de uma experiência que não apenas entretém, mas também educa e transforma. Destaca-se como um direito fundamental da criança: o direito de ouvir histórias, viver fantasias, sentir emoção, divertir-se, ampliar seu universo, conhecer novos mundos, ter contato com o livro, aguçar a curiosidade, imaginar, criar, lidar com seus conflitos internos, conhecer autores e obras, viver coletivamente, estreitar relações e sentir prazer.

Surge, então, o questionamento: a literatura estaria inserida no rol dos direitos, ou melhor, dos direitos humanos? A resposta encontra respaldo nos estudos de Candido (2011) e na noção de experiência proposta por Larrosa (2002).

Candido (2011), sociólogo e crítico literário, discute os direitos humanos, dividindo-os entre bens compressíveis e incompressíveis. Para o autor,

esses bens são definidos em cada época e cultura, conforme os critérios estabelecidos socialmente.

Segundo ele, os bens compressíveis seriam aqueles considerados de segunda necessidade, até mesmo supérfluos, como os cosméticos, enfeites, entre outros. Os bens incompressíveis, por sua vez, seriam aqueles que não podem ser negados a ninguém, como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc. Nesse rol, a crença, a opinião, o lazer, a arte e a literatura são também consideradas bens incompressíveis.

Ao defender a literatura como um direito, Candido (2011, p. 176-177) afirma que:

Vista deste modo, como um direito, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens e mulheres em todos os tempos. Não há povo e não há ser humano que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do seu dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de romance.

Candido (2011) apresenta a literatura como um bem incompressível, ou seja, um elemento essencial à dignidade humana e, portanto, um direito fundamental. Ele argumenta que o contato com narrativas e fabulações é intrínseco à existência humana, pois todas as pessoas, independentemente de condição social ou cultural, se conectam com algum tipo de história ou expressão literária.

A interseção entre os conceitos de experiência e direito está na ideia de que a literatura não é apenas um direito garantido, mas também uma

oportunidade de vivência transformadora. Enquanto Candido enfatiza o acesso à literatura como uma garantia universal, Larrosa (2002) destaca o papel da literatura como uma prática cultural que enriquece a experiência humana e possibilita a construção de significado.

Jorge Larrosa é um filósofo e educador espanhol amplamente reconhecido por suas contribuições no campo da educação, com ênfase na filosofia da educação e nos estudos sobre a experiência. Ele é professor na Universidade de Barcelona e autor de diversas obras que abordam temas como leitura, narrativa, subjetividade e o papel transformador da experiência no aprendizado e na vida.

Esse filósofo da educação não enxerga a literatura apenas como uma habilidade funcional, mas como uma prática que envolve reflexão, imaginação e transformação subjetiva. Ele defende a leitura como uma forma de criar significado e de vivenciar a multiplicidade de perspectivas que o mundo oferece, ela precisa configura-se uma experiência, visto que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não é o que acontece, não é o que toca. Não é o que se passa ao nosso redor, mas o que nos passa a nós. Não é o que acontece, mas o que nos acontece. Não é o que toca, mas o que nos toca. A experiência não é o que se vive, mas o que se faz com aquilo que se vive. (Larrosa, 2002, p. 22)

No campo da educação, a defesa da literatura como direito se traduz na necessidade de garantir o acesso das crianças a livros, histórias e momentos de leitura, reconhecendo esse acesso como um instrumento de cidadania, pois a literatura não apenas diverte, mas também educa, transforma e possibilita o questionamento crítico da realidade (Candido, 2011).

Desse modo, se é verdade que ninguém passa o dia todo sem mergulhar no universo literário, em seu sentido mais amplo, então a literatura “[...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2011, p. 177). Assim, é preciso que o acesso à literatura seja ampliado por meio da defi-

nição de políticas públicas que garantam que todo e qualquer cidadão possa acessar este direito.

Ainda que não garantida em sua plenitude, parece haver um entendimento por parte da sociedade quanto à importância da literatura para a formação dos indivíduos, o que tem gerado algumas ações para democratizar seu acesso, dentre elas, feiras de livros e projetos literários escolares.

Nesse sentido, a literatura é apontada como um grande instrumento de educação, aliando-se ao desenvolvimento intelectual. Isto porque, segundo Candido (2011, p. 177):

Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Na Educação Infantil, essa conexão se torna prática quando os professores criam ambientes literários que não apenas oferecem acesso aos livros, mas também promovem interações significativas entre as crianças e o universo literário. Isso pode incluir atividades como leitura compartilhada, contação de histórias e projetos que conectem a literatura ao cotidiano e às múltiplas linguagens expressivas das crianças.

Nesse sentido,

[...] “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser sujeito de linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (Reyes, 2010, p. 16)

Por estas, e outras razões, no campo da Educação Infantil, a literatura tem sido reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que inúmeros documentos oficiais fazem menção à necessidade de garantir o acesso a esse bem cultural. A seguir,

apresentamos um panorama de alguns desses documentos e suas contribuições à consolidação da literatura como direito na primeira infância.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009a), escrito em sua primeira versão em 1994, apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento das creches e explicita diretrizes, normas políticas, programas e sistemas de financiamento, tanto governamentais quanto não governamentais. Nesse texto, são elencados os direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos, entre eles o direito de ouvir e contar histórias, descrito no item: “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (Brasil, 2009a, p. 21). Para tanto, é preciso garantir que as crianças tenham livre acesso aos livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler.

Outro marco importante da primeira infância foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), elaborado como instrumento de apoio pedagógico e de consulta para educadores. O RCNEI oferecia orientações sobre o planejamento e a prática educativa, buscando garantir que a literatura estivesse presente no cotidiano da Educação Infantil. Nele, encontramos a seguinte orientação: “A leitura de histórias é um momento em que as crianças podem conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”. (Brasil, 1998, v. 3, p. 143).

No ano seguinte, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, por meio da Resolução CEB N° 1, de 07 de abril de 1999. Este documento orienta, no Artigo 3º, que os “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” (Brasil, 1999, p. 1) devem ser fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Percebemos, claramente a presença da literatura, pois, “[...] embora constituída por um sujeito, é guiada pela intuição, pela

afetividade e pela sensibilidade, daí ser inerente à humanidade. [...] A literatura é a linguagem, pois, do imaginário” (Queirós, 2019, p. 116).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006; 2018a) também reafirmam a importância da literatura na vida das crianças ao orientarem que os docentes e demais profissionais da Educação Infantil devem valorizar igualmente atividades de leitura de histórias, alimentação, desenho, música e jogos coletivos, reconhecendo a literatura como uma dimensão inseparável do desenvolvimento infantil.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), com o objetivo de oferecer às instituições de ensino e comunidades um instrumento de autoavaliação que favorecesse o aprimoramento das práticas pedagógicas. As dimensões “Multiplicidade de Experiências e Linguagens” e “Espaços, Materiais e Mobiliários” trazem indicadores diretamente relacionados à literatura infantil. São destacados aspectos como:

- leitura diária de livros de diferentes gêneros;
- incentivo ao conto e reconto de histórias pelas crianças;
- disponibilização de materiais e oportunidades variadas de leitura que contemplem a diversidade cultural e étnica;
- existência de espaços organizados e equipados para leitura (como bibliotecas e cantinhos literários).

Outro documento de caráter normativo e central para a Educação Infantil é a Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009c). Ele traz princípios e pressupostos que devem orientar as propostas pedagógicas das instituições. No artigo 9º, ao tratar das práticas pedagógicas, as DCNEI estabelecem que as ações da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (Brasil, 2009c)

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018b), a literatura ganhou ainda mais destaque como direito de aprendizagem. A BNCC reconhece que as crianças têm o direito de conviver com diferentes textos e gêneros literários – orais e escritos – em diversos suportes e mídias, desde a primeira infância. No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC ressalta a importância das práticas de leitura e narração de histórias para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social.

Complementando as diretrizes da BNCC, o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), vem implementando ações que garantem o acesso à literatura na Educação Infantil. Em junho de 2024, o MEC publicou um edital de seleção de obras literárias destinadas a crianças de 0 a 5 anos, com inscrições abertas para editoras de todo o país. As obras selecionadas serão distribuídas entre 2026 e 2029, assegurando que materiais de qualidade cheguem às mãos de educadores e crianças.

Em setembro de 2024, o Governo Federal regulamentou a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei N° 13.696, de 12 de julho de 2018 (Brasil, 2018b), reforçando o compromisso com a promoção da leitura desde a infância. Essa política fortalece programas como o PNLD e amplia a distribuição de livros para bibliotecas públicas e comunitárias, beneficiando diretamente as instituições de Educação Infantil.

Além disso, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) é uma política pública voltada à Educação Básica, com foco na alfabetização, com ações previstas para o público da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No âmbito dessa política, o eixo Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) destaca-se por orientar práticas pedagógicas que promovam a leitura e a escrita, o acesso à literatura e a formação do leitor desde os primeiros anos de vida. O LEEI reconhece a literatura infantil como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando a importância de ambientes literários ricos e acessíveis, bem como da mediação sensível e intencional dos

educadores. Ao integrar o brincar, o imaginar e o ler, o LEEI consolida a literatura como instrumento de formação cidadã, cultural e estética na Educação Infantil.

Também merece destaque o documento “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações” (Baptista et al., 2015), publicado pelo MEC. Ele orienta educadores sobre a importância de ambientes literários acolhedores e acervos diversificados, destacando a mediação docente como elemento central na formação de leitores desde a primeira infância.

No ano de 2024, foram instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024 (Brasil, 2024b), em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com a finalidade de garantir a todas as crianças, o acesso e a permanência na Educação Infantil, com qualidade e equidade.

Em seu artigo 23, fica determinado que as propostas pedagógicas devem garantir: “II - livros e revistas de qualidade, com formatos e gêneros diversificados, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas”. (Brasil, 2024b, p. 11).

Como se vê, todas essas iniciativas apontadas demonstram o compromisso do Estado brasileiro em assegurar o direito de acesso à literatura na Educação Infantil, alinhando-se às diretrizes da BNCC e fortalecendo políticas públicas que valorizam o livro como bem cultural e educativo.

A presença reiterada da literatura infantil nos documentos que regem a política educacional para a primeira infância brasileira evidencia sua relevância para a vida e o desenvolvimento das crianças. Como diz Queirós (2019, p. 91),

[...] torna-se cada dia mais urgente a incorporação da literatura nos processos educativos, não com a finalidade de apenas abrilhantar os currículos, mas como fundamental quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno. Não se educa apenas intelectualmente uma criança. Existe uma educação também da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas.

Por esta razão, cabe ao educador planejar, executar e avaliar constantemente sua ação pedagógica de modo a promover o contato das crianças com o universo literário, garantindo-lhes acesso a esse direito inalienável.

ENCONTROS DA CRIANÇA COM O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é um campo de conhecimento que tem crescido significativamente nos últimos anos, especialmente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. O professor, ao ler um conto, uma poesia ou qualquer texto literário para as crianças, desperta nelas experiências que ultrapassam o conteúdo da narrativa, envolvendo a valorização do social, o compartilhar de emoções e o desenvolvimento da imaginação e da linguagem.

Para Antunes (2012, p. 38), “[...] a literatura é a arte da palavra. Quando os textos literários, ou seja, artísticos, são escritos, produzidos, editados, ilustrados com intenção de atrair a criança, podemos dizer que se trata de literatura infantil ou para a infância”. A literatura infantil, portanto, assume uma função estética e formadora, integrando as dimensões do sentir, pensar e agir no cotidiano das crianças, como evidenciado na análise dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil no país.

Garantir o contato das crianças com o universo literário é, hoje, um desafio e uma necessidade. A presença marcante das tecnologias digitais — televisão, celulares e *tablets* — muitas vezes distancia as crianças do livro físico e da leitura compartilhada. Assim, torna-se urgente que o espaço escolar e as ações pedagógicas valorizem o tempo de leitura literária, mesmo quando as crianças ainda não são leitoras autônomas.

Ainda que não dominem o código escrito, as crianças pequenas podem vivenciar o texto literário por meio da escuta atenta e do envolvimento com o ritmo, o som e as imagens da narrativa. Ao realizar a leitura para os pequenos, o professor assume o papel de mediador cultural, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio e da imaginação, a ampliação

do vocabulário, a formação de opinião e o despertar da sensibilidade estética. Zilberman e Magalhães (1984, p. 13) confirmam essa dimensão formativa da leitura ao afirmarem que:

Através da leitura, há um alargamento do domínio linguístico; a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento: o ler relaciona-se com um desenvolvimento linguístico da criança, com a compreensão do fictício, com a função específica da fantasia, com a credulidade na história e a aquisição de saber.

Mesmo que a literatura infantil contribua para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, sua função vai além do aspecto instrumental. Zilberman e Magalhães (1984, p. 13-15) argumentam que a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso pedagógico ou moralizante, mas reconhecida em sua dimensão estética e emancipatória. Segundo as autoras, quando a obra literária é reduzida à função utilitária da escola, perde-se o seu caráter artístico e libertador, restringindo-a a um meio de domesticação.

Nas palavras de Queirós (2019, p. 68),

[...] A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida ela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras.

Para ter este alcance, a literatura precisa ser tratada como arte, despertando a imaginação e favorecendo a formação da consciência crítica da criança, permitindo-lhe questionar valores, refletir sobre o mundo e ampliar sua visão de realidade.

Essa perspectiva reforça a importância de oferecer às crianças o acesso a obras literárias de qualidade, que desafiem sua inteligência e sensibilidade, contribuindo para o desenvolvimento de leitores autônomos e criativos. Nesse sentido, corrobora Queirós (2019), ao afirmar que

um texto de qualidade é aquele onde a criança encontra lugar para o seu imaginário.

A literatura, portanto, deve estar presente desde o início da trajetória escolar, sendo parte integrante da rotina da creche e da pré-escola, como reiteram os documentos oficiais. É nesse espaço que a criança descobre o mundo que a cerca e constrói vínculos afetivos com a linguagem, com o outro e com o próprio conhecimento.

A transformação da prática pedagógica do professor passa pela intencionalidade de seu planejamento. Colomer (2007, p. 117) enfatiza que o trabalho com a leitura literária deve partir da observação de três pontos fundamentais:

A necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros; a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura; e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola.

Desse modo, o professor deve criar “um ambiente povoado de livros” (Colomer, 2007, p. 117), onde a relação entre as crianças e as obras literárias seja contínua, prazerosa e significativa. Projetos de leitura, cantinhos literários, sacolas viajantes, rodas de histórias e empréstimos de livros para casa são exemplos de estratégias que fortalecem o vínculo entre a criança e o livro.

Esses momentos de leitura precisam acontecer em espaços acolhedores, com liberdade de escolha e prazer estético. O ambiente deve ser planejado para despertar o encantamento, a curiosidade e a vontade de descobrir. Garcia (2006, p. 61) orienta que “o espaço de leitura deve ser aconchegante, instigante, conversador, atrativo, convidativo. Deve ter cara, jeito e perfume de gente. Deve conversar com os leitores ou futuros leitores”.

Os espaços abertos, como varandas, pátios e jardins, também podem se tornar ambientes literários, nos quais o contato com o livro se une às experiências sensoriais e afetivas. O lugar que os livros ocupam no espaço

é igualmente importante, pois sua disposição influencia o acesso das crianças e a interação com o acervo. Garcia (2006, p. 61) complementa:

[...] os livros precisam de mobiliário para se acomodar e serem expostos. Um baú reciclado ajuda, uma caixa de madeira recuperada também. Ganchos de metal perdidos em algum depósito podem servir para pendurar livros, coleções. Um varal de roupas que ninguém mais quer pode servir como expositor de um permanente varal de poemas [...].

Além do espaço físico, a composição do acervo é elemento essencial para garantir a qualidade das experiências literárias. Segundo Garcia (2006, p. 62), “acervo é um substantivo coletivo. Indica uma coleção, um conjunto de objetos da mesma natureza”. Ao compor o acervo, é preciso garantir variedade de títulos, gêneros e autores, qualidade textual e visual, adequação à faixa etária e diversidade cultural.

No caso das crianças pequenas, é fundamental considerar que a relação com o livro se dá também por meio dos sentidos. Kaercher (2001, p. 84) explica que “os livros só serão interessantes e desafiadores se, de algum modo, puderem atender a essa forma de compreender o mundo”. Assim, para os bebês e crianças de até dois anos, são indicados livros de pano, borracha, cartonados e o chamado livro-brinquedo, que une o objeto literário à experiência sensório-motora.

Paiva e Carvalho (2011, p. 14) definem o livro-brinquedo como:

Um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais. Convoca ao prazer, à descoberta, à aproximação. Alterado, saído dos formalismos da estrutura do livro modelar e tradicional, e de seus lugares convencionais de uso, o livro-brinquedo pode ser pendurado como livro móvel, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, a cama, montado como jogo ou cenário projetado.

Essas formas de interação com o livro ampliam a percepção, a memória e o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que promovem a ludicidade e o vínculo afetivo com a leitura. Do ponto de vista metodológico, o professor deve assumir uma postura de mediador sensível,

capaz de planejar experiências literárias que envolvam escuta, diálogo e interação.

Essa visão dialógica propõe que o professor crie oportunidades para que as crianças expressem suas interpretações, recontem as histórias com suas próprias palavras, dramatizem as narrativas ou as relacionem às suas vivências cotidianas. Mesmo os bebês participam dessa dinâmica, reagindo com gestos, olhares e balbucios, demonstrando que a escuta literária também é uma forma de diálogo.

Para os leitores mais crescidos, na faixa etária de três a seis anos os livros de histórias, com textos mais elaborados, ganham destaque. Os contos de fada, as poesias, adivinhas passam a “povoar” as experiências de leitura vividas na sala.

Essa visão dialógica propõe que o professor crie oportunidades para que as crianças expressem suas interpretações, recontem as histórias com suas próprias palavras, dramatizem as narrativas ou as relacionem às suas vivências cotidianas. Mesmo os bebês participam dessa dinâmica, reagindo com gestos, olhares e balbucios, demonstrando que a escuta literária também é uma forma de diálogo.

Assim, o encontro da criança com o livro de literatura infantil não é apenas uma atividade educativa, mas uma vivência estética, afetiva e intersubjetiva. Quando a leitura é realizada em um ambiente sensível e inclusivo, ela se transforma em experiência dialógica, formadora e transformadora, capaz de despertar nas crianças o prazer de ler e o desejo de continuar explorando o universo literário.

Para que isso ocorra, o professor precisa ser, antes de tudo, um leitor. Como lembra Kaercher (2001, p. 83): “Para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e de aprendizagem, precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura”.

Ao unir espaço, acervo e mediação, o professor possibilita às crianças itinerários de leitura marcados pela imaginação, pelo diálogo e pela descoberta – um verdadeiro encontro entre o livro e a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil constitui um instrumento essencial na formação integral das crianças, sendo, ao mesmo tempo, um direito humano, uma prática cultural e uma experiência estética transformadora. Longe de se restringir ao entretenimento, ela desperta emoções, estimula a imaginação, enriquece o vocabulário e amplia a compreensão de mundo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo.

Este estudo evidenciou que a literatura deve ser compreendida como um direito inalienável da infância, conforme defendido por Antonio Candido (2011), que a reconhece como um bem incompressível indispensável à dignidade humana. Ao lado disso, a noção de experiência, desenvolvida por Jorge Larrosa (2002), reafirma o caráter formativo e subjetivo da leitura, compreendida como aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma. A literatura, portanto, situa-se nesse entrelaçamento entre o direito e a experiência: ela é, simultaneamente, condição e possibilidade de humanização.

A presença da literatura na Educação Infantil encontra respaldo em diferentes documentos oficiais brasileiros, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999; 2009), a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2024a) e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), que reafirmam o compromisso do Estado com a garantia do acesso democrático a livros e experiências literárias desde a creche. Essas políticas públicas, aliadas à atuação dos professores, contribuem para a efetivação da literatura como prática cotidiana e direito cultural.

No âmbito pedagógico, o papel do professor é central. Cabe-lhe promover encontros dialógicos entre as crianças e os textos, mediando o diálogo entre autor, obra e leitor. Essa mediação, realizada com intencionalidade e sensibilidade, deve contemplar também os bebês,

garantindo-lhes o direito de vivenciar o livro por meio da escuta, do toque, das cores e das sonoridades.

A criação de ambientes literários acolhedores, com acervos diversificados e acessíveis, conforme orientam Garcia (2006), Paiva e Carvalho (2011), amplia as possibilidades de fruição e descoberta. O espaço físico, o acervo e a mediação docente formam, juntos, o tripé que sustenta a literatura como prática viva no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, fortalecer o acesso à literatura é investir em uma infância mais sensível, criativa e crítica. As políticas públicas, as formações docentes e os projetos pedagógicos devem convergir para a consolidação desse direito, assegurando que cada criança, independentemente de sua origem, possa viver a experiência transformadora da leitura.

Por fim, reafirma-se que a literatura é um direito de todos e uma necessidade humana universal. Promovê-la na Educação Infantil é reconhecer a criança como sujeito cultural e de linguagem, capaz de sentir, imaginar e criar — e, portanto, de participar plenamente do mundo da arte e da palavra.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**. 3. ed. São Paulo: Global, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia; et al. (orgs.) **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 18 jan. 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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI). Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI). Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático** – PNLD. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/pnld-aberta-selecao-de-obras-literarias-para-educacao-infantil>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil** (Resolução CNE/CEB Nº 1/2024). Brasília: MEC, 2024b.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Santoni. São Paulo: Global, 2007.

GARCIA, Edson Gabriel. Ocupando espaços e fortalecendo mentes: um roteiro de ações para organização e funcionamento de um espaço de leitura, para além das limitações corriqueiras e das pasmeceiras dos olhares não leitores. In: INSTITUTO C&A. **Um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura**. Rio de Janeiro: Instituto C&A, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. A formação do leitor literário na Educação Infantil. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cânone, 2009.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, n. 14, julio-diciembre, 2015, p. 55-73. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revis-ta-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 10 de out. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.]: n. 19, p. 20-28, 2002.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.008

AS INFÂNCIAS PLURAIS NO CONTEXTO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Aldaci Santos Lopes¹Maisa Evangelista Santos²Ana Paula Silva da Conceição³

RESUMO

O artigo analisa as infâncias plurais no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a partir de uma perspectiva histórico-crítica e decolonial. Fundamenta-se em Freire (1974), Sarmiento e Pinto (1997), Araújo (2021), Liebel (2019), Arroyo (2022) e Walsh (2005) para discutir as múltiplas experiências de ser criança em contextos culturais e sociais diversos. O estudo

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGE-duC) do Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Integrante do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). Participação neste evento financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por meio do Edital FAPESB MOVE 2025/2026 – Participação de Pesquisadores em Eventos (Termo de Outorga nº APR0119/2025). E-mail: aldaeduc@hotmail.com;
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGE-duC) do Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Integrante do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: maisaevs@gmail.com;
- 3 Professora orientadora. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Professora permanente do Programa de Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) do Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA). E-mail: apsconceicao@uneb.br;

insere-se no campo da Educação Infantil e investiga como a diversidade racial, cultural e territorial se manifesta nas práticas educativas dos CMEIs, especialmente de um bairro do município de Salvador. Utiliza metodologia qualitativa, com análise documental de listas, quadros e registros institucionais, destacando a predominância de crianças pardas e pretas e os desafios da formação docente frente às infâncias plurais. Os resultados apontam a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como constitutivas das infâncias e valorizem as narrativas e presenças das crianças como expressão de resistência e de construção de saberes e conhecimentos.

Palavras-chave: Infâncias plurais; Educação Infantil; Descolonização; Narrativas.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os estudos sobre a infância, especialmente durante a Idade Média e Moderna, foram inscritos em uma perspectiva eurocêntrica, que estruturou a concepção de infância a partir de culturas eurocênticas consideradas universais e homogêneas. Essa visão universalizante ignora a diversidade cultural e histórica das infâncias, levando à invisibilização e marginalização de outros povos, provocando a desumanização do ser mais (Freire, 1974).

Com o avanço dos estudos críticos e, mais recentemente, dos estudos do Sul, que valorizam as epistemologias decoloniais e os saberes produzidos a partir das realidades latino-americanas, africanas e indígenas, tornou-se evidente a necessidade de reconhecer a multiplicidade das experiências infantis, desafiando visões tradicionais. Esses estudos propõem um deslocamento epistemológico, situando as infâncias em suas condições históricas, culturais e territoriais e reivindicando o direito à produção de conhecimento a partir de suas próprias realidades (Walsh, 2013).

Ainda neste cenário, os estudos do Sul ressaltam que as diferentes formas de ser criança e viver as infâncias são influenciadas por contextos históricos, sociais, culturais e econômicos diversos. Com isso, a ideia de infâncias plurais desafia a visão homogênea e universalizada da infância, destacando que as experiências infantis são marcadas por diferenças de gênero, classe, etnia e história (Liebel, 2020; 2024). Em consonância, Sarmiento (2005) afirma que os séculos XVII e XVIII foram cruciais para a cristalização da moderna ideia de infância, reconhecida como fase distinta do desenvolvimento humano.

Essas normatizações eurocêntricas, como observa Del Priore (2010), sublinham a importância de resgatar as vozes das crianças do passado por meio de documentos históricos e narrativas adultas. No entanto, tais registros refletem, em grande parte, uma visão estereotipada da criança ideal — obediente, saudável e submissa — enquanto crianças pobres, negras,

mestiças, indígenas ou que viviam nas ruas foram excluídas desse processo, permanecendo à margem das representações sociais e históricas.

Diante desse cenário, torna-se fundante problematizar as imposições do instituído e repensar os modos de conceber as infâncias. Nesse sentido, o estudo tensiona o conceito de infâncias plurais, que desafia a hegemonia das visões eurocêntricas e evidencia que as experiências infantis são marcadas por diferenças significativas de classe, raça, gênero e território.

Assim, o presente estudo busca analisar como essas pluralidades se manifestam nos contextos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), destacando sua relevância social e científica ao propor uma reflexão crítica sobre as práticas docentes e as políticas educacionais que ainda reproduzem paradigmas coloniais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em análise documental de listas, quadros e registros institucionais, buscando compreender como se expressam as pluralidades infantis nesses espaços educativos. Para tanto, o artigo está organizado de modo a reconhecer e discutir a diversidade das infâncias, como defendem Sarmiento e Pinto (1997), condição necessária para a construção de uma educação infantil democrática e comprometida com a dignidade humana.

Para traçar este caminho, Araújo (2021) ressalta que o conceito de infâncias plurais está intimamente ligado às noções de colonização e descolonização. A colonização, além da ocupação territorial, impôs uma cultura dominante, inclusive na forma de conceber a infância. Liebel (2019) reforça que a construção da infância moderna serviu para legitimar a conquista colonial, associando a infância ao primitivismo e justificando práticas paternalistas e coloniais. Essa concepção fez da infância uma “colônia” simbólica, um objeto de tutela que reproduz o pensamento binário da modernidade, privilegiando o adulto e negando o conhecimento das crianças.

Importa afirmar, neste estudo, que o adultocentrismo, entendido como a centralidade do olhar e do poder adulto sobre a vida das crianças, manifesta-se nas instituições de Educação Infantil quando o direito

à escuta e à participação é negligenciado. Para tanto, dialoga-se com Magistris e Morales (2020), que afirmam ser necessário deslocar as estruturas adultocêntricas para promover uma pedagogia da emancipação, reconhecendo as crianças como sujeitos políticos e produtores de sentido. Isso implica rever práticas institucionais que ainda silenciam as infâncias e contrariam os princípios de uma educação democrática.

Associada a essas questões, refletir sobre o conceito de infâncias implica reconhecer e valorizar as diversas formas de ser criança, rompendo com concepções hegemônicas e permitindo que as vozes infantis sejam ouvidas e respeitadas. Estudos como os de Tassinari (2014) e Zoia (2009) ressaltam as infâncias indígenas no Brasil, nas quais as crianças participam ativamente da organização social e da transmissão de saberes culturais, revelando outras formas de sociabilidade infantil.

Ainda sobre essa questão singular, Santiago (2022) aponta que a ideia universal de infância reflete predominantemente uma infância branca, entendida como universal porque o racismo estrutural estabelece a experiência branca como fundante da humanidade. A desumanização, nesse processo, foi central para a escravidão, negando às crianças negras o direito de vivenciar a infância e de habitar suas ancestralidades.

Nessa direção, a perspectiva eurocêntrica, ao instituir um desenho universal de infâncias, adota um pressuposto de desumanização, conforme analisa Freire (1974) em *Pedagogia do Oprimido*, ao denunciar os mecanismos de negação do “inérito viável” e da presença histórica dos sujeitos oprimidos. Tal ótica atua ao invisibilizar as narrativas infantis, negando-lhes o direito de existir como produtoras de saberes, conhecimentos e de memória.

Coadunando com essas proposições, Arroyo (2022) reforça que as infâncias negras permanecem marcadas pela herança de um sistema desumano e desigual, evidenciando que a concepção de infância eurocêntrica excluiu meninas e meninos negros da condição de sujeitos de direitos e de humanidade.

Ainda no âmbito dessas projeções, Franco e Soares (2022) afirmam que o racismo afeta cotidianamente as pessoas negras, especialmente as crianças. Este é um ato convocativo para compreender a infância como experiência constitutiva da condição humana, e a criança como sujeito histórico, o que permite uma nova leitura da humanidade. Nesse sentido, Santos Lopes, Hetkowski e Conceição (2024) acrescentam que esse processo exige um amor traduzido em consciência crítica e respeito à dignidade humana.

As colocações e proposições aqui tensionadas sobre os CMEIs, portanto, constituem-se como espaços que articulam cuidado e educação, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades infantis e refletindo as contradições da sociedade. A partir desta escolha, reconhecer a pluralidade das infâncias que habitam esses centros é fundante para compreender as interações culturais e sociais que se desenrolam nesses espaços, reafirmando a necessidade de uma educação infantil comprometida com a dignidade e com a justiça social. Dito isso, o estudo organiza-se em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a discussão teórica na introdução que situa e fundamenta a pesquisa; em seguida, descrevem-se a metodologia; posteriormente, são analisados os resultados; e, por fim, expõem-se as considerações.

METODOLOGIA

A pesquisa insere-se no campo da Educação Infantil com ênfase na Sociologia da Infância e nos estudos decolonial e adota abordagem qualitativa e interpretativa, com o olhar para o objetivo de analisar como as pluralidades infantis se manifestam nos contextos dos CMEIs. Para tanto, foi realizada em um CMEI situado no bairro de Cajazeiras, Salvador, local caracterizado por diversidade étnico-racial e desigualdades socioeconômicas.

A partir deste movimento, os procedimentos envolveram observação do cotidiano escolar, análise documental e levantamento de dados

institucionais sobre a composição das turmas. Além dos registros institucionais do CMEI, foram utilizados dados secundários provenientes de fontes oficiais, como o Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e o Censo Escolar (INEP, 2022). Essas informações subsidiaram a caracterização do território, o número de CMEIs por regional e a composição demográfica das crianças, possibilitando uma leitura contextualizada das infâncias plurais no bairro de Cajazeiras.

Diante disso, foram pensadas as categorias analíticas território, raça e gênero foram definidas como dimensões estruturantes das pluralidades infantis, evidenciando os atravessamentos sociais, culturais e históricos que configuram as experiências das crianças. Já as práticas docentes foram consideradas categoria de leitura institucional, orientada a compreender como tais pluralidades se expressam e são reconhecidas no cotidiano dos CMEIs.

Nessa lógica, foram organizados os quadros e a análise foi conduzida a partir de um olhar interpretativo, ancorado pela pedagogia freireana da escuta e pela perspectiva decolonial (Freire, 1996; Araújo, 2021; Walsh, 2005; 2013), buscando compreender as expressões das infâncias plurais nos registros escolares.

Dessa forma, o estudo também seguiu princípios éticos, assegurando o sigilo de identificação das crianças e profissionais, e compreendeu a pesquisa como ato ético e político de valorização das infâncias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados emergem das observações realizadas no CMEI, da análise documental e dos dados institucionais coletados, conforme os procedimentos metodológicos descritos. Nesta perspectiva, a sistematização das informações seguiu as categorias analíticas definidas na pesquisa, território, raça, gênero e práticas docentes, as quais orientaram a leitura dos registros e das produções escolares. A análise foi inspirada pela abordagem qualitativa e interpretativa, apoiando-se em referenciais da pedagogia frei-

reana e da perspectiva decolonial (Freire, 1996; Walsh, 2005; Araújo, 2021), que permitem compreender as infâncias como construções sociais e históricas. Os resultados estão organizados em eixos temáticos, que articulam os a informações empíricas às discussões teóricas, buscando evidenciar como as pluralidades infantis se manifestam nos contextos dos CMEIs.

AS INFÂNCIAS PLURAIS E O DESAFIO EPISTEMOLÓGICO

A partir das escolhas metodológicas apresentadas, que se ancoram em uma abordagem qualitativa e interpretativa, os resultados são organizados de modo a articular as dimensões empíricas e teóricas da pesquisa. A análise das informações obtidas por meio de observações, documentos institucionais e registros escolares permitiu compreender como as infâncias se manifestam nos contextos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), tensionando concepções universalizantes e adultocêntricas. Desse movimento emergem as categorias analíticas que orientam a discussão a seguir, apresentadas sob quatro dimensões: o direito ao acesso ao CMEI; a territorialidade e diversidade nos CMEIs; gênero, raça e representação; e a formação docente e a escuta das infâncias.

Ao observar as informações institucionais, evidenciam-se pluralidades que tensionam a coexistência de heranças coloniais e ações de ressignificação das práticas educativas. Essas pluralidades expressam modos distintos de ser, viver e habitar as infâncias, revelando que o espaço institucional é também um campo de disputa de sentidos sobre o que é a criança e o que significa educar na contemporaneidade.

A DISTRIBUIÇÃO DOS CMEIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A análise da distribuição dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Salvador evidencia desigualdades entre as regionais administrativas. A região de Cajazeiras concentra onze unidades, abrangendo uma área extensa e densamente habitada, o que demanda planejamento

educacional territorializado e políticas de expansão com base em critérios de equidade.

Adentrando as informações do Sistema de Gestão Escolar e da Prefeitura-Bairro de Cajazeiras indicam que os CMEIs atuam como espaços de convivência e produção de saberes, articulando cuidado e educação em contextos marcados pela diversidade étnico-racial e pela desigualdade socioeconômica. Essa configuração territorial permite compreender a presença das infâncias plurais nas dinâmicas urbanas e reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação em condições equitativas conforme evidencia o quadro 1.

Quadro 1- Distribuição de CMEIs por regional de Salvador (2024)

Regional	Número de CMEIs	Observações
Cajazeiras	11	Alta densidade populacional e diversidade étnico-racial
Subúrbio	9	Regiões com desigualdade no acesso a serviços públicos
Itapuã	8	Território com maior presença de programas de ampliação da jornada
Centro	6	Menor número de CMEIs e maior infraestrutura urbana

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de Gestão Escolar e Prefeitura-Bairro de Cajazeiras (2024).

A partir dessas informações gerais, observa-se que os CMEIs localizados em regiões periféricas concentram maior número de matrículas e atendem majoritariamente crianças pardas e negras. Essa configuração reflete não apenas a composição demográfica da cidade, mas também a estrutura racializada de acesso à educação infantil. Por um lado, a presença expressiva de crianças negras e pardas indica o fortalecimento de um processo identitário em curso, no qual as crianças se veem e se reconhecem no espaço escolar.

Por outro, evidencia também que as crianças classificadas pelas famílias como brancas estão, em grande parte, matriculadas em outras instituições, majoritariamente privadas ou localizadas em regiões cen-

trais. Essa constatação reforça a persistência de desigualdades históricas na distribuição do direito à educação e nas oportunidades de convivência entre grupos raciais distintos, expressando a colonialidade das políticas educacionais que ainda vinculam o acesso à educação infantil à condição racial e territorial das famílias (Quijano, 2005; Walsh, 2005; Araújo, 2021).

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE NOS CMEIS

O CMEI pesquisado localiza-se na regional Cajazeiras, território com contrastes sociais e culturais. Inspirando-se em Milton Santos (2002), compreende-se o território como espaço de relações históricas e existenciais. As observações evidenciaram desigualdades no acesso a bens culturais e serviços públicos, bem como a presença de famílias chefiadas por mulheres e avós.

Os dados institucionais mostram variações de gênero e cor nas turmas, reafirmando a diversidade das experiências infantis. A maioria das crianças são identificadas como parda ou preta, representando entre 70% e 80% das matrículas. Essa composição acompanha o perfil demográfico do bairro e indica a necessidade de políticas educacionais antirracistas (Almeida, 2005; Franco; Soares, 2022).

Quadro 2 – Distribuição de crianças por gênero e cor no CMEI de Cajazeiras (2024)

Gênero	Cor/raça declarada	Percentual aproximado
Meninas	Pardas	38%
Meninos	Pardos	35%
Meninas	Pretas	12%
Meninos	Pretos	10%
Não declaradas	-	5%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados institucionais do CMEI (2024).

GÊNERO, RAÇA E REPRESENTAÇÃO

A composição por gênero é apresenta uma aproximação, mas as relações observadas entre meninas e meninos revelam padrões de com-

portamento guiados por normas adultas de padrão eurocêntricos. As dimensões étnico-raciais mostram desigualdades que afetam as crianças negras. Cavalleiro (2003) e Santiago (2022) indicam que a ausência de referências à cultura afro-brasileira nas escolas contribui para a negação do pertencimento racial das crianças.

A análise dos registros institucionais aponta baixa autodeclaração racial em algumas turmas. Essa ausência evidencia a necessidade de processos formativos que discutam identidade e representação ainda que a instituição tenha em seu projeto um trabalho educativo antirracista. A formação docente, nesses contextos, deve incluir perspectivas interseccionais que articulem gênero, raça e classe nas práticas educativas.

Quadro 3 – Composição étnico-racial e de gênero das turmas observadas

Turma	Meninos	Meninas	Crianças pardas	Crianças pretas	Não declaradas
Grupo 2	11	12	17	4	2
Grupo 3	10	13	18	3	2
Grupo 4	12	10	17	3	2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados institucionais (2024).

FORMAÇÃO DOCENTE, ACOLHIMENTO E ESCUTA DAS INFÂNCIAS

A pluralidade das infâncias anuncia insurgências que requerem reconhecimento as crianças como sujeitos de direitos e de cultura. Arroyo (2022) e Freire (1996) afirmam que a educação humanizadora ocorre no reconhecimento do outro como sujeito histórico. A escuta das narrativas infantis, nesse contexto, constitui um princípio educativo de leitura e diálogo com as práticas cotidianas.

No CMEI pesquisado, as professoras desenvolvem um projeto com histórias infantis de caráter antirracista, que se estende por todo o ano letivo. O trabalho utiliza contos sobre ancestralidade negra e propõe atividades de leitura, reconto e desenho. As docentes se identificam como mulheres negras e afirmam que essa identificação orienta suas escolhas de textos, temas e mediações no planejamento das atividades.

Quanto ao acolhimento das crianças e de suas famílias é uma prática constante no cotidiano do CMEI. Esse processo se expressa em momentos de chegada, adaptação e partilha de experiências, nos quais as professoras buscam construir vínculos afetivos e pedagógicos baseados no respeito à diversidade. O acolhimento, compreendido como um gesto educativo, possibilita que as crianças ingressem no espaço escolar reconhecendo-se em suas identidades e pertencimentos culturais.

As produções das crianças, observadas em desenhos, murais e narrativas orais e corporais revelam diferentes formas de expressão. Em parte desses registros, aparecem elementos que refletem concepções de infância mediadas por referenciais curriculares e estéticos construídos historicamente ainda sob uma matriz eurocêntrica. Essa presença não se refere a ações individuais, mas a heranças formativas que ainda orientam práticas educativas e representações visuais no cotidiano escolar.

Nessa direção, Walsh (2005) e Araújo (2021) apontam que a decolonização das práticas pedagógicas requer reconhecer como o pensamento moderno-colonial estrutura modos de ensinar, representar e interagir com as crianças. A análise dos materiais e das mediações docentes evidencia o esforço de reelaborar essas referências, incorporando narrativas e imagens que dialogam com a ancestralidade africana e afro-brasileira.

O acolhimento, portanto, integra-se à dimensão da escuta e do diálogo freireano, tornando-se espaço de interação e construção coletiva. Partindo deste princípio, o ato de acolher revela como o currículo pode ser ressignificado a partir das relações cotidianas, reconhecendo as crianças em suas singularidades e contextos.

Essas práticas indicam o movimento de revisão de um currículo historicamente ancorado em paradigmas eurocêntricos. Ao inserir contos e personagens negros, as professoras ampliam o repertório simbólico das crianças e produzem deslocamentos nas formas de ver e narrar o mundo. Essa perspectiva aproxima-se da escuta proposta por Freire (1996), baseada na dialogicidade e na leitura crítica da realidade.

Quadro 4 – Síntese do projeto dos planejamentos com histórias infantis antirracistas

Elementos observados	Descrição
Tema central	Ancestralidade negra e valorização da identidade afro-brasileira
Estratégia metodológica	Leitura e reconto de contos africanos e afro-brasileiros
Mediação docente	Planejamento e condução das atividades por professoras que se identificam como negras
Produções infantis	Desenhos, murais e narrativas orais vinculadas aos contos trabalhados
Aspectos observados	Traços adultos em algumas produções e necessidade de ampliar a escuta infantil

Fonte: Elaboração própria a partir de registros e observações do CMEI (2024).

Os resultados apresentados evidenciam que as infâncias nos CMEIs se constituem em meio a múltiplas determinações sociais, culturais e raciais, expressando diferentes formas de ser e viver a infância. As análises mostraram que o território, a raça e o gênero atravessam as experiências infantis e as práticas docentes, compondo um quadro de pluralidade que desafia concepções homogêneas de infância. A presença de projetos pedagógicos voltados à valorização da ancestralidade negra indica movimentos de revisão das práticas educativas, ainda que persistam traços formativos vinculados a uma herança eurocêntrica. Assim, as ações observadas reafirmam a necessidade de fortalecer o acolhimento e a escuta das crianças, consolidando políticas e formações que reconheçam a diversidade das infâncias como princípio da Educação Infantil.

Frente as informações, os resultados apresentados evidenciam que as infâncias nos CMEIs se constituem em meio a múltiplas determinações sociais, culturais e raciais, expressando diferentes formas de ser e viver as infâncias. As análises mostraram que o território, a raça e o gênero atravessam as experiências infantis e as práticas docentes, compondo um quadro de pluralidade que desafia e tensiona concepções homogêneas de infância.

Somado a isso, a presença de projetos educativos que façam consolidados como práxis da instituição voltados à valorização da ancestralidade negra indica movimentos que vêm pelas brechas (Walsh, 2013), de

revisão das práticas educativas, ainda que persistam traços formativos vinculados a uma herança eurocêntrica. Assim, as ações observadas reafirmam a necessidade de fortalecer o acolhimento e a escuta das crianças, consolidando políticas e formações que reconheçam a diversidade das infâncias como princípio da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES

Neste panorama, a análise desenvolvida permitiu compreender que as infâncias, quando observadas no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Salvador, especialmente na regional de Cajazeiras, expressam múltiplas formas de existir, atravessadas por diferenças raciais, culturais e territoriais. As informações analisadas evidenciam tensões entre práticas ainda ancoradas em referenciais eurocêntricos e ações que buscam ressignificar o cotidiano educativo a partir de perspectivas decoloniais.

O estudo revelou que o território incide diretamente nas experiências das crianças e nas práticas das professoras, conformando um campo educativo que espelha as desigualdades sociais e raciais da cidade. A diversidade étnico-racial presente nas turmas, associada à baixa autodeclaração racial e à permanência de representações visuais adultocêntricas, indica a necessidade de fortalecer processos formativos voltados à consciência identitária e ao reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas da Educação Infantil.

É necessário chamar atenção para as práticas educativas observadas, como o projeto de histórias infantis antirracistas, evidenciam movimentos curriculantes articulados à escuta e ao acolhimento das crianças. Esses processos apontam para a construção de caminhos de uma docência comprometida com as narrativas e saberes infantis, em diálogo com a pedagogia freireana e com as epistemologias do Sul.

Assim, reafirma-se que compreender as infâncias plurais implica deslocar concepções homogêneas e universais de infância, reconhecendo

as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura. A pesquisa indica a emergência de políticas públicas e formações docentes que sustentem práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a descolonização dos currículos, assegurando o direito das crianças de viverem e narrarem suas próprias infâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tania Maria Scofield Souza. **Cajazeira. Planejamento, processos de ocupação e contradições: um percurso entre os discursos e as práticas que configuraram o território Cajazeira**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. **Infâncias plurais: um estudo sobre as interconexões globais e locais no campo de estudos do trabalho infante-juvenil em Porto Seguro-BA**. 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Estado e Sociedade) – Universidade do Estado da Bahia, Campus Sosígenes Costa, UFBA, Salvador, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em 01 ago. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patricia Figueiredo. Um jeito negro de ser e viver: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da COVID-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez. 2020. Universidade Federal de Santa

Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78491/45040>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LIEBEL, Manfred. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Lima: Iteja; Buenos Aires: Editorial El Colectivo; México: Bajo Tierra Ediciones, 2019.

MAGISTRIS, Gabriela; MORALES, Santiago. **Niñez em movimento: del adulto-centrismo a la emancipación**. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTIAGO, Viviana. **Infância negra: uma (re)construção necessária**. Geledés, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/infancia-negra-uma-re-construcao-necessaria/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 687-720, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial, tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.009

ETNOGRAFIA NO SHOPPING CENTER: OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

Maria Souza dos Santos¹Sandra Canal²Fernanda Bittencourt Ribeiro³

RESUMO

Este artigo apresenta um experimento etnográfico realizado em um shopping center na Zona Sul de Porto Alegre, durante uma tarde de sábado, com o objetivo de observar o comportamento de crianças pequenas em espaços de convivência. A pesquisa, conduzida na disciplina Etnografia e Educação, incluiu visitas à praça de alimentação, lojas de brinquedos e áreas de recreação. O estudo buscou compreender como as crianças interagem com os espaços, os objetos e os adultos que as acompanham, destacando momentos de brincadeira, interação familiar e situações de aprendizagem informal. A metodologia adotada baseou-se na observação participante,

- 1 Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), Porto Alegre, RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista Capes. Docente na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre – RS. maria.souza67@edu.pucrs.br;
- 2 Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre – RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista Capes. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI- sandra.canal@edu.pucrs.br;
- 3 Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) Paris, França. Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. feribeiro@pucrs.br.

com registros em diário de campo que incluíram conversas informais com crianças, pais e funcionários. Situações como a interação com brinquedos, a utilização de tecnologia e dinâmicas de controle parental foram observadas, assim como as condições inclusivas em espaços recreativos pagos. Conclui-se que lojas de brinquedos infantis, especialmente aquelas que oferecem espaços interativos, representam ambientes potenciais de aprendizagem e socialização. Esses locais podem estimular habilidades cognitivas e sociais, além de promoverem interações significativas entre crianças e adultos. A pesquisa reafirma a relevância da etnografia como abordagem para investigar práticas educativas e sociais em espaços não formais.

Palavras-chave: Etnografia, Espaços de aprendizagem, Comportamento infantil, Interação familiar, Educação informal.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma linguagem universal e, nas sociedades ocidentais, a partir da modernidade, foi sendo associada principalmente à infância (Ariès 1981). Desde os primeiros anos de vida, as crianças expressam seus desejos, emoções e compreensões de mundo por meio da brincadeira, que se configura como uma atividade essencial para o seu desenvolvimento integral. Muito além de um simples passatempo, o brincar constitui uma forma de estar no mundo, de relacionar-se com os outros e com o ambiente, sendo reconhecido como um direito, garantido no artigo 31 da “Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas (1989)”. Conforme o documento mencionado, “[...] os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 22). De modo semelhante, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 277, já havia estabelecido que a família, a sociedade e o Estado devem garantir à criança o direito ao lazer: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]” (Brasil, 2016, p. 357). Igualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também consagra às crianças o direito de brincar (Brasil, 2017, p. 39):

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, [...] à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (p.11). Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Sob essa mesma ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o brincar como um dos direitos essenciais ao processo de apren-

dizagem e crescimento na Educação Infantil, reconhecendo-o como uma experiência primordial para que as crianças possam expressar, elaborar e reinterpretar suas vivências e conhecimentos do mundo (Brasil, 2018).

Com base nessas perspectivas, torna-se imprescindível observar e valorizar os espaços em que as crianças exercem sua ludicidade de forma espontânea, inclusive fora do ambiente escolar, como praças, parques, ruas e, mais recentemente, os ambientes comerciais urbanos. Santana et al (2016, p. 16) destacam que: “no contexto de educação, o brincar não deve ser considerado apenas como uma forma de divertimento, pois possibilita à criança aprender e desenvolver as interações sociais”.

A maneira como a cidade moderna estrutura seus ambientes, reflete tanto de forma direta quanto indireta, a visão que se possui sobre a infância. No contexto do entretenimento, os shoppings tornaram-se espaços de sociabilidade onde se entrelaçam práticas familiares, culturais e educativas. Para as crianças, esses espaços podem proporcionar oportunidades de descoberta e interação, embora estejam sujeitos a diversas restrições impostas pela supervisão dos adultos e pela mercantilização do ato de brincar. Nesse sentido, Carbonell (2002, p. 106) adverte:

Nem a cidade, nem qualquer comunidade rural ou urbana pode ser educadora se o entorno não oferece experiências educativas relevantes. Por isso, é preciso repensar e reestruturar o modelo de território com a criação de tempos e espaços que facilitem o intercâmbio entre as diversas gerações; recursos e infra-estruturas culturais, desportivas e lúdicas; e oportunidades para que os meninos e as meninas possam educar o olhar, experimentar com objetos, explorar novas realidades e fantasias, ou projetar seus desejos corporais e musicais.

É possível observar que até mesmo nos contextos mais inusitados, as crianças conseguem encontrar espaços para exercitar sua liberdade lúdica, transformando objetos, situações e interações em brincadeiras criativas e significativas. Recentemente, lojas especializadas em brinquedos infantis têm desenvolvido ambientes lúdicos que possibilitam interações entre as crianças e/ou com os adultos que as acompanham.

Em 2004, a Fundação ABRINQ lançou o “Guia dos Brinquedos e do Brincar”, publicação que apresenta importantes reflexões sobre a relevância do brincar e dos brinquedos no desenvolvimento infantil. De acordo com a publicação,

[...] brincando, as crianças constroem seu próprio mundo e os brinquedos são as ferramentas que contribuem para esta construção. É com os brinquedos que elas começam a desenvolver sua criatividade e sua habilidade para mudar o futuro. Quando as crianças têm oportunidade de brincar, dispõem de brinquedos para brincar, individualmente ou em grupos, vivem uma experiência que enriquece sua sociabilidade e sua capacidade de se tornarem seres humanos criativos. Os brinquedos fazem com que as crianças compreendam que o mundo está cheio de possibilidades e que eles, brinquedos, simbolizam as oportunidades de expansão da criatividade do homem. Está claro que os brinquedos desempenham um papel decisivo para converter as crianças de nossos dias em adultos maduros, com grande imaginação e auto-confiança (ABRINQ, 2004, p. 3).

Em 2012, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (Brasil, 2012), que ressalta o brinquedo e a brincadeira como elementos fundamentais da infância. O documento aponta que brincar é uma das principais formas de expressão da criança, possibilitando a investigação e a aprendizagem sobre si mesma, as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar, portanto, significa garantir espaços e recursos que favoreçam essa prática cotidiana. Assim, o brincar se consolida contemporaneamente como um direito essencial da infância (Brasil, 2012).

Daí que, em sociedades ocidentais afirma-se, formalmente, que a infância não pode ser separada do ato de brincar, pois é por meio dessa experiência que as crianças se expressam, constroem conhecimentos, experimentam, elaboram vivências e interagem com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegura às crianças o direito de “explorar, expressar, participar, conviver, conhecer-se e brincar”, destacando a centralidade dessa experiência no processo educativo

(Brasil, 2018). Dessa forma, reconhecer o brincar como um direito essencial da infância implica não apenas garantir tempos e espaços para sua expressão, mas também compreender os múltiplos contextos em que ele se manifesta, inclusive fora dos ambientes escolares convencionais. Ao considerar a ludicidade como uma forma expressiva e estruturadora da experiência infantil, abre-se uma possibilidade de refletir sobre a maneira como os diferentes espaços urbanos – desde as ruas até os shoppings – podem (ou não) receber e estimular experiências significativas de descoberta, criação e interação. Assim, o experimento etnográfico que será apresentado se propõe a analisar como os ambientes comerciais nas áreas urbanas, em particular as lojas de brinquedos, têm se configurado como espaços de exercício da brincadeira e de vivência da infância associada ao consumo.

UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE INFÂNCIAS EM AMBIENTES COMERCIAIS: O BRINCAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Diversos estudos da psicologia, da pedagogia, da biologia e da antropologia corroboram a ideia de que o brincar é uma prática culturalmente situada, que se manifesta de formas variadas a depender do tempo, do espaço e das condições sociais envolvidas. Pode-se destacar os escritos de Maturana e Verden-Zöller (2014) e Freud (1989), entre outros.

A união entre o biólogo Humberto Maturana e a psicóloga Gerda Verden-Zöller, em “*Amar e brincar*”, evidencia que o brincar é mais que um gesto lúdico: é expressão do amor que funda relações humanas autênticas e, por isso, constitui uma prática essencial no cotidiano das crianças em suas relações interpessoais. Segundo os autores, o amor que a criança vivencia desde os primeiros passos, passa a ser um parâmetro para suas experiências e vivências futuras. Daí a importância do olhar atento e cuidadoso do adulto nos espaços brincantes (Maturana e Verden-Zöller 2014).

Freud (1989) enfatiza que a atividade de brincar, ao contrário de representar uma ação puramente instintiva ou desvinculada do contexto social,

encontra-se profundamente incorporada às experiências socioculturais das crianças e possui significados que transcendem o mero entretenimento. Por sua vez, Oliveira et al. (1992), destacam, que essa prática se manifesta como uma linguagem e uma forma de expressão específica da infância. As autoras explicam que, ao vivenciar diferentes papéis no ato de brincar, a criança tem a oportunidade de perceber as consequências de suas ações e, assim, internalizar normas de conduta, construindo o sistema de valores que orientará seu comportamento.

Na Antropologia, o campo de estudos designado nas últimas décadas como Antropologia da criança, tem ampliado as perspectivas de análise ao mostrar que as crianças fazem mais do que internalizar convenções e normas, unilateralmente. Elas agem na vida social de forma relacional, tensionam e subvertem convenções e normas, mediam relações, reproduzem e inventam mundos (Rifiotis et al 2021). Como sintetiza Belisário: “não são reflexos mecânicos decorrentes de uma socialização unidirecional dos adultos” (Belisário 2021, p. 257). Um importante desafio metodológico decorrente desta contribuição teórica da Antropologia da Criança é, justamente, o de não reproduzir na pesquisa, a grande divisão adultos-crianças. Quando a observação da vida social não reproduz a separação dos mundos, as pesquisas etnográficas deixam ver as diversas formas que a mistura das idades assume, como por exemplo, nas situações de brincadeira. Dessa forma, compreender o brincar implica analisá-lo em suas múltiplas expressões, considerando tanto a diversidade das infâncias quanto os contextos socioculturais em que essas práticas se realizam.

Para tanto, a etnografia desponta como uma metodologia potente para investigar os sentidos e significados do brincar em espaços não escolares. Ao privilegiar a observação participante e a escuta sensível (Barbier 1998, 2002), a abordagem etnográfica permite acessar nuances das interações cotidianas que ocorrem em territórios informais, porém profundamente educativos. Esses espaços, por vezes negligenciados nas pesquisas educacionais, revelam-se ricos em experiências formativas,

onde crianças aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Cohn (2005) sublinha a relevância da observação participante:

[...] o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vida do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem (Cohn, 2005, p.10).

Este artigo integra-se ao campo de investigação etnográfica ao apresentar um experimento realizado em um shopping center localizado na Zona Sul de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em uma tarde de sábado. O objetivo foi observar o comportamento de crianças pequenas em distintos espaços de convivência. A pesquisa foi desenvolvida no contexto da disciplina “Etnografia e Educação”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na Escola de Humanidades, e envolveu visitas à praça de alimentação, a lojas de brinquedos e a áreas de recreação. Nesses ambientes, foram analisadas as interações entre crianças, adultos e objetos, com ênfase nas formas pelas quais o brincar se manifestava neste contexto urbano e comercial.

A partir da observação participante e de registros sistemáticos em diário de campo (Weber; 2009; Spink, 2003; Malinowski, 1967) buscou-se compreender como o brincar se configura nesses espaços: ora de forma espontânea, nas iniciativas das próprias crianças; ora mediado por regras sociais, que regulam comportamentos e definem limites de circulação; ou ainda atravessado por questões de acesso e inclusão, revelando desigualdades sociais que interferem nas possibilidades de vivência lúdica. Nesses ambientes, o brincar não se apresenta como uma ação neutra, mas como um fenômeno socialmente condicionado, influenciado por fatores como o consumo, a vigilância adulta e a arquitetura dos espaços.

Ao considerar o brincar como expressão legítima da infância e como possibilidade de aprendizagem informal, o estudo também lança luz

sobre o papel dos espaços comerciais como ambientes potencialmente educativos. Ainda que não tenham sido concebidos com essa finalidade, tais lugares podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, sobretudo quando oferecem condições para a livre experimentação, o contato com diferentes materiais e a interação intergeracional. A presença de brinquedos, de texturas variadas, de estímulos visuais e auditivos, bem como a convivência entre diferentes faixas etárias, pode contribuir para ampliar o repertório das crianças, fomentando aprendizagens que extrapolam os limites escolares.

Por fim, a pesquisa considera a escuta atenta (Barbier, 1998) e o olhar etnográfico (Carvalho, 2001) como meios essenciais para compreender as infâncias contemporâneas em suas múltiplas dimensões. Ao valorizar os gestos, os silêncios, as escolhas e os modos de agir das crianças, o estudo reforça a necessidade de respeitar suas vozes, desejos e formas de ser no mundo. Reconhecer o brincar como uma prática legítima e plural é, também, reconhecer o direito das crianças à cidade, à cultura e à vivência plena de sua infância – mesmo em espaços nos quais tradicionalmente não se esperaria encontrá-la.

O BRINCAR EM UM SHOPPING CENTER DA ZONA SUL DE PORTO ALEGRE

Em uma tarde de sábado, duas pesquisadoras, devidamente identificadas com crachás estudantis, adentraram o espaço de um shopping center com o propósito de observar práticas de brincar neste ambiente não escolar. Com um olhar atento às manifestações espontâneas das crianças, buscou-se identificar como elas interagem com e nos espaços comerciais e de que forma o brincar se expressa nesse contexto urbano.

No primeiro momento, as pesquisadoras dirigiram-se à praça de alimentação, local de grande circulação e permanência de famílias. Apesar de ser um ambiente propício para a observação da convivência social, foi possível perceber que havia poucas crianças naquele espaço. A maioria

dos frequentadores estava envolvida em atividades voltadas ao consumo de alimentos, e as crianças presentes mantinham-se próximas aos seus responsáveis, sem se engajar em brincadeiras visíveis. Esse cenário inicial já revelava uma característica marcante dos espaços comerciais: embora sejam ambientes públicos e acessíveis, não são projetados prioritariamente para o brincar livre, o que pode limitar as expressões espontâneas das crianças.

Persistindo na busca por experiências significativas, as pesquisadoras circularam pelos corredores do shopping, explorando diferentes áreas com o intuito de encontrar espaços mais receptivos ao lúdico. Foi então que, ao passarem em frente a uma loja de brinquedos, depararam-se com uma cena que despertou imediatamente a atenção etnográfica: uma “amarelinha” estava desenhada no chão, bem na entrada da loja, convidando as crianças ao jogo. De acordo com Jesus (2012) “A palavra amarelinha vem do francês *marelle*, que por adaptação popular ganhou a associação com amarelo e o sufixo diminutivo” (Jesus, 2012, p. 16). Neste espaço, uma menina de aproximadamente sete anos, acompanhada da mãe, brincava com entusiasmo. Seus movimentos eram ágeis e cheios de alegria, expressando vivacidade e espontaneidade. A mãe, observando de perto, sorria com ternura, incentivando a filha a continuar pulando.

Essa breve interação revelou um importante aspecto do brincar em espaços comerciais: mesmo que o local não tenha sido pensado originalmente para o lazer infantil, a presença de dispositivos lúdicos pode transformar o ambiente e promover momentos de expressão genuína da infância. A amarelinha, simples e acessível, funcionava como um convite ao corpo, ao movimento e à imaginação. O fato de a mãe apoiar e partilhar desse momento demonstra como os adultos também podem mediar positivamente essas experiências, reforçando laços afetivos e contribuindo para a vivência lúdica das crianças.

Ao adentrar a loja, mais uma cena chamou a atenção das pesquisadoras. Nos fundos do espaço, havia uma parede repleta de peças de Lego coloridas e uma grande caixa com blocos disponíveis para o manuseio. A

proposta da loja parecia ser a de permitir que as crianças explorassem sua criatividade de forma livre, manipulando os materiais e construindo suas próprias narrativas. Ali, um menino de cerca de oito anos estava imerso em sua criação. Acompanhado do avô, montava com dedicação uma paisagem que incluía um pequeno barquinho. Os olhos atentos e as mãos hábeis revelavam concentração e prazer na atividade.

Ao se aproximarem, as pesquisadoras foram gentilmente recebidas pelo avô, que compartilhou um pouco da rotina que mantinha com o neto. Segundo ele, todos os sábados frequentavam o shopping e, especialmente, aquela loja. Para o menino, aquele era um momento aguardado com entusiasmo: “ele vem aqui e cria o mundo dele”, comentou o avô, com orgulho no olhar. A fala do adulto revelou não apenas um hábito familiar, mas também a importância daquele espaço na construção simbólica e afetiva do universo infantil. Nesta situação, a presença de um adulto e uma criança numa loja de brinquedos, que poderia indicar uma intenção de compra, implicar numa negociação ou tensão, ganha um outro sentido. “Criar seu mundo”, todos os sábados na companhia do avô é uma maneira de brincar inventiva (Wagner 2009) que emerge num ambiente convencionalmente estruturado pelo e para o consumo. A loja, ao disponibilizar um espaço interativo com materiais de qualidade, promove um tipo de experiência que transcende a lógica da compra e da venda. Ao permitir que as crianças permaneçam, criem, explorem e se expressem, torna-se um território educativo, ainda que não institucionalizado como tal. A presença do avô, por sua vez, reforça o caráter intergeracional dessas experiências, nas quais o brincar também serve como ponte entre diferentes gerações.

Kawahara (2019) observa que o bloco Lego, inicialmente concebido como brinquedo de entretenimento infantil, pela sua característica de múltiplos encaixes e possibilidades criativas, ultrapassa a simples diversão, configurando-se como recurso de autoconhecimento e ferramenta educativa.

Durante a permanência no shopping center, as pesquisadoras realizaram registros sistemáticos em diário de campo, anotando falas, gestos, expressões e detalhes do ambiente. Malinowski (1967), em suas pesquisas, já destacava a importância desse instrumento como recurso metodológico essencial à investigação social e como espaço de reflexão pessoal. Segundo o autor, os registros mais consistentes e confiáveis são aqueles elaborados imediatamente após a saída do campo.

A escuta sensível e o olhar etnográfico permitiram captar aspectos sutis, mas profundamente reveladores acerca de como as crianças habitam os espaços da cidade. Embora os shoppings não sejam planejados como ambientes educativos ou voltados à infância, abrem-se espaços nos quais o brincar resiste às normas de contenção e vigilância que frequentemente limitam a ação infantil.

Desse modo, a experiência indica a necessidade de reconhecer os espaços urbanos, inclusive os comerciais, como possíveis territórios da infância. Quando há intencionalidade no desenho dos ambientes – ainda que mínima –, abre-se espaço para que o brincar aconteça de maneira autêntica, revelando a potência criadora das crianças. A observação dessas cenas mostra que o brincar não está restrito às escolas ou aos parques: ele emerge onde houver disponibilidade, convite e liberdade. E, nesse sentido, cabe aos adultos, educadores, gestores e pesquisadores ampliar o olhar sobre as múltiplas infâncias e garantir que os espaços da cidade também sejam espaços do brincar.

LOJAS DE BRINQUEDOS COMO ESPAÇOS DE LAZER, ENCONTRO E IMAGINAÇÃO

Em uma sociedade caracterizada por um ritmo acelerado e pela lógica do consumo, os espaços urbanos destinados à infância tornam-se cada vez mais limitados. Nesse contexto, as lojas de brinquedos infantis, situadas em ambientes comerciais como shopping centers, podem – e devem – desempenhar um papel mais abrangente do que o mero ato de

venda. Ao integrarem áreas lúdicas atrativas, essas lojas se transformam em territórios de lazer, convivência e expressão da infância, acolhendo as crianças e os adultos acompanhantes, favorecendo vínculos afetivos e experiências significativas.

A observação etnográfica realizada em um shopping da Zona Sul de Porto Alegre revela com sensibilidade, a força transformadora do brincar quando este encontra oportunidades para emergir, mesmo em locais não originalmente designados para tal. A cena de uma menina pulando amarelinha na entrada de uma loja, sob o olhar atento e carinhoso da mãe, juntamente com a imagem de um menino imerso na construção de mundos com peças de Lego ao lado do avô, são expressões genuínas da infância que resiste, cria e se afirma (Kawahara, 2019). Tais situações representam exemplos concretos de como o simples gesto de abrir espaço ao lúdico pode gerar encontros significativos, afetos e memórias duradouras.

A presença de um ambiente que convida ao brincar livre – seja por meio de uma amarelinha no chão, de blocos de montar disponíveis ao toque ou de qualquer outro elemento que convoque a imaginação – amplia significativamente a função social da loja. Esta deixa de ser um espaço exclusivamente voltado ao consumo imediato e passa a ser um lugar de permanência, descoberta e relação. Para a criança, trata-se de um território onde ela é reconhecida como sujeito ativo, criativo e potente (Brasil, 2018). Para os adultos, trata-se de uma oportunidade de estar junto, acompanhar, compartilhar e, muitas vezes, resgatar o próprio brincar adormecido.

Esse tipo de iniciativa também representa um investimento estratégico e humanizador para o comércio. Ao proporcionar momentos agradáveis e talvez inesquecíveis, a loja fideliza seus visitantes, transforma o tempo de espera em tempo de qualidade e aproxima marcas de experiências afetivas. Mais do que vender produtos, passa a oferecer vivências. Nesse contexto, brinquedos deixam de ser apenas mercadorias e tornam-se ferramentas de conexão, linguagem e cultura.

Além disso, ao considerar as lojas como microterritórios educativos e culturais, amplia-se a compreensão do brincar enquanto direito — previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente — e como prática que deve ser garantida em diferentes espaços da cidade. O acesso ao lúdico, mesmo dentro de um centro comercial, não deve ser visto como privilégio, mas como parte do cotidiano possível da infância urbana. A intencionalidade em criar ambientes acolhedores e brincantes pode contribuir para transformar shoppings e outros espaços comerciais em lugares de convivência democrática, onde o brincar se inscreve como forma legítima de habitar o mundo.

Portanto, é urgente e necessário que os responsáveis por lojas de brinquedos infantis repensem seus ambientes e suas práticas operacionais. A promoção de espaços brincantes representa um compromisso com as infâncias diversas, além da construção de uma cidade mais sensível às necessidades de seus pequenos cidadãos. Afinal, brincar não é um detalhe — é essencial, é um direito de aprendizagem (Brasil, 2018). É por meio do brincar que as crianças conhecem a si mesmas, aos outros e ao mundo. E onde há espaço para o brincar, há também espaço para a infância florescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa etnográfica realizada em um shopping center da Zona Sul de Porto Alegre evidenciou que, mesmo em ambientes marcadamente comerciais, o brincar se manifesta como uma potente forma de expressão infantil e como possibilidade concreta de aprendizagem. Longe de ser um território neutro, o shopping revela-se como espaço onde se entrecruzam práticas de consumo, vigilância e sociabilidade, afetando diretamente as experiências das crianças. A observação participante permitiu compreender que, apesar das limitações impostas por regras sociais, acessibilidade e mediações adultas, as crianças encontram brechas para exercer sua criatividade, autonomia e interação lúdica com o meio.

As lojas de brinquedos, em especial as que oferecem espaços interativos, se destacaram como territórios privilegiados de experimentação, nos quais o brincar se transforma em instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, as interações entre crianças e adultos – mediadas por objetos, narrativas e gestos – revelaram importantes processos de aprendizagem informal, nos quais se constroem vínculos, se compartilham sentidos e se negociam regras e desejos.

Esse estudo reforça o valor da etnografia como abordagem metodológica sensível e eficaz para investigar práticas educativas em contextos não escolares. Ao lançar um olhar atento para os espaços urbanos cotidianos, especialmente os não tradicionalmente reconhecidos como educativos, amplia-se a compreensão das múltiplas formas pelas quais a infância se realiza e se expressa. Reconhecer esses ambientes como potencialmente formativos é também um convite para pensar políticas públicas, projetos pedagógicos e ações comunitárias que valorizem o brincar como direito e como prática essencial para o desenvolvimento humano em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. Guia dos brinquedos e do brincar. **Fundação ABRINQ**, 2004. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Publicacoes-Fundacao-Abrinq>. Acesso em: 11 de abr. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC/SEB, 2012.

BELISÁRIO, Gustavo. Café-com-leite, piques e gigantes: brincando no acampamento Canaã (MST-DF). **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 255-283, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988 - Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 de abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)** - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Edição revisada e atualizada em 2017. . Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24. Jul.

2025.CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001. Disponível em: [www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt#:~:text=C omo%20bem%20o%20disse%20Jacques,referência"%20\(1971%2C%20p.Acesso](http://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt#:~:text=C%20omo%20bem%20o%20disse%20Jacques,refer%C3%ancia%20(1971%2C%20p.Acesso) Acesso em: 23 ago. 2025.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneio**, vol. IX. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago, 1989.

JESUS, Walquiria Almeida de. **A brincadeira Amarelinha como estratégia para o ensino da Matemática.** Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9QQNRK/1/tcc_walquiria.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

KAWAHARA, Samuel. **O uso de blocos de lego: uma proposta para a construção de conhecimentos históricos.** Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/19639/1/CT_INTEDUC_I_2019_42.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo.** Rio de Janeiro: Record. 1967.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. 1ª edição. São Paulo: SP. Editora: Palas Athena.

NAÇÕES UNIDAS, **Convenção dos direitos da Criança, de 1989.** Disponível em: www.unicef.org/angola/media/966/file/Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crianca.pdf. Acesso em: 11 de abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; Mello, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Creches:** Crianças, Faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RIFIOTIS, Fernanda Cruz, RIBEIRO, Fernanda Bittencourt, COHN, Clarice, SCHUCH, Patrice. A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 7-30, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200001>

SANTANA, da Silva, Maria Luzia et al. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061/997>. Acesso em: 11 de abr. 2025.

SPINK, Peter Kevin, O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, ano 20, Edição Especial: 70-77. 2008. Disponível em: www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 de abr. 2025.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb-5f79JCFzBwcNnz/>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.010

O POTENCIAL FORMADOR DA ATIVIDADE LIVRE INTENCIONALMENTE ORGANIZADA

Thamiris Dias Vasconcelos¹
Crislene Costa Santos Razente²

RESUMO

O brincar na Educação Infantil é experiência indispensável, uma vez que a brincadeira é a linguagem da criança. Portanto, deixá-la expressar-se espontaneamente é a mais legítima forma de contribuir para a sua formação e o seu desenvolvimento. É a partir desse pressuposto, que o trabalho na Educação Infantil deve ser organizado, e organizado não quer dizer estruturado passo-a-passo, organizado aqui, quer dizer alinhar os objetivos de aprendizagem com propostas de atividades que permitam a exploração, a investigação, e a liberdade do descobrir pela criança. Sendo assim, o trabalho analisa o potencial formador dos Espaços de Aprendizagem, que visando estimular a curiosidade investigativa dos educandos, prepara espaços esteticamente atrativos, com atividades diversificadas, que almejam alcançar de forma espontânea, mas intencional, os objetivos propostos a cada aula. A base teórica que fundamenta o trabalho é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo. Organizar atividades que despertem na criança a curiosidade do saber, do descobrir, do investigar, é

- 1 Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR – Universidade Estadual do Paraná - Unespar, thadvasconcelos@hotmail.com;
- 2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM – Universidade Estadual de Maringá – UEM, crisrazente@yahoo.com.br.

proporcionar aos educandos a chance de reconhecer-se como seres autônomos, capazes e, sobretudo, aprendentes da realidade que os cerca.

Palavras-chave: Espaços de aprendizagem, Autonomia, Investigação, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa da Educação Básica recentemente em nosso país, o que não significa que ela não existisse anteriormente, mas por estar ligada a guarda e ao cuidado de crianças provenientes da classe trabalhadora, foi desenvolvida ao longo do tempo com o viés assistencialista e compensatório. Após anos de luta dos educadores por uma Educação Infantil escolarizada, o reconhecimento desse segmento nos documentos oficiais significou um passo importante para a Educação brasileira. Apesar disso, ainda encontramos nos Centros de Educação Infantil, um fazer pedagógico, muitas vezes, espontaneísta, privilegiando a liberdade de exploração pela criança, mas sem a devida mediação dos professores, e principalmente, de documentos norteadores do trabalho com crianças pequenas.

O trabalho aqui desenvolvido trata sobre a importância de um currículo próprio para a Educação Infantil, e analisa o quanto os conteúdos curriculares organizados para essa faixa etária pode auxiliar o professor no planejamento de práticas de ensino que coloque a criança diante de experiências que os façam apropriarem-se dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, diante de experiências que lhes humanize, que lhes forme indivíduos críticos e conscientes do mundo que os cerca. Os espaços estéticos intencionalmente organizados são exemplos de práticas que busca colocar a criança no centro do ensino, mas não por eles mesmos, e sim, mediatizados pelo planejamento didático do professor, pelo espaço intencionalmente organizado, pelos materiais e signos nele presentes e, principalmente, por seus pares.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que buscou através da leitura e estudo de textos de autores renomados na área da Educação Infantil, encontrar respaldo teórico para a elucidação do problema central do trabalho, qual o potencial formador da atividade livre intencionalmente organizada?

Deixando claro, portanto, a necessidade de um currículo próprio para a Educação Infantil, capaz de orientar o planejamento docente e promover experiências significativas que favoreçam a humanização e a formação crítica das crianças. Ressaltando, ainda, a importância de espaços estéticos intencionalmente organizados, mediados pela ação do professor e pelas interações sociais, como elementos essenciais para o desenvolvimento integral e consciente das crianças.

METODOLOGIA

O presente trabalho trate-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, desenvolvida com base em referenciais teóricos conhecidos e renomados na área da Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica foi elencada como metodologia para este trabalho, pois, segundo Gil (2008), ela é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos, teses e dissertações, com o objetivo de proporcionar um exame aprofundado das contribuições teóricas existentes sobre determinado assunto. Nesse sentido, o estudo não envolve coleta de dados empíricos diretos, mas a análise e interpretação de fontes secundárias. O caráter qualitativo do trabalho foi escolhido por permitir uma compreensão mais ampla e interpretativa sobre as contribuições para o desenvolvimento infantil da organização de espaços estéticos de aprendizagem. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados, motivações e contextos que permeiam determinado tema, priorizando a profundidade da análise em detrimento da quantificação dos dados. Sendo assim, o trabalho busca investigar a importância do currículo próprio para a Educação Infantil e o quanto o mesmo favorece o desenvolvimento de práticas significativas para as crianças dessa etapa de ensino. Conforme destaca Gil (2019), a análise bibliográfica deve ir além da simples descrição das ideias dos autores, buscando interpretar, comparar e articular as contribuições teóricas de forma coerente e crítica. Portanto, o estudo aqui apresentado oferece

uma reflexão fundamentada, com base em autores reconhecidos, acerca do potencial formador dos espaços estéticos de aprendizagem.

UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil há muito tempo tratada como um recurso assistencialista voltada ao cuidado de crianças filhas e filhas de mães e pais trabalhadores, e/ou como recurso compensatório de carências sociais, culturais e afetivas das crianças das camadas populares, começou a ser discutida como etapa educacional no Brasil a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 208 torna o atendimento de crianças em creches e pré-escolas um dever do Estado. Outro importante documento a corroborar com a garantia do direito a Educação Infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que garantia as crianças os mesmos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, entre eles, o direito a Educação, expresso em seu artigo 53. Pouco tempo depois, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, equiparando-se assim, com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É notório, portanto, que a discussão a cerca da Educação Infantil como etapa de ensino é muito recente e que os estudos sobre os objetivos e os meios de se fazer dessa etapa vêm se consolidando desde então, uma vez que, a educação de crianças pequenas de modo não formal ou escolarizada constitui a maior parte da história da Educação Infantil no Brasil até o momento.

Por toda a sua trajetória assistencialista, e sua recente inclusão na Educação Básica, o modo de se fazer dentro das escolas infantis eram orientados a partir dos interesses das crianças, como se a simples exploração e o brincar sem uma organização intencional pelo professor fosse capaz de estimular as habilidades necessárias para o desenvolvimento infantil, perpetuando dessa forma, a visão das escolas infantis como lugar de cuidado, mas agora, institucionalizadas. Segundo Lazaretti (2020,

local.145), “a educação infantil era carente de documentos orientadores, como política nacional e, com isso, as práticas pedagógicas orientavam-se (e atualmente ainda se orientam!) por modismos, como datas comemorativas, listas de atividades, temas geradores, projetos, entre outros”. Tais organizações curriculares, sem um estudo aprofundado sobre as potencialidades infantis, sobre como as crianças aprendem e o que lhes é próprio da idade, transformam a escola para crianças pequenas em um local ainda de guarda e cuidado, sem valor educacional.

Quando pensamos em um currículo para a Educação Infantil que oriente práticas pedagógicas significativas para as crianças, é necessário levar em conta o quanto dessas práticas cumpre o compromisso de garantir a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade sem que a escola para crianças pequenas se torne uma preparação para o ensino fundamental, ou uma cópia dele. Apesar de ser necessária a apropriação de conhecimentos matemáticos, linguísticos, geográficos, entre outros, ou seja, conhecimentos oriundos de conteúdos curriculares próprios dos currículos do Ensino Fundamental, a escola para crianças pequenas deve ter seus meios e objetivos próprios para alcançá-los.

[...] o currículo não pode ser entendido como um plano individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e elaborado para o crescimento tanto do professor como das crianças. O planejamento do currículo inclui a organização de uma série de elementos que vai enriquecer o universo da escola infantil. Questões como a rotina, o tempo, o espaço, os materiais disponíveis, os brinquedos devem permear todo o desenvolvimento das atividades junto às crianças. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 14)

Lazaretti e Pasqualini (2022) explicitam que a defesa de um currículo para a Educação Infantil não significa a defesa de uma organização tal qual acontece nas etapas seguintes de formação, não significa defender aulas expositivas e cadeiras enfileiradas para crianças pequenas, mas sim, defender a organização de conteúdos necessários para que as crianças possam ultrapassar as experiências vividas cotidianamente e alcancem

conhecimentos não cotidianos por mediação dos conteúdos escolares. Ou seja, para que o fazer pedagógico na Educação Infantil não seja um fazer espontaneísta, em que focado nas descobertas e protagonismo infantil não se avance no conhecimento científico, no conhecimento historicamente acumulado, que garante a humanização dos indivíduos.

Em vista disso, é fundamental que o professor planeje, de maneira consciente e intencional, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do agrupamento infantil, de modo a encantar as crianças perante o mundo dos fenômenos e objetos, revelando suas cores, texturas, sabores, sons, toques, imagens, relações e outras propriedades e características. [...] gostaríamos de enfatizar que a organização de atividades de ensino e de aprendizagem orientadas a partir de uma proposta curricular na escola de educação infantil de modo algum expulsa da vivência escolar as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes (LAZARETTI; PASQUALINI, 2022, p. 44-45).

No ano de 2017 foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que normatiza e orienta a elaboração dos currículos da Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC determina um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelo público alvo das referidas etapas de ensino até que se conclua a formação do estudante na Educação Básica em todo o território nacional. Apesar das inúmeras críticas a concepção de ensino e de aluno apresentada em seu texto, a BNCC foi integralmente promulgada em 2018 e é o documento que normatiza os currículos educacionais em todo o território nacional.

No que diz respeito à Educação Infantil, o documento organiza os conteúdos curriculares em dois eixos estruturantes, sendo eles: interações e brincadeiras. E os divide em cinco campos de experiências com seus respectivos saberes e conhecimentos, sendo os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. É notório, portanto, que apesar da tentativa de fazer com que a Educação Infantil não seja regida por um

currículo rígido que desconsidere o fazer infantil, o documento determina sim, saberes e conhecimentos que devem ser apreendidos pelas crianças.

Na BNCC, há objetivos estabelecidos e definidos, os quais permitem ao professor refletir, analisar e propor ações de ensino favoráveis às aprendizagens infantis e que promovam desenvolvimento, em uma estreita relação com os conteúdos de ensino. Aqui, é possível perceber uma contradição: a BNCC definiu campos de experiência como contraposição e negação ao currículo organizado por áreas de conhecimento, em uma tentativa de afastar o modelo escolar da educação infantil e o que deriva desse modelo, porém os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo. (LAZARETTI, 2020, local.155-156)

É notório, portanto, que apesar de ser indispensável valorizar a exploração, a descoberta e o fazer infantil, essas práticas não devem se dar de forma espontaneísta ou desvinculada de um currículo que almeje trabalhar com as crianças saberes científicos, saberes que se inicie em seu cotidiano, mas que o ultrapasse pela mediação dos conteúdos de ensino. Sendo assim, o professor orientado por um currículo próprio para a Educação Infantil, deve agir como o intelectual que seleciona e planeja contextos de aprendizagens significativos para as crianças, ou como bem coloca Lazaretti (2020, local.157), “o professor deve organizar ações de ensino em que ela possa observar os fenômenos, levantar hipóteses, experimentar, imaginar, contar e narrar as suas impressões e, com isso, aproximar-se da experiência humana, tornando-se parte do gênero humano”.

O POTENCIAL FORMADOR DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com a psicologia histórico-cultural a criança aprende em contato com o outro, e com os objetos e signos historicamente produzidos, ou seja, a criança aprende por meio da mediação que ocorre entre ela e o mundo que a cerca. Santos e Lazaretti (2023, p.09) dizem que “aquilo que é ofertado pela natureza não é suficiente para que o sujeito se humanize, é imprescindível que se tenha a apropriação do que foi alcan-

çado na trajetória do desenvolvimento humano”. Ao trabalhar, portanto, com crianças da Educação Infantil o professor é responsável por selecionar, organizar e preparar propostas de ensino que coloquem as crianças em contato com esses saberes historicamente acumulados.

[...] a criança é um ser de natureza social e o conjunto de capacidades e habilidades vão se formando intensamente de acordo com o meio em que a criança vive, com a cultura que tem acesso, e isso depende do lugar que ela ocupa no seio das relações sociais que participa. Assim dizendo, a criança se apropria da cultura acumulada e a ressignifica, conseqüentemente, é preciso apresentar ao indivíduo tudo aquilo que a humanidade produziu historicamente objetivado na linguagem, nos artefatos culturais, na ciência, na arte etc. Dessa forma, entendemos que criança é um sujeito que aprende e se desenvolve por interação, aprende pela apropriação (SANTOS; LAZARETTI, 2023, p. 09).

Pensar, portanto, a organização dos espaços na Educação Infantil como um meio potente de formação humana é garantir que as crianças tenham acesso a experiências que lhes garantam vivências significativas, que estejam previstas em um currículo próprio para essa faixa etária, e que sejam planejados por professores que conheçam os conteúdos e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. O professor tido como par mais desenvolvido não aprende com a criança, ou desenvolve seu trabalho a partir dos interesses infantis, antes disso, faz com que a cultura historicamente acumulada e materializada nos signos, objetos, materiais, entre outros, sejam atrativos à criança. E a partir disso, ao manipulá-los, ao entrar em contato com eles, passa livremente, a apropriar-se de suas funções, a expressar-se por meio destes, e a modificá-los e, conseqüentemente, modificar-se também a si mesmos. Os espaços, então, intencionalmente organizados com e para as crianças torna-se também mediador das aprendizagens que se pretende alcançar.

[...] a organização do espaço e do ambiente na EI cumpre uma função basilar na promoção do desenvolvimento infantil, pois é por meio desse contexto que as crianças irão explorar, interagir e vivenciar situações que marcarão suas experiências e aprendizados. Sob nossa perspectiva, o ambiente não é ape-

nas um cenário estático, mas, sim, uma estrutura dinâmica que pode inspirar e influenciar o desenvolvimento integral das crianças durante seus primeiros anos de vida (LORDANI et al., 2024, p. 07).

Refletir sobre o espaço em que acontecerá o fazer pedagógico, com vistas a atingir objetivos específicos de aprendizagem, requer que o professor organize ambientes potencializadores de aprendizagem, uma vez que, a depender de como esses espaços forem organizados, serão fontes de aprendizados ou limitadores dos mesmos. Lordani et al. (2024, p.15), diz que a “aprendizagem se sustenta por um planejamento intencional que promove diferentes experiências em diversos contextos [...] visando à ampliação de repertórios e o desenvolvimento integral da criança”. As autoras ainda ressaltam que, outro ponto importante a ser considerado no planejamento é a garantia do tempo necessário para a exploração desses espaços, que podem ter suas possibilidades de exploração esgotadas em um único dia, ou que pode ser explorado e vivenciado por semanas.

[...] é essencial garantir que as crianças tenham tempo para explorar o mesmo espaço e os mesmos materiais de forma mais vagarosa e contínua, pois, somente assim, elas têm a oportunidade de vivenciar e explorar as situações propostas de forma mais profunda e, com isso, aprender, desenvolver-se, bem como construir conhecimentos mais significativos (LORDANI et al., 2024, p. 18).

A seguir, apresento uma proposta de espaço estético intencionalmente organizado, em que para além da interação entre professor-criança e criança-criança, tinha como objetivo de aprendizagem a apreciação das obras de arte da autora brasileira Tarsila do Amaral, o uso da pintura como forma autêntica de expressão, além da apreciação da história contada pela professora do livro “Tarsilinha e as cores” das autoras Patrícia Engel Secco e Tarsilinha do Amaral. Nesta atividade intencionalmente organiza, foram mobilizados e elencados no planejamento os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação da BNCC.

Figura 1 – Espaço Tarsilinha e as cores

Fonte: Autoria própria (2025)

Na segunda imagem apresento um espaço organizado por canteiros com propostas diversificadas, utilizando materiais não estruturados. Privilegiando nesse espaço intencionalmente organizado, a interação entre criança-criança, criança-materiais e, sobretudo, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Nesta proposta foram mobilizados e elencados no planejamento os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Na terceira imagem apresento um espaço estético organizado com materiais próprios da cultura indígena, além de trazer como atividade principal o desenho utilizando como material riscante o carvão. Privilegiando nesse espaço esteticamente organizado o contato com materiais de cultura distinta à que as crianças estão habituadas, a interação entre criança-criança e criança-adulto e a possibilidade de manipulação e expressão por meio do carvão. Nesta proposta foram mobilizados e elencados no planejamento os campos de experiências: O eu, o outro e o nós;



Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Figura 2 – Espaço com objetos não estruturados



Fonte: Autoria própria (2025)



Figura 3 – Espaço cultura indígena

Fonte: Autoria própria (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Infantil no Brasil evidencia um movimento de superação de uma visão assistencialista e compensatória em direção ao reconhecimento dessa etapa como parte essencial da Educação Básica, comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Nesse percurso, a elaboração de um currículo específico para a Educação Infantil representa um avanço significativo, pois rompe com práticas espontaneístas e desarticuladas, garantindo intencionalidade pedagógica ao trabalho docente. O currículo deve promover experiências que aproximem as crianças dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Assim, o professor assume o papel de mediador e intelectual que planeja, seleciona, organiza e cria contextos de aprendizagem significativos.

A Base Nacional Comum Curricular, ao instituir os eixos das interações e brincadeiras e os campos de experiências, buscou orientar essa prática, ainda que apresentando desafios conceituais e metodológicos. Fica portanto, a cargo do educador interpretar criticamente essas diretrizes e

transformá-las em ações pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Por fim, compreender os espaços e tempos da Educação Infantil como elementos formadores é reconhecer que eles também ensinam, ainda que mediados pelo trabalho docente. A organização intencional dos ambientes, dos materiais e das experiências é parte fundamental do currículo e deve promover a curiosidade, a imaginação, a investigação e a expressão infantil. Dessa forma, a Educação Infantil consolida-se como um espaço de humanização, no qual o brincar, o aprender e o conviver se entrelaçam na construção de sujeitos críticos, criativos e plenamente participantes da cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil.** In: MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino J.; MATOS, Neide da Silveira D. de. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020, p. 143-172.

LORDANI, Silvia Fernanda de Souza; FURYAMA, Bruna Thais Rodrigues; DA SILVA, Gisleine Cristina; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Organização do espaço e do ambiente para a promoção de um ensino sistematizado na educação infantil: reflexões a partir de um curso de formação continuada.** Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1716 – 1738, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1684>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 7 nov. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas.** Bauru: Mireveja, 2022.

SANTOS, Gabriela Santinone; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Organização do espaço na Educação Infantil: uma análise comparativa da abordagem de Reggio Emilia e da Teoria Histórico-Cultural.** Cadernos da Pedagogia. Dossiê: Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: primavera dos dentes, v. 17, n. 39, p. 30-46, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2047>. Acesso em: 04 nov. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.011

COSTURANDO O CONHECIMENTO COM A SOCIEDADE: TUTORIAIS DE LIVROS TÁTEIS PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Daniela Leles¹Patricia Millar²Danuza Mattos³

RESUMO

Livros táteis ou sensoriais são empregados principalmente na educação infantil e com papel ainda mais importante junto ao público com necessidades educacionais específicas, como crianças cegas, com baixa visão, ou neurodivergentes. Com a internet e as iniciativas na educação inclusiva, os livros táteis se popularizaram, pois permitem interatividade, auxiliam na coordenação motora, movimento fino, na percepção de diferentes texturas, dentre outros potenciais. Objetivando levar conhecimento sobre a parasitologia e divulgar as ciências que dão vida ao passado, na Universidade Federal Fluminense passamos a criar uma série de livros táteis inéditos: duas releituras de obras já publicadas, “A vida dos nossos tá-tá-tá...tataravós” e “Aventuras de Tainara, filha dos primeiros moradores de Niterói”; e mais quatro nos temas: Medidas higiênicas, Toxoplasmose e Doença de Chagas, esta última com versões em língua portuguesa e espanhola. Os livros físicos já foram utilizados pelo público em feiras de ciências e eventos, atraindo a atenção de crianças,

1 Professora da Universidade Federal – UFF/RJ, dleles@id.uff.br;

2 Professora da Universidade Federal – UFF/RJ, patriciariddell@id.uff.br;

3 Professora da Universidade Federal – UFF/RJ, danuzamattos@id.uff.br;

peças com deficiências, profissionais da educação, pesquisa, artesãos e costureiras. Frequentemente o público questiona como poderiam obter os livros, logo, vimos a importância de disponibilizar tutoriais em acesso aberto para replicação dos livros, para que esse conhecimento chegue a mais pessoas e sirva de inspiração para novas iniciativas. Estamos aprofundando os estudos teóricos sobre o tema e elaborando um passo a passo em acesso aberto para confecção de livros táteis, tendo nosso acervo como modelo, pois a estratégia usada pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento. Disponibilizamos neste capítulo uma versão preliminar do primeiro tutorial.

Palavras-chave: Inclusão, Parasitologia, Livro sensorial, Livro Tátil, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Pontua-se que livros táteis inicialmente tenham sido concebidos para pessoas cegas e de baixa visão. Embora a sua origem e data ainda sejam conflituosas na literatura, acredita-se que tenha surgido na Itália no século XIX (Stockmanns, 2019). Com o tempo o seu uso e finalidades foram sendo ampliados, no século XX livros de pano se popularizaram na educação infantil de bebês, por estimular não somente a percepção tátil, mas também coordenação motora e cognição. Tederixe (2022) fez uma revisão conceitual sobre a acessibilidade de livros para pessoas com deficiência sensorial: pessoas surdas, cegas e baixa visão, mostrando uma variedade de tipologias como: livro falado, audiolivro/livro falado (digitalizados), livro no Sistema Braille, livro multissensorial e livros táteis ilustrados.

Os livros táteis podem ser totalmente originais ou baseados em obras literárias, livros didáticos e paradidáticos, sendo valorosos para o usuário ao propiciar a interação, “o ler com as mãos” seja uma imagem ou gráfico, por exemplo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que busca assegurar os direitos fundamentais à pessoa com deficiência promovendo a sua inclusão social e cidadania em condições de igualdade à população sem deficiência, prevê a acessibilidade dos livros, sendo que toda e qualquer obra pode ser adaptada para esta finalidade, mesmo com a argumentação dos direitos autorais. Os livros táteis, além de promoverem a acessibilidade, despertam o interesse pela ciência de maneira lúdica e sensorial, contribuindo para a compreensão de temas complexos, como a (paleo) parasitologia e as doenças parasitárias. Mas, sabemos que esta é uma realidade distante no país, e quando aplicada a conteúdos mais especializados, a disponibilidade desse material é ainda mais rara.

No Brasil, o Instituto Benjamin Constant é um local de referência na produção de livros acessíveis, especialmente destinados à população cega e de baixa visão; em 2025 está oferecendo um curso intitulado “Técnicas de produção de livros táteis artesanais para pessoas com deficiência

visual”. Os livros táteis podem ser produzidos com diferentes materiais, texturas, e inclusive associar outros tipos de interação que aguce outros sentidos, por isso como já explicitado é um tipo de recurso que beneficia e pode ser usufruído por todos, podendo estes serem produzidos de forma industrializada ou manual e artesanalmente.

Assim, na Universidade Federal Fluminense, há projetos de extensão que produzem materiais educativos inclusivos em temáticas da parasitologia, paleoparasitologia, e áreas correlatas, já que por natureza são interdisciplinares. Entendemos que a construção do conhecimento científico não deve se restringir aos espaços acadêmicos, mas se expandir de forma acessível e significativa para toda a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão universitária assumem um papel essencial na aproximação entre universidade e comunidade, promovendo o diálogo de saberes e a transformação social.

Assim, com o objetivo de proporcionar outros tipos de recursos educacionais no âmbito da divulgação científica estão sendo produzidos livros táteis interativos que virão acompanhados de um tutorial em acesso aberto. Como fruto dessa iniciativa disponibilizamos neste capítulo uma versão preliminar do primeiro tutorial referente a uma das obras.

METODOLOGIA

O livro tátil confeccionado foi baseado na obra já publicada: Aventuras de Tainara, filha dos primeiros moradores de Niterói (Leles et al, 2023). Definiu-se primeiramente o tamanho de cada página, em seguida foi feito um croqui para cada página em papel, a mão, com uso de caneta esferográfica e lápis, que posteriormente foi usado como molde. Com os croquis finalizados, foi pensado quais materiais se adequariam à execução das ideias para que cada página atingisse seu propósito educativo (Quadro. 1).

Quadro 1: Propósito de cada página do livro tátil interativo “Aventuras de Tainara, filha dos primeiros moradores de Niterói”.

Página	Partes do livro
1	Capa, apresentar o título do livro e sua temática que remete ao ambiente do litoral com diferentes texturas.
2	Apresentar o Museu de Arqueologia de Itaipu, e os “tesouros” que ele guarda, sobre o povo que habitou a Niterói dos tempos antigos.
3	Apresentar o “sambaqui”, tipo de sítio arqueológico que é encontrado na Região Oceânica de Niterói.
4	Apresentar a personagem Tainara, uma criança que viveu no passado, uma sambaqueira, representante do povo pescador, coletor, horticultor que habitou a Niterói dos tempos antigos; introduzir conceitos de higiene com o corpo.
5	Representar um ecossistema de importância na região hoje, o mangue.
6	Retratar a alimentação baseada em recursos marinhos, atividades e brincadeiras de Tainara no passado, a pescaria.
7	Representar como o alimento poderia ser preparado, ensinando medidas higiênicas.
8	Representar um ecossistema com árvores, plantas, invertebrados, remeter a uma passagem do livro que representa o descanso após o almoço.
9	Expressar a grande biodiversidade de animais da época no ambiente oceânico.
10	Contra-capas, representar a noite com diferentes texturas, referenciar a uma cena do livro onde há música e dança. Em um bolso fica guardado um objeto que remete a um instrumento musical (sem evidência que tenha existido no passado), e um cartão com os créditos ao livro e uma migração para um vídeo explicativo.

Na confecção do livro de um modo geral foram usados materiais duráveis e de baixo custo, feito manualmente, com o uso de tesouras, agulhas, e eventualmente com máquina de costura. Após finalizado o livro tátil, foi feito um roteiro por escrito para apresentar o livro, do que se tratava, os cuidados, e sugestões de como cada página poderia ser trabalhada. A partir desse roteiro foi produzido um vídeo usando um tripé e uma câmera de celular, com os áudios gravados separadamente. A edição do vídeo foi feita com a versão gratuita do programa *Canva*. Por último, foi produzido um tutorial como o passo a passo para confecção do livro tátil em versão escrita e moldes com ilustrações. Futuramente pretende-se adicionar um vídeo explicativo ao tutorial. Todo o material ficará disponibilizado nas

mídias digitais dos projetos parceiros e no repositório Institucional da UFF (RiUFF).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro tátil interativo “Aventuras de Tainara, filha dos primeiros moradores de Niterói” (Fig.1), já foi usado em escolas e eventos da área em 2024 e 2025, tendo despertado especial interesse de crianças e de pessoas neurodivergentes independente da idade. Por meio do link https://youtu.be/-TCXMjNsY_g?si=37k4OPBfpZ95NyIP, é possível visualizar com detalhes o livro e a finalidade e desafios de cada página.

Figura 1: Imagens das páginas do livro tátil interativo confeccionado com base no livro infantil “Aventuras de Tainara, filha dos primeiros moradores de Niterói”.



O livro aborda um tema importante da Ciência, e conscientiza a população sobre preservação patrimonial (Leles et al. 2025). Essa obra já contava com uma versão física, uma versão digital gratuita e audiovisuais com recursos de acessibilidade (audiodescrição e interpretação em Libras).

A versão tátil do livro infantil é mais um recurso acessível, que como já observado por outros autores em outras obras, atente a todos, pessoas com e sem deficiência. Em especial o livro dialoga com vários temas atuais como educação em saúde e preservação de bens históricos, culturais, arqueológicos e ambientais.

A história do livro converge com vários dos objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive igualdade de gênero, ao colocar como personagem principal uma menina, a Tainara, e na versão física e e-book, outras mulheres em posições de liderança. Ademais, estamos na década do oceano, não obstante o tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2025 foi “Planeta Água: cultura oceânica para enfrentar as mudanças climáticas no meu território”. Assim, além das outras versões inclusivas já existentes, o livro na sua versão tátil, pode ampliar ainda mais o público atingido, e ajudar a difundir essa questão tão primordial para o bem sustentável do planeta Terra.

Já existe no âmbito da UFF núcleos de pesquisa que trabalham livros táteis, inclusive em temas da saúde, como na pesquisa desenvolvida por Souza et al. (2021) que abordou a virose catapora. Não é incomum também o uso de livros táteis em temas da saúde bucal (Toledo et al. 2024), mas, o mesmo não ocorre na parasitologia e especialmente na paleoparasitologia e temas relacionados à arqueologia e paleontologia. Portanto, vimos a necessidade de criar o tutorial em acesso aberto sobre o material para que possa ser replicado e que esse conhecimento chegue a mais pessoas.

Assim, disponibilizamos como resultado deste trabalho de forma inédita e na íntegra o tutorial e as pranchas com os moldes para confecção do livro tátil (ANEXO). Muitos tutoriais disponibilizados na plataforma do YouTube serviram de inspiração para criação do livro tátil e tutorial apresentado neste capítulo, listamos aqui alguns links que foram visualizados durante o processo criativo: <https://www.youtube.com/watch?v=qAMh6oMnaEE>; <https://youtu.be/Sb7y6G-V6YA?si=jHZ6BMkMFLAb0hvX>; <https://youtu.be/>

WvgF8nF7IkU?si=mVkDFcrCnTf2N1Fh; <https://youtu.be/Zc0AyT7aLbA?si=PxtAlwDmidlWAFeh>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros táteis e interativos têm se mostrado uma ferramenta poderosa na divulgação científica de áreas que têm pouco material disponível por meio desse recurso educativo, valorizando a inclusão, a criatividade e o aprendizado colaborativo. Devido ao sucesso da abordagem, já foram confeccionados vários outros livros em temas variados, e inclusive doados à Fundação Oswaldo Cruz, no tema Doença de Chagas e, que conta com uma versão em espanhol doado à Universidad Mayor San Simon, na Bolívia. Temos a perspectiva de promovermos um curso de capacitação para confecção de livros táteis interativos na UFF, sabendo que no formato em que estão hoje não foram idealizados a pessoas com deficiências sensoriais, e que para esta finalidade nossa equipe precisa se aprofundar no tema, ter consultoria especializada, e fazer adaptações.

AGRADECIMENTOS

Pró-reitoria de extensão (Proex-UFF), Fundação de amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Programa de Pós-Graduação em Microbiologia e Parasitologia Aplicadas (PPGMPA-UFF), Laboratório de Paleoparasitologia (LabPaleo-UFF), Laboratório de Inovações em Comunicação, Inclusão e Popularização da Parasitologia (LICIPP), Museu de Arqueologia de Itaipu (MAI), PDPA-FEC-UFF- Prefeitura de Niterói. A todas as pessoas que participaram das atividades com o livro tátil e que contribuíram para o aprimoramento da ação e da obra, em especial a Clarice Leles Takata. A Larissa Ferreira de Souza Soares e Clarisse Falheiro de Alcântara pela produção e edição dos vídeos, e pela colaboração no tutorial que está em andamento.

REFERÊNCIAS

LELES, Daniela, et al. **Aventuras de Tainara, filhas dos primeiros moradores de Niterói**. Rio de Janeiro: Albatroz, 2023.

LELES, Daniela, et al. Rediscovering forgotten collections and their impact on society for the preservation of threatened archaeological sites. **Annals of the Brazilian Academy of Sciences**, v.97, n.1, p.1-5, 2025.

SOUZA, Cristina Silva Ribeiro. Caminho lúdico para o entendimento da catapora através de livro tátil tridimensional. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p.548-566. 2021.

STOCKMANN, Roberta. Livros **Ilustrados Táteis e o Processo de Letramento de Crianças com Deficiência Visual**. Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2019.

TEDERIXE, Lisânia Cardoso. Leis, normas e tipologias: livros acessíveis para pessoas com deficiência sensorial. **RECIMA21**, v.3, n.4, p.1-10, 2022.

TOLEDO, Luisa Santa'Anna Correa, et a. Práticas educativas voltadas para deficientes visuais na odontologia: revisão de literatura. **RECIMA 21**, v.5, n.5, p.1-10, 2024.

ANEXO

TUTORIAL DE LIVRO TÁTIL EM DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA - AVENTURAS DE TAINARA, FILHA DOS PRIMEIROS MORADORES DE NITERÓI

Créditos ao tutorial: Daniela Leles, Larissa Souza e Clarisse Falheiro.

Revisoras: Danuza Mattos e Patricia Millar

Moldes estão disponíveis ao final do documento, e um vídeo resumido com explicações de como confeccioná-lo será disponibilizado em uma playlist de tutoriais sobre livros táteis no canal do YouTube do Paleoparasitologia para Todos, no link <https://www.youtube.com/channel/UCH1S2h0iG94DmYmNNZ1gsVQ>. Para quem quiser saber mais sobre sua aplicabilidade, sugestões de como trabalhar este livro tátil, um vídeo foi narrado pela autora da obra e está disponível no link https://youtu.be/-TCXMjNsY_g?si=37k4OPBfpZ95NyiP. A versão e-book do livro está disponível no repositório institucional da UFF: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28735>, onde há também uma versão para colorir, e existem também vídeos com recursos de acessibilidade sobre essa obra no canal do YouTube do projeto acima citado.

Avisos: quando for mencionado que o item foi colado, isso foi feito com cola de silicone; itens que contém velcro ou ímã, atenção à face correta a ser colocada em cada peça, para que os itens correspondentes se grudem ou se atraiam e não o contrário; quando é mencionado o termo costura ou bordado, neste trabalho foi feito tudo de modo manual, mas para quem tem máquina de costura e prefere, a mesma também pode ser usada; o tamanho do livro é de 30 cm x 30 cm, assim todas as páginas têm este tamanho.

Materiais: tesoura; caneta preta para tecido; agulhas para costura, bordado, crochê e tapeçaria; giz de cera e caneta para riscar moldes e tecidos; linhas para costura em diferentes cores; linhas para crochê em diferentes cores; fio encerado de qualquer cor; feltro em diferentes cores;

linho cru; TNT marrom e bege; renda preta com glitter; cola de silicone ou cola para tecido; miçangas diversas: esferas pretas e coloridas, conchas, peixes, cavalo marinho, joaninha, borboleta, flores, letras e números; folhas verdes pequenas de plástico (10 unidades); elástico roliço de qualquer cor; ímãs de diferentes tamanhos e/ou manta imantada adesiva; velcro; botões (2 unidades); ganchos do tipo anzol para brinco (4 unidades); plástico transparente 0.15mm; aplique emborrachado no formato de fogueira (1 unidade); aplique de estrela (2 unidades); palito para churrasco (1 unidade); argola abre e fecha grande (3 unidades).

COMO FAZER:

Página 1 (capa): para a página cortou-se feltro no tom azul claro (remetendo a um dia de céu azul). Logo abaixo recortou-se um retângulo de linho cru (alusão à areia da praia), com uma borda 2 cm maior que o tamanho da página, em seguida com auxílio de linha e agulha prendeu-se miçangas em formato de conchas e estrela do mar. Após, o linho cru com as miçangas já aplicadas, foi colado sob o feltro azul na porção inferior, e os 2 cm sobressalentes dobrados para parte posterior da página e colados. Um outro retângulo de (20cm x 3,5cm) de feltro com algumas ondulações em tom de azul esverdeado (remetendo ao mar) foi recortado, e miçangas de peixes e cavalo marinho foram aplicadas com auxílio de linha e agulha e posteriormente colado sob o linho. Para o sol foram usadas fitas decorativas na cor dourada, e para imitar raios solares cordão dourado, eles foram presos atrás de um círculo amarelo de feltro, o sol foi então colado a página. Miçangas com letras coloridas formando o nome do livro foram aplicadas ao feltro azul.

Dica: o sol foi feito dessa forma para proporcionar diferentes texturas ao tato. Porém, esse pode ser simplificado, assim como o nome do livro pode ser escrito com caneta própria para tecido, caso seja usado um tecido como triline azul, por exemplo.

Página 2 (museu): foi usado como base para página um feltro na cor cinza. Um pequeno retângulo em feltro branco com um visor de plástico transparente foi costurado na parte inferior da página com o objetivo de ser um bolso para as peças que serão usadas na parte interativa dessa página; também foi pregado um botão na lateral esquerda do retângulo branco. Uma fachada simulando a frente do museu foi recortada em feltro marrom e colado na parte inferior da página. Um retângulo em feltro verde musgo foi recortado simulando o portão do Museu, a sua lateral direita foi costurada a base cinza com linha de crochê marrom, e na lateral esquerda feita a casa para o botão com um pequeno corte. Um letreiro com as iniciais do Museu (Museu de Arqueologia de Itaipu-MAI) foi colocada na fachada marrom do lado direito: cortou-se um pequeno pedaço de linho cru e escreveu-se com caneta preta para tecido, após se fez uma moldura com feltro bege e esse foi costurado sobre o linho com linha de crochê bege, o letreiro foi colado a fachada marrom. Doze pequenos círculos (com circunferência 2,5 cm) em cores diferentes foram costurados na parte superior da página com linha de crochê na cor correspondente a cada círculo; embaixo de cada círculo antes de proceder com a costura foi colado um pequeno ímã. Outros 12 círculos em duplicata nas mesmas cores foram recortados no mesmo tamanho, em uma de suas faces foram aplicadas letras que brilham no escuro e que formam a palavra “conhecimento”, dentro de cada par de círculo foi colocado um ímã. O verso desta página foi colado ao verso da capa.

Dica: há formas mais simples de se fazer os círculos, podendo por exemplo colocar uma manta adesiva imantada nos círculos que contém as letras.

Página 3 (sítio arqueológico, sambaqui): foi cortado um feltro azul claro para página, com um intuito de simular um dia de céu claro, e foi colada uma nuvem branca também em feltro. Um retângulo verde em feltro de 20 cm x 6,5 cm foi cortado, um velcro foi costurado no seu verso na parte superior, e a parte correspondente do velcro costurada no feltro

azul, a ideia é formar um bolso. O retângulo verde foi então costurado ao feltro azul exceto em sua parte superior. Na página azul foi bordado um morro com linha de crochê bege clara. Três velcros foram costurados dentro desse morro, sendo o maior na base e o menor no topo. Na medida exata desse morro foram recortados 3 pedaços de feltro bege e costurados a face dos velcros correspondente no seu verso. Peças também em feltro e que estão contidas nesse tipo de sítio arqueológico foram recortadas: osso longo, crânio, espinha de peixe e conchas; para dar mais textura e deixar o trabalho mais artesanal, algumas destas peças foram bordadas com linhas de crochê. As peças foram então coladas na frente das fitas de feltro bege.

Dica: os velcros foram costurados a mão, mas para quem possui máquina de costura também pode ser feito dessa forma. Há possibilidade de também colar o velcro, porém com a manipulação constante de livro se solta mais facilmente. Para nuvem pode se usar materiais com outras texturas, como pompons, algodão ou fibra siliconada para enchimento. Pode também associar outros elementos à cena, como aves no céu.

Página 4 (personagem Tainara): usou-se para base da página feltro azul turquesa, a ideia é dar um contraste com as outras cores que serão usadas. Foi pregado um velcro na parte superior da página. Em seguida foram recortados em feltro de cores diversas duas faces iguais de cada elemento que correspondia a itens de higiene, e costurados e bordados um a um com linha de crochê: escova de dentes, sabonete, pente de cabelo, e chuveiro (para simular a água do chuveiro, foram feitas correntinhas de crochê em diferentes tons de azul). Para a bucha, usou-se pedacinho de bucha de cozinha. Foram colados então os velcros correspondentes nesses elementos. Para a lupa usamos como visor, imitando o vidro, um pedaço de plástico maleável e transparente, e por dentro do cabo colocado um ímã. Para os itens que representam bactéria, sujeira e piolho, também foram recortadas duas partes iguais para cada, e foi colocado um ímã dentro, e em alguns casos as peças foram bordadas com linhas de crochê,

as pernas do piolho, por exemplo, foram feitas de correntinha em crochê. Um ímã foi colado no verso da página, na lateral direita, para que a lupa ficasse aderida. Após cortou-se a parte de trás do cabelo da personagem e esta foi colada a página, em seguida colou-se o colo e pescoço (antes foi feito um colar com fio encerado e um botão, e previamente colocado no pescoço), por baixo em parte do colo foi colocado um ímã, para que a bactéria previamente feita se grude. Cortou-se então um círculo com pequenas orelhas de cada lado, na mesma cor do feltro usado na pele da personagem, em bege escuro, e bordou-se com linha de crochê marrom os olhos, nariz e boca. Dois semicírculos no tamanho exato do rosto foram recortados em feltro num tom mais claro (rosado), formas representando dentes foram recortadas em feltro branco e colados nos semicírculos. Um formato de língua em feltro vermelho claro foi recortada e colada na parte que corresponderia à arcada inferior, em um dos dentes que corresponderia a arcada superior foi colocado um ímã por dentro, para que a sujeira previamente feita se prenda. Após, os dois semicírculos foram fixados ao verso do rosto, de modo que haja o movimento de abre e fecha da boca, este conjunto foi colado sob o pescoço. Depois recortou-se a franja em feltro preto e colou-se sob a testa. Por baixo desta também foi colado um ímã para que o piolho previamente confeccionado se grude. O verso desta página foi colado ao verso da página anterior.

Dica: a água do chuveiro pode ser feita de forma mais simples, com feltro azul e pequenos cortes. O velcro quando costurado é mais resistente do que apenas colado.

Página 5 (mangue): um pedaço TNT na cor marrom foi usado como base para a página, e um TNT na cor bege claro foi recortado no mesmo tamanho, e feito neste último 6 pequenos círculos. O TNT bege foi colado sobre o marrom somente nas suas bordas. A um fio de barbante foi amarrado uma miçanga de caranguejo azul, este fio foi preso ao canto inferior esquerdo, sob este foi colado um pequeno quadrado de TNT na cor bege clara que funciona como um bolso para guardar o fio e o caranguejo. Foi

feito um cesto em crochê com barbante o qual foi costurado no canto superior direito.

Dica: o cesto foi feito em crochê para proporcionar uma textura diferente, mas outros materiais podem ser usados.

Página 6 (lagoa com peixes): foi recortado um feltro no tom bege claro para representar a areia da praia. Um feltro no tamanho 45 cm x 9 cm na cor azul (simulando a lagoa) foi recortado e feito uma sanfona, de modo que formassem 3 aberturas para serem colocados os 3 peixes. Com auxílio de cola e costura com linha de crochê, o lago foi preso na lateral esquerda da página. Três cestos em feltro na mesma cor correspondente aos 3 peixes foram recortados e costurados na lateral direita da página. Dois pequenos elásticos foram presos no centro da página, para que a vara de pescar se encaixasse neles. A vara foi feita com palito de churrasco o qual foi cortado e lixado para não oferecer riscos. Um fio encerado foi amarrado a uma base para brinco do tipo gancho, simulando um anzol, e este fio foi então preso a uma das pontas do palito de madeira. Recortou-se em duplicata o feltro para formar cada peixe. Foi costurada uma miçanga preta para representar o olho, e as duas faces foram unidas com linha para crochê. Na boca de cada peixe usou-se também a base do brinco no formato de gancho, mas agora os fechamos para que formasse um círculo e pudesse ser pescado. O verso desta página foi colado ao verso da página anterior.

Dica: foram feitos 3 cestos na cor correspondente ao peixe, para que nesta página possa-se trabalhar a identificação das cores. Há também a opção de fazer um cesto único em outra textura, somente para guardar todos os peixes.

Página 7 (higiene e preparo de alimentos): feltro na cor verde musgo foi escolhido para base da página. Dois pedaços de elástico roliço na cor cobre foram cortados e dado um nó em suas pontas. Um peixe conforme explicação anterior, e uma fruta que aqui simula uma pitanga (por ser

nativa e existir na região) foi confeccionada, ambos foram colocados no elástico pela argola. Somente então os elásticos mais as peças foram presas a página com linha de crochê na cor marrom. Na parte superior da página, no canto direito, foi costurado um chuveiro nos mesmos moldes do já previamente explicado. No canto inferior direito foi colada uma fogueira emborrachada para aplique.

Dica: a fogueira pode ser feita também manualmente com tecido, bordada ou pintura, pois, as peças emborrachadas com o passar do tempo e da manipulação do livro se soltam mais facilmente.

Página 8 (descanso sob a árvore): feltro na cor amarela foi usado como base para página simulando o entardecer, um tronco de árvore em feltro marrom foi recortado e colado na lateral direita. Um pedaço de feltro na cor verde musgo foi recortado representando a grama. Antes de ser colado sobre a árvore e a página amarela, foram pregadas com linha de costura, miçangas de flores e joaninhas. Ao feltro amarelo também foram costuradas miçangas de borboletas. No tronco da árvore foi feito um pequeno ninho de crochê com barbante, e colocados ovos de aves que foram recortados em EVA branco texturizado. Na parte superior da página foram pregadas miçangas com números de 1 até 10, e abaixo de cada número foi pregado com linha de crochê uma folha de plástico. Foram recortados 10 fios encerados, simulando cipós, dado um nó em uma das pontas, e inseridas miçangas em quantidades crescentes de 1 até 10 em cada um dos fios, de modo que o primeiro cipó ficasse com 1 miçanga, o segundo 2 miçangas, e assim sucessivamente, e finalizado com um nó em cada ponta do fio encerado para que as miçangas não caiam. Cada cipó foi pregado abaixo da folha de número correspondente, a ideia é simular um ábaco. O verso dessa página foi colado ao verso da página anterior.

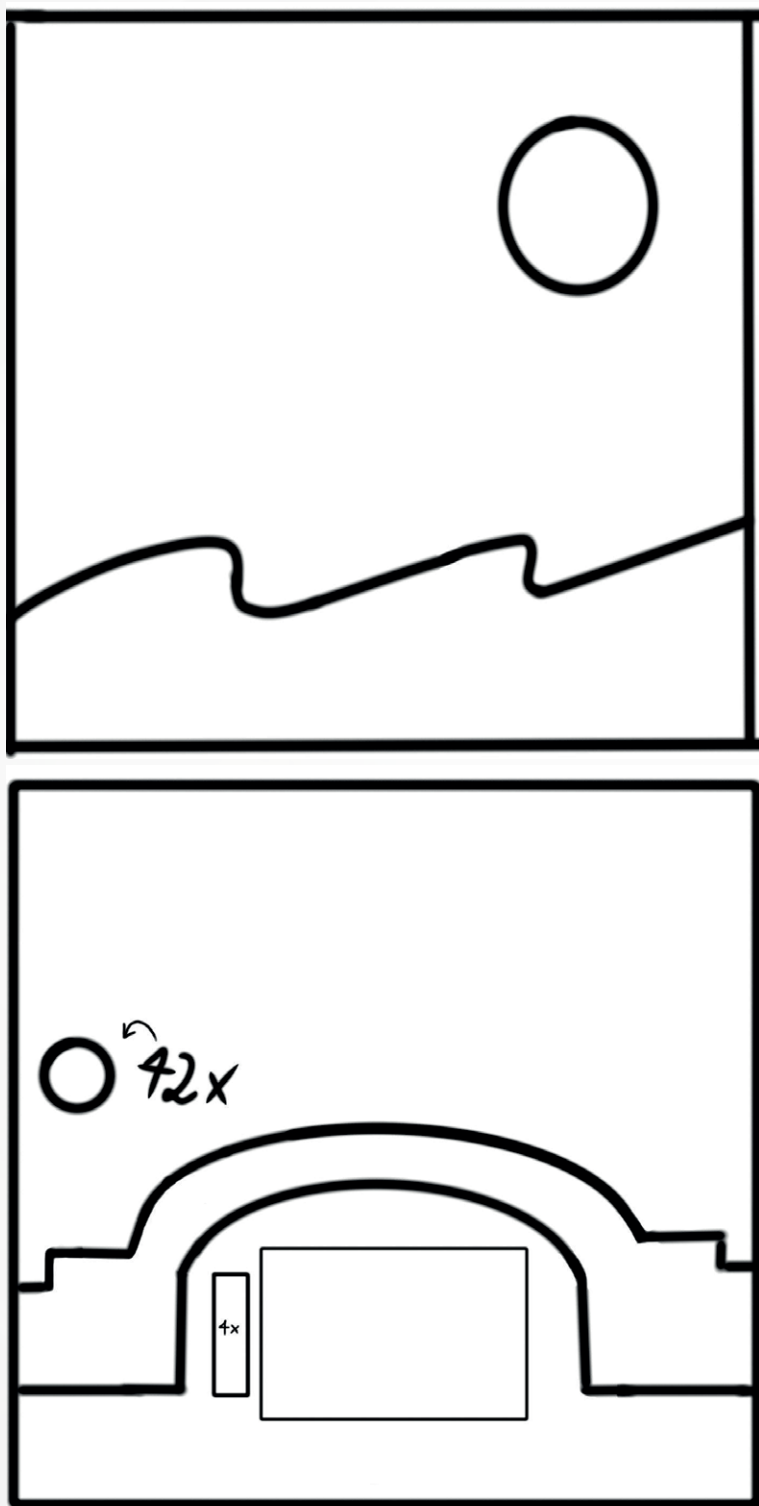
Página 9 (mar e animais marinhos): foi cortado um feltro na cor azul para base da página. Em feltro preto foram recortadas as sombras dos

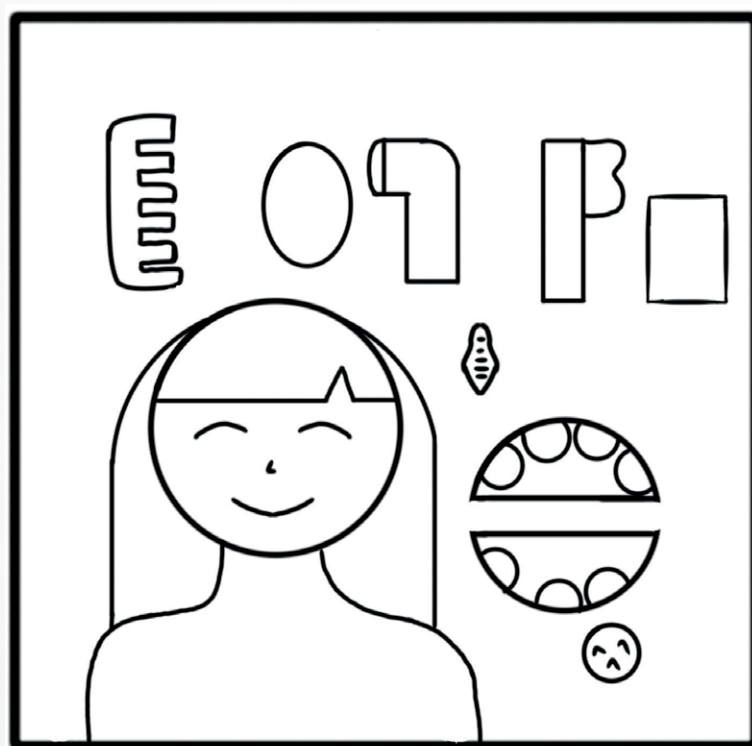
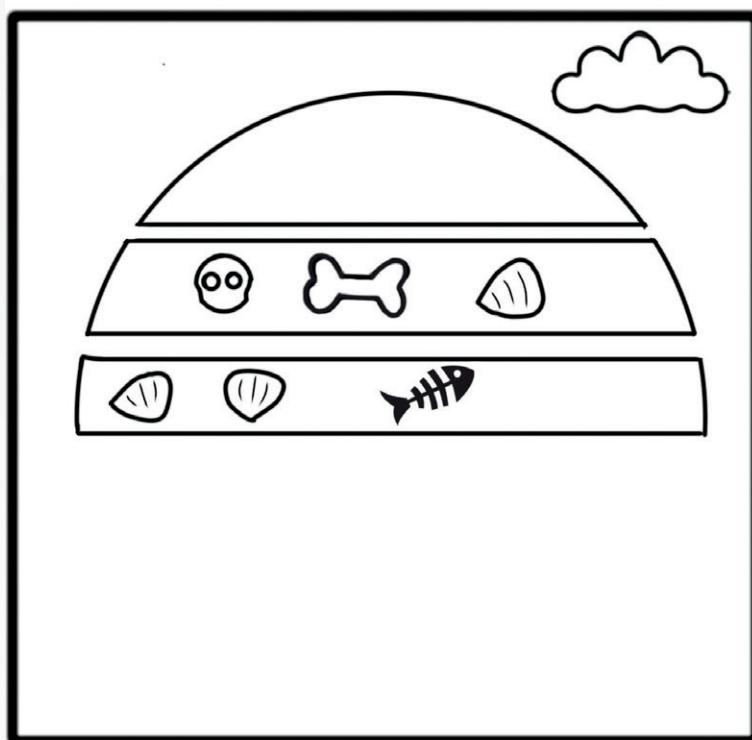
seguintes seres vivos: peixe, golfinho, estrela do mar, tartaruga e a concha de um molusco. Foram colados aleatoriamente 5 ímãs no feltro azul, sob os quais foram coladas a sombra de cada animal. Em cores diversas, cada pedaço de feltro foi recortado em duplicata para cada animal, os quais foram costurados e bordados e em cada um deles colocados ímãs com a face correspondente para que se grudasse na respectiva sombra.

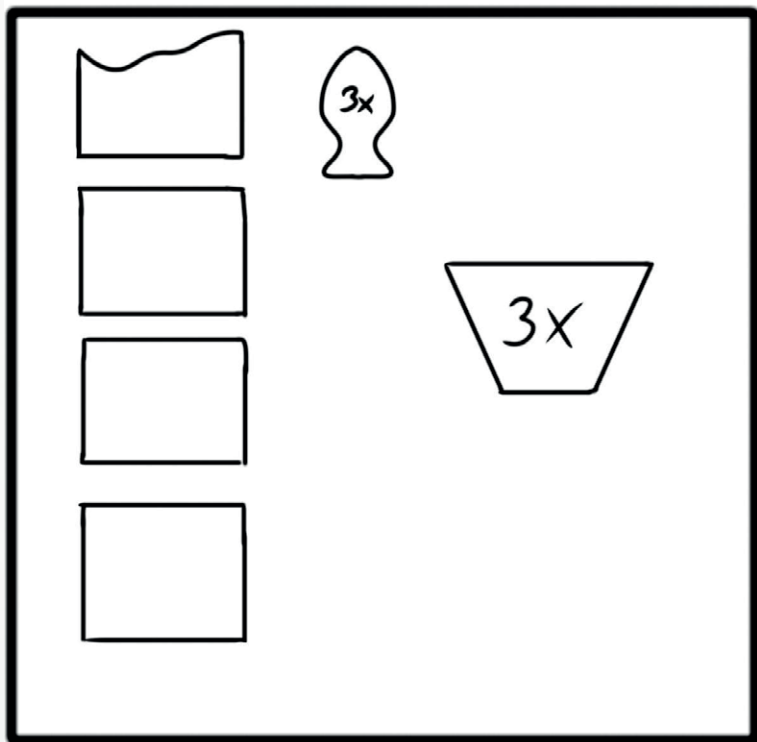
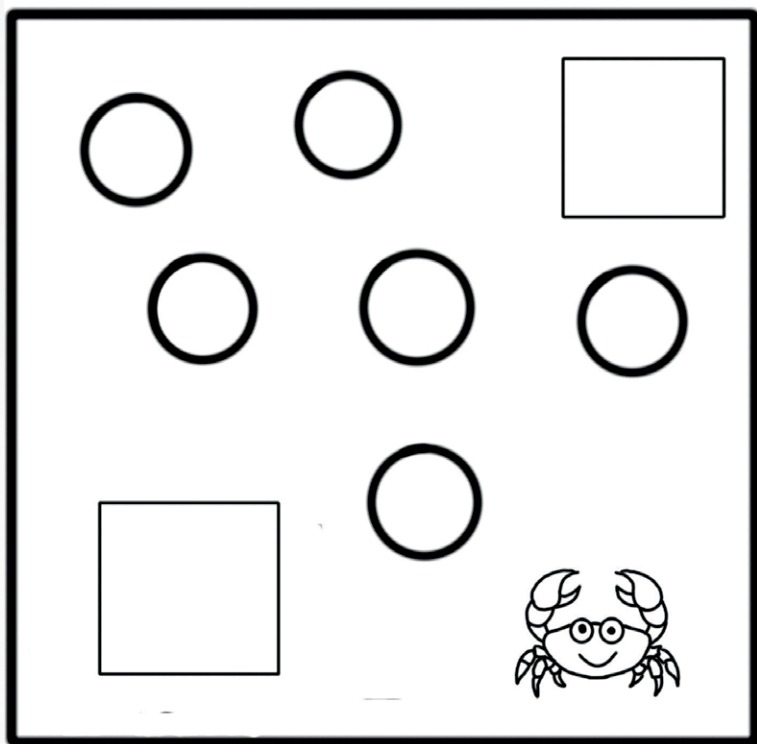
Dica: é possível fazer um bolso com plástico transparente, por exemplo, para guardar os animais.

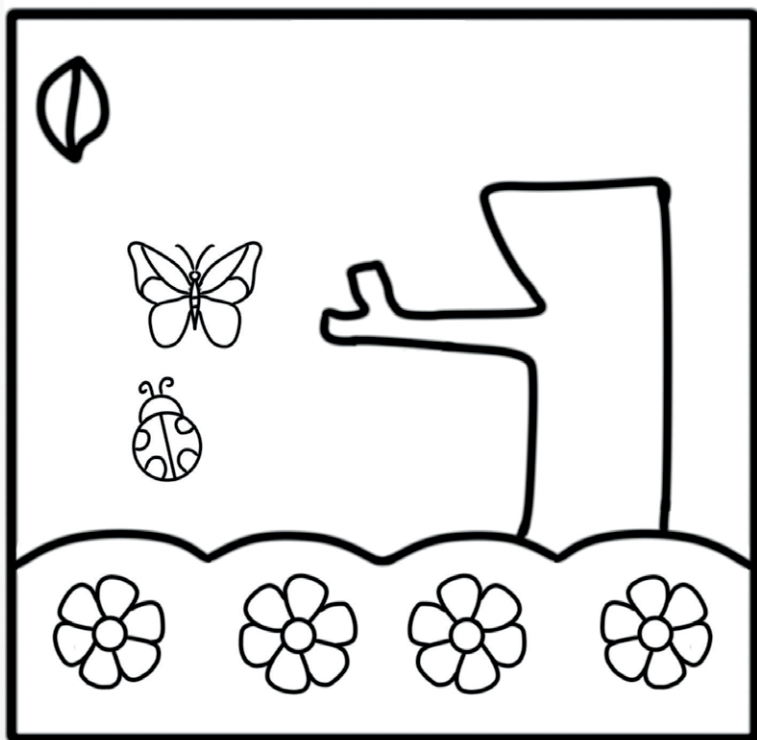
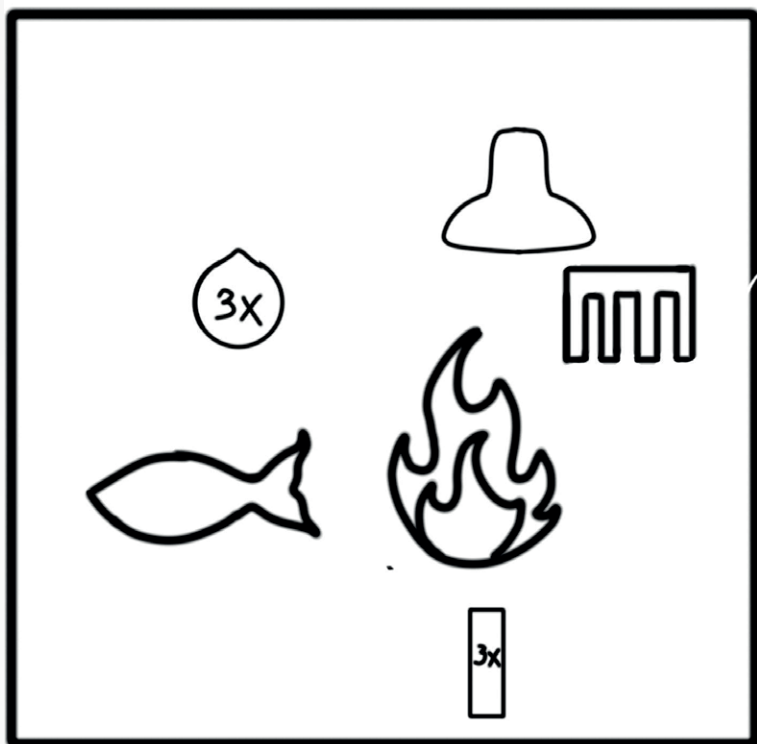
Página 10 (noite musicada e estrelada): feltro na cor azul escuro (simulando a noite) foi usado como base para esta página, e na parte inferior foi costurado um zíper no mesmo tom para formar um bolso. Na parte superior foi colada nas bordas uma renda preta com glitter, e sobre esta colado um aplique de estrela prateada. Dentro do bolso fica um cartão com explicações sobre o livro e uma concha unida a outra com cola e miçangas dentro, para simular um instrumento musical do passado sambaquieiro, como exemplo de um chocalho (ressalta-se que não há evidências de que tenha existido de fato), mas além de trabalhar o lúdico, trabalha-se o conceito de cultura imaterial.

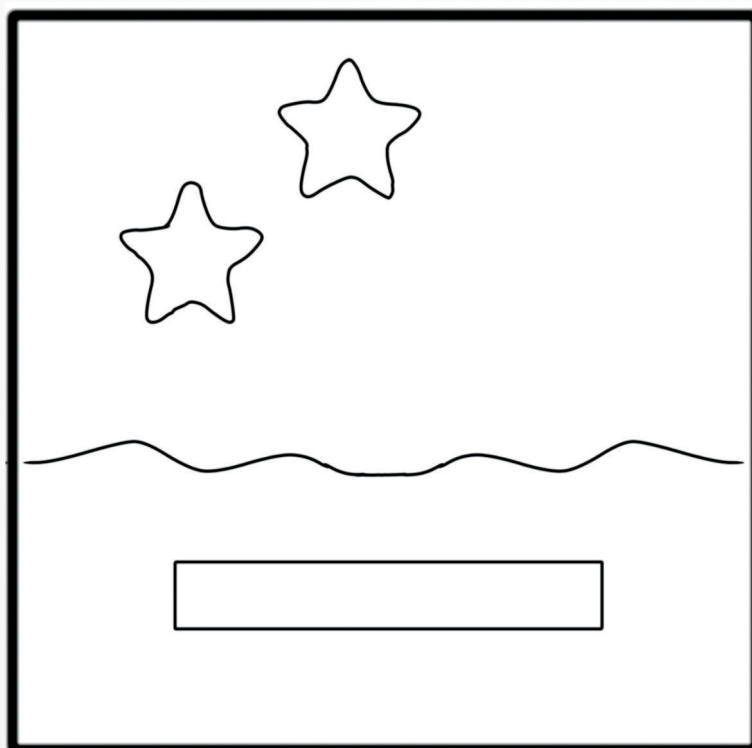
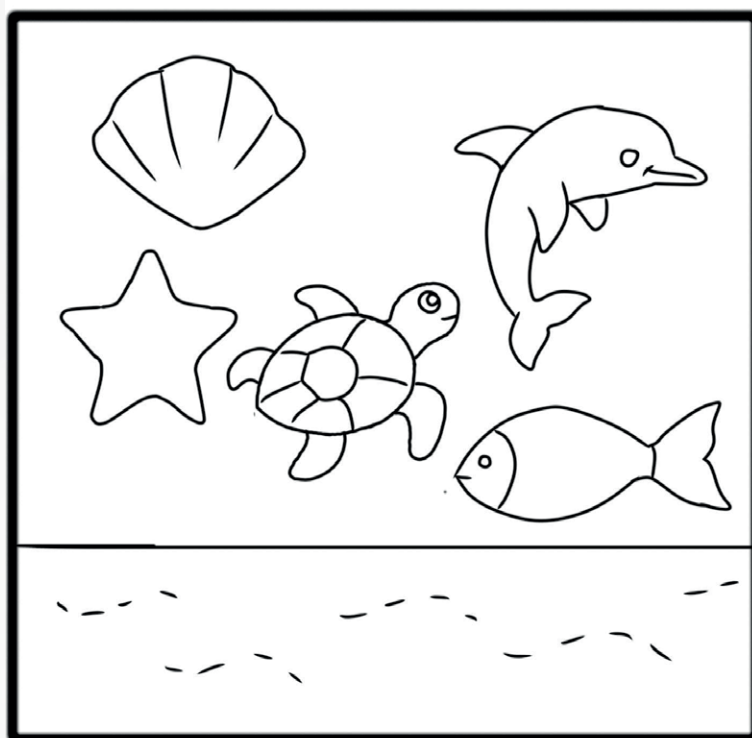
Finalização do livro: foram feitos 3 furos na lateral esquerda, distribuídos uniformemente, com auxílio de agulhão para tapeçaria (considerando-se o livro fechado na ordem proposta), e 3 argolas grandes de metal, do tipo abre e fecha, na cor ouro velho foram usadas para unir as páginas.











DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.012

DESEMPAREGAR PARA FLORESCER: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Marilian Boachá Sampaio¹Emanuela Bernardino da Silva²

RESUMO

O projeto Desemparegar para florescer: educação ambiental na primeira infância surgiu da necessidade de transformar o espaço físico e simbólico de uma creche pública do Recife, situada em uma comunidade marcada por vulnerabilidades socioambientais, em um território educativo vivo. A proposta buscou reconectar as crianças à natureza, compreendendo o cuidado com a terra como um ato formativo, político e sensível. Realizado por meio de uma pesquisa-ação de caráter participativo, o projeto envolveu 176 crianças de um a cinco anos, educadoras, equipe de apoio e gestão na criação e manutenção de hortas e canteiros agroecológicos. As práticas incluíram o preparo do solo, o plantio de sementes crioulas, a rega, a observação dos ciclos e o uso das colheitas em atividades pedagógicas e culinárias. O acompanhamento, feito por registros fotográficos e narrativos, revelou transformações significativas: as crianças tornaram-se mais calmas, atentas e cooperativas, demonstrando gestos de delicadeza e empatia no contato com as plantas e entre si. O ambiente, antes ocioso, converteu-se em um espaço de encontro, aprendizado e encantamento. A creche passou a cultivar não apenas plan-

1 Doutora do Curso de Etnobiologia e Conservação da Natureza da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, marilian.1247476@prof.educ.rec.br;

2 Especialista do Curso Educação Sistemica: cultivando ecossistemas de aprendizagem da Pedagogia para Liberdade - MG, emanuela.1271067@prof.educ.rec.br;

tas, mas também vínculos, valores e modos mais humanos de convivência. O projeto evidenciou que educar com e na natureza favorece o desenvolvimento integral das crianças, desperta a consciência ambiental e promove justiça social, ao garantir o direito ao verde e ao tempo do cuidado. Conclui-se que desemparedar é um gesto de esperança. Que ao tocar a terra, as crianças possam aprender a cultivar o mundo e a si mesmas.

Palavras-chave: Educação infantil ambiental, Primeira infância, Cultura do cuidado, Agroecologia na infância, Desemparedamento das infâncias.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de transformações ambientais profundas, em que o avanço da urbanização e o modelo de desenvolvimento predatório têm alterado drasticamente os modos de vida e de habitar o planeta. As consequências dessa crise se manifestam de forma concreta no cotidiano: empobrecimento dos espaços urbanos, enchentes, ondas de calor e escassez de recursos naturais. Nesse cenário, as infâncias, especialmente as urbanas e periféricas, experimentam um fenômeno que Tiriba (2021) denominou de “emparedamento”, uma ruptura entre corpo, natureza e território com o confinamento em espaços fechados. Nas creches e escolas, esse confinamento em salas e pátios de concreto, a falta de sombra natural e de contato com elementos da natureza empobrecem as experiências sensoriais e simbólicas das crianças e, conseqüentemente, limitam sua percepção do mundo e de si mesmas. Diante disso, torna-se urgente repensar as instituições educativas como territórios vivos, que reconheçam o valor do vínculo entre seres humanos e natureza, uma vez que é urgente cultivar desde cedo uma ética de cuidado e responsabilidade compartilhada com a Terra.

O projeto “Desemparedar para florescer: educação ambiental na primeira infância” nasceu dessa urgência e do desejo de transformar uma creche em um território educativo verde e fértil. Inserida em uma comunidade de alta vulnerabilidade social e ambiental, inclusive com famílias vivendo em palafitas à beira do canal à frente da creche, esta apresentava um espaço físico dominado pelo concreto, com poucos elementos naturais. Havia, apenas, um pequeno quintal com quatro árvores que, apesar de disputado entre as turmas, revelava o quanto o contato com a natureza despertava encantamento e pertencimento nas crianças. A partir dessa constatação, educadoras se mobilizaram para propor um projeto de reconfiguração do espaço escolar e o modo de habitar o cotidiano da creche. Embaladas pelo apoio da equipe gestora, elas buscaram integrar práticas ecológicas e agroecológicas às experiências diárias das crianças.

A proposta de verdejar os espaços e desemparedar as infâncias foi construída como um processo em que as ações pedagógicas se alinham a uma visão de educação integral e de justiça ambiental. Fundamentado na ética do cuidado de (BOFF, 1999) e na ecopedagogia (GADOTTI, 2000), o trabalho parte da compreensão de que educar é um ato de responsabilidade planetária. Assim, pensar a educação ambiental na infância é, antes de tudo, reconhecer que vivemos uma crise civilizatória, o que Leonardo Boff (1999) chama de “crise do cuidado”. Para o autor, o cuidado é a base da existência, aquilo que sustenta a vida em todas as suas formas. Quando o cuidado é rompido, o equilíbrio da Terra se fragiliza, e a própria humanidade adoce. Nesse sentido, ao mesmo tempo que as crianças são cuidadas na creche, educar para o cuidado é também educar para a vida, para a reciprocidade e para a sustentabilidade.

A educação ambiental não pode restringir-se a práticas pontuais ou a datas comemorativas, mas deve ser incorporada ao currículo de modo vivo, para que consiga ser verdadeiramente um caminho de transformação social. Também não se pode reduzir à transmissão de conteúdos ecológicos, mas propor uma ética da convivência, aprender a respeitar os ritmos da natureza, a compartilhar recursos e a reconhecer que o destino humano está entrelaçado ao destino de todos os seres vivos. Quando uma criança observa a germinação de uma semente ou aprende a esperar o tempo do broto, ela se inicia, sem palavras, na pedagogia da Terra.

Outros conceitos dialogam com o projeto, como as epistemologias do Sul e as cosmovisões indígenas e quilombolas, a exemplo das defendidas por Nego Bispo (2019), Daniel Munduruku (2012) e Ailton Krenak (2019), que nos ensinam que a Terra não é um recurso, mas uma parente. As práticas agroecológicas adotadas na creche foram compreendidas como mediações educativas e culturais, nas quais plantar, regar e colher são também formas de aprender, sentir e existir. Nessa perspectiva, trabalhar a terra é um gesto de reciprocidade, de escuta e de reconexão. Tiriba e Profice (2023) lembram que desemparedar é também um gesto contra-colonial, uma maneira de restituir às infâncias o direito de viver a natureza

como parte de si, e não como algo externo a ser domesticado. Nessa perspectiva, o verde não é cenário, mas linguagem. O solo, mais que chão, é território de pertencimento.

O trabalho educativo com essa vertente se entrelaça com as lutas por justiça ambiental, conceito que abrange a distribuição equitativa dos bens naturais e o reconhecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas ao acesso a um ambiente saudável e fértil (CARVALHO, 2016; AZEVEDO, 2020). No contexto das periferias urbanas, onde as crianças convivem com poluição, escassez de áreas verdes e vulnerabilidade hídrica, a educação ambiental assume um papel de resistência e de reparação. Verdejar uma creche passa a ser não somente um gesto estético, mas político. É devolver às infâncias empobrecidas o direito à sombra, ao frescor, à terra viva. É construir um território de justiça ambiental dentro de um espaço que, muitas vezes, reproduz a marginalização, o concreto e a aridez da cidade.

Do ponto de vista pedagógico, abordagens que reconhecem a criança como sujeito ativo, curioso e sensível, cuja aprendizagem se constrói na relação com o ambiente compõem os gestos das professoras (STEINER, 1994; MONTESSORI, 2017). O espaço deve possuir um potencial educador, capaz de convidar à exploração e ao encantamento (PIKLER, 2016; EDWARDS et al., 2015). A criança aprende com o corpo, com os sentidos, com o movimento e com o tempo lento das descobertas. Para Paulo Freire (1996), “ninguém se educa sozinho, educamo-nos em comunhão”. Essa comunhão, na creche, acontece entre crianças, professoras, educadores, profissionais da cozinha e limpeza, plantas, insetos e solos que se regeneram, um encontro entre o humano e o sensível.

Desse modo, este trabalho apresenta o percurso de transformação de uma creche urbana em um território de vida e de aprendizagem sensível. Trata-se de um convite a repensar o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de regeneração, não apenas de corpos e mentes, mas também de paisagens e relações. O ato de verdejar é, aqui, uma prática pedagógica e política. Ao semear, regar e colher, as crian-

ças aprendem que cuidar da terra é cuidar de si mesmas. “Desemparedar para florescer” é, portanto, mais do que um título, é um princípio educativo que nos orienta a criar uma educação onde seja possível, novamente, reencantar o mundo.

METODOLOGIA

O projeto “Desemparedar para florescer” foi desenvolvido como uma pesquisa-ação de caráter formativo, coletivo e participativo, em que o processo educativo e o processo investigativo se entrelaçaram. Essa escolha metodológica partiu da compreensão de que a pesquisa, quando nasce do chão da escola, deve estar a serviço da transformação concreta da realidade, e não apenas da sua observação. Sabendo-se que a educação se constrói no fazer e no diálogo, e não com meras aplicações de métodos prontos, cada encontro com a terra, a experiência se refazia, cada gesto das professoras diante das crianças era pensado para que elas pudessem criar uma referência de cuidado.

A Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza, localizada na comunidade da Campina do Barreto, em Recife, território de forte adensamento populacional e vulnerabilidade social e ambiental, foi o palco desse projeto (Figura 1). A unidade atende 176 crianças, dos grupos I ao V (de 1 ano a 5 anos e 11 meses). Antes do início do projeto, o espaço físico da creche apresentava poucos elementos naturais: áreas cimentadas, corredores cobertos com brita e expostos ao sol, e um pequeno quintal com quatro árvores e dez canteiros de hortas. O clima quente da região e a ausência de sombra natural em algumas áreas dificultavam o brincar e o convívio em todo espaço da unidade, o que evidenciava a necessidade de ampliação de áreas verdes com mais presença da natureza no cotidiano das crianças (Figura 2).

Figura 1: Entrada da Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza.



Figura 2: A - entrada da unidade com acesso ao parque sensorial à direita e ao quintal ao fundo. B - área do quintal com canteiros em alvenaria. C - corredor ao lado das salas de referência. D - corredor e parque.



O projeto nasceu das inquietações de professoras que percebiam o afastamento das crianças de experiências vivas de cuidado e exploração sensorial significativas. A equipe gestora acolheu a proposta e financiou a compra de materiais, além de possibilitar encontros de debate coletivo, para que todos na unidade tomassem ciência do projeto e pudessem participar. A metodologia foi, portanto, construída de forma processual, aberta às descobertas e às contribuições de todos os envolvidos, sem uma sequência rígida, mas um percurso fluido em que observação, ação e reflexão se alimentavam mutuamente.

As atividades se iniciaram com um mapeamento dos espaços da creche, identificando as áreas que poderiam sofrer intervenções. Foram identifica-



dos os locais mais quentes, as áreas ociosas e os pontos onde seria possível plantar (Figura 3). Em seguida, com a primeira área escolhida para o plantio, organizou-se um mutirão de limpeza e preparação do solo, envolvendo as crianças, professoras, equipe de apoio, coordenação e gestão. A partir do reaproveitamento de materiais disponíveis na vizinhança, como troncos de madeira, foram criados canteiros para plantio de sementes crioulas de milho e feijão. Essa construção coletiva fortaleceu o sentimento de pertencimento ao espaço e o compromisso de cuidado compartilhado (Figura 4).

Figura 3: Área ociosa à frente da cozinha escolhida para a área de plantio.



Figura 4: A - reconhecimento da área do plantio; B - Contato com a terra utilizada para o plantio; C - remoção do capim com as mãos; D - adição da terra e das folhagens para proteção.



Foi organizado uma planilha com rotinas diárias de rega, manutenção e observação, propondo um revezamento das turmas, sempre em pequenos grupos, respeitando os tempos e ritmos de cada criança. O acompanhamento do crescimento das plantas tornou-se momento de encantamento e aprendizagem em que as crianças observavam as diferenças de cor, tamanho e forma, comparavam os estágios de desenvolvimento e estabeleciam relações entre o ciclo das plantas e o próprio corpo. Após a colheita do milho e culminância na festividade junina outra etapa se iniciou, agora com uma nova estrutura dos canteiros, pois foram readequados ao formato circular. Estes canteiros circulares com uma leve inclinação para o centro (côncavo) possibilitam a manutenção da umidade por mais tempo, bem como facilita a manutenção e visualização de uma estrutura agroecológica mais rica, inspirados na circularidade da vida.

Durante todo o processo, as professoras realizaram registros fotográficos e transcrições das falas das crianças. Esses registros, além de documentação pedagógica, constituíram o material de análise da pesquisa. As imagens captaram não apenas o desenvolvimento das plantas, mas também as transformações nos gestos e comportamentos das crianças. As fotografias que compõem este e-book, portanto, não ilustram apenas uma prática; elas são parte da narrativa, evidências visuais de uma pedagogia que se faz com os sentidos.

O projeto também buscou integrar a comunidade escolar e as famílias. A equipe propôs momentos de partilha além de incentivar que as famílias pudessem cozinhar utilizando as ervas cultivadas pelas crianças (Figura 5). Imagens compartilhadas com as famílias mostrando as atividades possibilitou que estas pudessem ver o trabalho das crianças. Muitas famílias relataram passaram a cultivar algumas plantas também em casa ou inserir as crianças no cuidado das plantas já existentes. O plantio, assim, transbordou o espaço escolar e adentrou o território, reafirmando o caráter comunitário e político da experiência.

Figura 5: Ervas colhidas pelas crianças a serem levadas para o preparo com as famílias em suas casas.



Do ponto de vista analítico, a metodologia adotou uma abordagem qualitativa e de observação fenomenológica, atenta às expressões corporais, verbais e simbólicas das crianças. Inspirada na tradição das pedagogias sensíveis (como as de Rudolf Steiner, Maria Montessori, Emmi Pikler e Reggio Emilia), a observação não se limitou à descrição do que se via, mas buscou compreender o sentido dos gestos e a transformação das relações. O olhar fenomenológico permitiu perceber a sutileza na passagem do gesto brusco ao gesto cuidadoso, da indiferença à atenção, da pressa ao tempo da espera. Cada mudança, por menor que fosse, revelava uma aprendizagem não apenas cognitiva, mas existencial.

A metodologia do projeto, portanto, é ao mesmo tempo caminho e conteúdo: um modo de fazer pesquisa e de fazer escola. Plantar, cuidar e observar foram ações educativas e investigativas, que envolveram corpo, pensamento, emoção e comunidade. O percurso metodológico mostrou que educar na e com a natureza é uma prática que floresce do encontro entre pessoas, tempos, saberes e mundos. No movimento de desempare-



dar, o que se abriu não foi apenas o espaço físico da creche, mas também o olhar que reconhece a vida em todas as suas formas e compreende o cuidado como o verdadeiro método da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados pelo projeto “Desemparedar para florescer” ultrapassaram a dimensão física da transformação dos espaços da creche. As crianças, as educadoras e toda a equipe se envolveram em um processo de reconstrução do olhar e do gesto, em que o cuidado se tornou prática cotidiana e fundamento ético da convivência (Figura 6). O que se colheu ao final do percurso não foi apenas o alimento maduro ou as folhas de manjericão e orégano, mas uma nova forma de estar junto e de aprender com o mundo.

Figura 6: Atenção aos gestos de cuidado inseridos no cotidiano. A e B - plantio na horta do quintal; C - rega da horta setor cozinha; D - plantio e manutenção de outras plantas na área do parque.



As mudanças mais evidentes ocorreram no comportamento e nas atitudes das crianças. No início do processo, as crianças arrancavam folhas ou pisavam sobre as mudas que já existiam na horta do quintal sem perceber sua fragilidade. Com o passar das semanas, e com o envolvimento nas práticas de rega, observação e colheita, esses gestos se transformaram em ações de cuidado e atenção (Figura 7). O contato com a terra abriu



novas portas para que as crianças pudessem observar a vida existente, os diversos insetos e outros animais moradores da terra. O toque brusco deu lugar à delicadeza. As mãos que arrancavam folhas passaram a alisá-las com a palma aberta, num movimento de carinho e curiosidade. A postura corporal das crianças durante as vivências revelava calma e concentração, muitas permaneciam longos minutos observando formigas, minhocas ou o formato e crescimento das folhas (Figura 8). O corpo inteiro passou a aprender, não apenas os olhos e as mãos, mas também o silêncio, o tempo da espera e a escuta sensorial.

Figura 7: Crianças com gestos de cuidado e veneração ao observar as plantas.



Figura 8: Crianças procuram e contemplam os seres encontrados na terra ou nas plantas.



Essas transformações dialogam diretamente com o que Rudolf Steiner (1994) denomina de educação dos sentidos, um processo em que o aprendizado acontece por meio da experiência estética e sensorial. Ao tocar a terra, sentir seu cheiro e acompanhar o crescimento das plantas, as crianças ativaram percepções que vão além do cognitivo; aprenderam com o corpo inteiro, com o ritmo e com a própria natureza. Maria Montessori (1965) já afirmava que o ambiente é o primeiro educador e que o trabalho manual é o que permite à criança integrar pensamento, emoção e ação. Na experiência vivida na creche, essa integração foi visível em cada canteiro, onde a curiosidade e o encantamento substituíram a passividade e as atividades prontas.

As falas das crianças foram reveladoras da potência simbólica desse processo. Ao observar o crescimento do milho, uma delas afirmou “eu também cresci”, outra disse que “também estou grande” (Figura 9). Outra, enquanto comia uma fruta no lanche, quis guardar as sementes dizendo “vou plantar” e ainda outras crianças que inseriram a atividade de plantar nas brincadeiras do quintal com as flores do jambeiro (Figura 10). Essas expressões espontâneas demonstram a ampliação vínculo e o desenvolvimento de uma sensibilidade que reconhece a interdependência entre o eu e o mundo. Gadotti (2000) destaca que a educação ambiental autêntica é aquela que forma sujeitos planetários, capazes de perceber-se parte da totalidade da vida. Cada gesto das crianças foi, assim, um ato pedagógico e poético de pertencimento.

Outro aspecto importante foi o refinamento dos gestos corporais, observável nas atividades de rega e no deslocamento pelos canteiros. As crianças passaram a caminhar com mais cuidado, evitando pisar nas plantas, e desenvolveram uma espécie de ética do corpo, sabiam quando e como tocar, onde pisar, como aproximar-se (Figura 11). Esse aprendizado corporal está em consonância com a abordagem de Emmi Pikler (2016), que valoriza o movimento livre e a autonomia como expressões da inteligência sensível da criança. Ao aprender a mover-se com atenção, a

criança aprende também a respeitar o outro. O cuidado, nesse contexto, é uma forma de conhecimento e de empatia.

Figura 9: Criança caminha pelo plantio de milho e ao perceber que o milharal cresceu ele também diz “eu cresci também”.



Figura 10: Criança diz “vou plantar” recolhendo e enterrando as flores do jambeiro.



Figura 11: A criança caminha ao redor da plantação de milho sem pisar nas plantas.



Aos poucos as crianças passaram também a observar outros aspectos que estavam diretamente associados à convivência com as plantas no quintal e na horta. O tipo de material utilizado na construção dos brinquedos do parque, alguns em madeira e outros em plástico, exibiam a nítida diferença na temperatura quando expostas a sol pleno: elas puderam sentir e constatar que os brinquedos feitos em materiais plásticos estavam muito mais quentes que os brinquedos feitos em madeira e não permitiam que elas brincassem livremente por mais tempo. Inclusive a própria criança relatou à gestora da unidade este fato e pediu para que trocassem os brinquedos. Isso demonstra que quando as vivências permitem às crianças criarem novos parâmetros sobre bem estar, elas possam formar um pensamento crítico sobre como querem a escola e seus direitos.

As transformações não se limitaram às crianças. Houve também mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na cultura institucional da creche. As educadoras, inicialmente receosas com a introdução de práticas agroecológicas na rotina, passaram a incorporá-las como parte do currículo tanto em atividades na própria horta como em vivências de plantio realizadas dentro das salas de referência. Criaram-se momentos de observação diária, registros sistemáticos e planejamento de atividades



que integravam o cuidado com o espaço à aprendizagem dos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017), especialmente “Corpo, gestos e movimentos”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Traços, sons, cores e formas”. O trabalho com o plantio revelou-se fértil também para a linguagem, a matemática e a arte, contar as sementes, medir o crescimento das plantas e cantar enquanto se rega. Tudo se tornou fonte de conhecimento e encantamento.

A equipe de apoio passou a participar das regas e colheitas, as famílias começaram a enviar imagens de momentos vividos em casa com as crianças cuidando de plantas, ampliando a ideia de co-responsabilidade ecológica. Essa dimensão comunitária aproxima-se do conceito freiriano de coeducação (Freire, 2001), segundo o qual todos aprendem e ensinam em comunhão. O projeto mostrou que a educação ambiental só ganha sentido quando ultrapassa as fronteiras da sala de aula e se enraíza no território. Verdejar o espaço da creche foi também um modo de verdejar as relações, de produzir esperança coletiva e afirmar a potência da escola pública como lugar de transformação.

Esses resultados dialogam com o conceito de desemparedamento das infâncias (TIRIBA, 2021), que propõe romper o isolamento físico e simbólico das crianças, devolvendo-lhes o direito ao contato com o mundo natural. Ao sair das salas e ocupar o território, as crianças reencantaram o cotidiano escolar. Luz (2024) chama de “estética do cuidado” essa capacidade de reconhecer a beleza do comum, o milagre do broto e o valor do gesto simples. No projeto, esse reencantamento foi visível: nas expressões de espanto diante de uma lagarta, na alegria da colheita do manjerição, na delicadeza de mãos pequenas tocando folhas ainda molhadas da rega. Cenas que, embora simples, condensam a essência de uma pedagogia que humaniza.

Em termos simbólicos e políticos, o projeto configurou-se como uma ação de justiça ambiental. Em um território onde muitas famílias vivem em áreas alagáveis e em condições precárias, a criação de um espaço verde, cuidado e fértil dentro da creche assumiu significado profundo.

Como afirmam Carvalho (2016) e Azevedo (2020), a justiça ambiental não se resume à distribuição equitativa dos recursos, mas inclui o direito à participação, à dignidade e ao pertencimento. As crianças da Campina do Barreto, ao tocar a terra, vivenciaram uma forma concreta de cidadania ecológica. Em seus gestos, está a semente de uma cultura ambientalmente justa e solidária.

O conjunto dessas observações permite afirmar que o trabalho com a terra na creche não é uma atividade periférica, mas uma prática pedagógica estruturante, capaz de promover aprendizagens cognitivas, afetivas, éticas e estéticas. Ele integra as dimensões do corpo e do pensamento, da emoção e da cultura, do individual e do coletivo. Ao cultivar a terra, as crianças cultivam também a si mesmas, num processo de autoconhecimento e de ampliação do mundo. A experiência confirma o que Krenak (2019) nos lembra com sabedoria: “precisamos suspender o céu novamente sobre nossas cabeças”. Reencantar o olhar, reconectar o humano à Terra e devolver à vida seu sentido de comunhão.

Assim, os resultados do projeto evidenciam que o verdejar da creche foi apenas o início de um movimento mais amplo, um convite à reconstrução das relações entre escola, território e natureza. As plantas cresceram, mas junto com elas floresceu uma consciência coletiva de que a educação ambiental é, sobretudo, uma educação para o cuidado: com o outro, com o espaço e com o próprio tempo de ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Desemparedar para florescer” mostrou que o ato de verdejar uma creche é muito mais do que uma ação estética ou ambiental: é um gesto político, ético e poético. Ao longo do processo, as crianças da Creche Escola Municipal Dorgiane dos Santos Xavier Souza aprenderam que a terra é viva e responde ao toque, que o tempo do broto não é o tempo do relógio e que o cuidado é uma forma de conhecer e transformar o mundo. As professoras, por sua vez, perceberam que cada gesto

importa para motivar as crianças, redescobriram que a escola pode ser um espaço de criação e de esperança, onde o cotidiano se reinventa à medida que as relações se tornam mais sensíveis, solidárias e conscientes. Verdejar o concreto foi, ao mesmo tempo, regenerar o espaço e os modos de ser e estar nele.

As mudanças observadas nos gestos, nas atitudes e nas interações revelaram que o contato cotidiano com a natureza produz efeitos profundos na formação integral das crianças. A calma que emergiu durante a rega, a delicadeza do toque nas folhas, o encantamento diante dos seres do solo e a alegria de colher o que se plantou são expressões de um aprendizado que ultrapassa a educação meramente cognitiva. São experiências que educam todos os sentidos, refinam a percepção e despertam a empatia, elementos que, segundo Steiner (1994) e Gadotti (2000), constituem a base de uma educação verdadeiramente humana e planetária. Ao cuidarem das plantas, as crianças aprenderam também a cuidar de si, das outras crianças e do espaço comum. Desenvolveram autonomia, responsabilidade e uma compreensão intuitiva de que tudo o que vive está interligado.

No plano institucional, a creche transformou-se em um território de justiça ambiental e de reencantamento. A mobilização para a inclusão dessas atividades no cotidiano das ações pedagógicas, bem como a criação da premissa do cuidado foi além e agora será incorporado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), criando uma referência para todas as ações na creche. O verde rompeu o cinza do concreto, e com ele floresceram novas formas de convivência, diálogo e pertencimento. Educadoras, equipe de apoio e famílias passaram a compartilhar responsabilidades, reconhecendo o valor pedagógico do cuidado e da natureza. A escola se abriu para o território, e o território entrou na escola, estabelecendo um ciclo virtuoso de trocas e aprendizagens. Essa mudança cultural é talvez o fruto mais valioso do projeto: a compreensão de que a educação ambiental não é uma atividade isolada, mas um modo de habitar o mundo com consciência e ternura.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto reafirma a importância de uma educação ambiental crítica e emancipatória, capaz de integrar o fazer, o pensar e o sentir (STEINER, 1994). Inspirada em Freire (1996; 2001), essa prática entende que educar é um ato de amor e de coragem, um compromisso com a transformação da realidade e com a superação das desigualdades socioambientais. No contexto das infâncias periféricas, trabalhar a terra é também um gesto de reparação, é devolver às crianças o direito de viver a natureza, de respirar sombra, de experimentar o frescor da chuva. É garantir que o verde seja um direito e não um privilégio. Como lembra Boff (1999), “cuidar é mais do que um ato, é uma atitude”. Essa atitude, cultivada dia a dia na creche, torna-se um valor ético que acompanha as crianças para além dos muros da instituição.

A continuidade do trabalho aponta para novos desafios e possibilidades. Pretende-se continuar ampliando as áreas de plantio e incorporar outras espécies ao cultivo, criando canteiros sensoriais e hortas verticais que ampliem o contato das crianças com diferentes aromas, texturas e cores. Está em estudo a viabilidade do pátio naturalizado, onde o brincar ganha a força da mãe natureza, como também, a criação de um espaço para a compostagem. Também se planejam oficinas intergeracionais envolvendo avós, pais e moradores, resgatando saberes tradicionais sobre o uso de ervas medicinais, sementes e alimentos.

No campo simbólico, o projeto deixa como legado a reafirmação da infância como potência de transformação. As crianças que hoje cuidam das plantas e esperam pacientemente o broto nascer estão aprendendo, de maneira viva e sensível, o valor da paciência, da solidariedade e da interdependência. No futuro, essas crianças carregarão consigo o aprendizado silencioso de que a vida se sustenta no cuidado mútuo e talvez, quando adultas, saibam defender a Terra com o mesmo zelo com que regavam suas pequenas hortas na creche. Como afirma Ailton Krenak (2019), “é o encantamento que sustenta a vida”; e é esse encantamento que a escola precisa cultivar, para que o futuro não seja apenas sobrevivência, mas continuidade e florescimento.

“Desemparedar para florescer” não é apenas um projeto, mas um princípio que se torna prática cotidiana e horizonte pedagógico (TIRIBA E PROFICE, 2023) . Ele nos lembra que educar é também semear, cada gesto de cuidado é uma semente lançada no tempo, e cada infância que floresce é uma promessa de futuro para o planeta. Assim, a experiência da creche Dorgiane dos Santos Xavier Souza reafirma que a escola pública pode, e deve, ser lugar de beleza, de esperança e de justiça. Um lugar onde o concreto se abre para o verde, e onde as mãos pequenas das crianças continuam ensinando aos adultos a mais antiga e urgente das lições: cuidar é transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José L. **Justiça ambiental e educação popular**. São Paulo: Cortez, 2020.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI); Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar para viver com a Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUZ, Flávia Nascimento da. **Os jardins da infância: ética e estética do cuidado com a natureza na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: uma proposta de reeducação para as relações étnico-raciais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PICKLER, Emmi. **Educar seus filhos: o prazer de cuidar**. São Paulo: Triom, 2016.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1994.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz & Terra, 2021

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiane (orgs.). **Desemparedamento das infâncias: natureza, cultura e educação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.013

EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO POR MEIO DAS DIFERENTES LINGUAGENS

Iris Dayane Guedes Lira¹Felipe Martins da Silva²Janailson da Silva Costa³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado entre os meses de março e julho de 2018. A atividade de estágio ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do campo, situada no distrito de Santa Fé, no município de Solânea-PB. A análise contempla uma discussão sobre o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil. A ação pedagógica teve como objetivo contribuir para a construção da emancipação dos/as alunos/as do Pré II, por meio da experimentação de processos criativos através de diferentes linguagens. A metodologia adotada para a organização das atividades de estágio baseou-se na observação participante e na escuta sensível embasados nos estudos de Barbier (2002). Este trabalho proporcionou um olhar mais atento sobre a importância do uso das diversas linguagens na Educação Infantil, bem como sobre o processo de

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, irisdayane04@gmail.com;
- 2 Especialista em alfabetização e letramento pela União Brasileira de Faculdades-UniBF felipemarthyns2014@gamil.com;
- 3 Mestre pelo curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, janailson.costa2@aluno.uepb.edu.br;

construção de sentido. Foi possível perceber, a partir dos teóricos estudados e das atividades realizadas, que o/a professor/a deve propor aos alunos desafios que os levem a aprender de forma prazerosa, considerando os conhecimentos por eles vivenciados, bem como o que já sabem sobre o assunto a ser explorado. É por meio dessa interação que os sujeitos mobilizam seus saberes, suas experiências e sua imaginação, promovendo uma aprendizagem significativa. Outro aspecto a ser enfatizado é a contribuição dessas ações para nossa formação, visto que as interações entre teoria e prática são fortemente marcantes na formação docente. Elas nos fazem refletir sobre a concepção de infância implícita no sistema educacional brasileiro, contribuindo, assim, para que em nossa prática docente não se perpetue uma visão estereotipada e adultocêntrica da infância.

Palavras-chave: Educação infantil; processos de criação; linguagens.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado III em Educação Infantil, realizado entre março e julho de 2018. A atividade de estágio foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do campo, situada no distrito de Santa Fé, município de Solânea-PB. O distrito de Santa Fé está localizado na Mesorregião do Agreste Paraibano e na Microrregião do Curimataú Oriental, no Estado da Paraíba (IBGE, 2016). A referida escola atende aos/as alunos/as moradores/as do distrito e das comunidades próximas, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O grupo de crianças com o qual realizamos o estágio era composto por doze crianças, sendo oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre três e quatro anos.

A análise contempla uma discussão sobre o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil, visto que, diante das observações e interações realizadas, e embasando-nos nas perspectivas teórico-metodológicas que discutem o tema, propusemos desenvolver uma ação pedagógica que atendesse às demandas da instituição e aos interesses dos/as alunos/as.

Durante o planejamento da ação pedagógica, buscamos incluir atividades com abordagens emancipatórias, que respeitassem a constituição das culturas infantis e a construção social das crianças, objetivando a criação de um espaço no qual os sujeitos fossem parte integrante do processo educativo.

METODOLOGIA

A metodologia de organização da atividade de estágio foi constituída a partir da observação participante, realizada ao longo de quatro dias. As observações e a atividade exploratória tiveram como base o princípio da escuta sensível, que, segundo Barbier (2002, p. 41), “[...] acontece durante

a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual.” O referido autor ressalta a importância de analisar os sujeitos em sua totalidade, considerando suas singularidades, sob a premissa de que a interação entre pesquisador e objeto de estudo é fundamental para conhecê-lo em profundidade.

Para compreender as dinâmicas das relações estabelecidas entre as crianças e o corpo docente, utilizamos a observação participante, que, segundo Gil (1991, p. 25), “[...] a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.”

Assim, as observações foram realizadas com o intuito de perceber a dinâmica pedagógica da escola e da sala de aula. A ênfase da observação estava na escuta das crianças, identificando suas expressões, interações linguísticas e formas de organização cultural entre seus pares. Com base nessas observações, foi registrado um diário de campo, o qual serviu como instrumento norteador para a construção de uma sequência didática que fundamentou toda a ação pedagógica. A última observação configurou-se como uma atividade exploratória que teve como objetivo desenvolver, nas crianças, a autonomia e a criatividade. A sequência pedagógica do dia organizou-se da seguinte forma: Com o espaço previamente organizado, planejamos uma ação exploratória que possibilitasse às crianças experiências de percepção do espaço, interação entre pares e contato com diferentes tipos de materiais. Iniciamos a atividade com uma roda de conversa, na qual dialogamos com os alunos sobre seus gostos. Segundo Costa:

A roda de conversa deve promover propostas pedagógicas que possibilitam a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Logo, cabe ao professor desenvolver atividades significativas que considerem o desenvolvimento integral da criança. A estrutura da roda contribui para que cada criança passe a ver o outro como parte importante do grupo. É através das relações de diálogo, da troca de ideias e das resoluções de conflitos que as crianças passam a identificar o outro como sujeito, e que, como sujeito, ele precisa ser respeitado e valorizado (COSTA, 2016, p. 29).

Diante do exposto pelo autor, compreendemos que a roda de conversa é um instrumento fundamental durante todo o processo de planejamento. Por meio dela, o/a professor/a pode conhecer os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, seus gostos e dificuldades; além disso, as crianças realizam trocas de aprendizagem com seus pares e com o/a professor/a. Após a conversa, contamos a história “O Sítio de Seu Lobato”, utilizando estratégias de leitura, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “[...] a leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 70). Assim, considerando os PCN, entendemos que as estratégias de leitura possibilitam ao leitor/a/ouvinte a construção de hipóteses e questionamentos, que podem ou não ser confirmados ao longo da leitura, sendo esse processo fundamental para a construção de sentidos.

Ao realizarmos os questionamentos, percebemos que as crianças não estavam acostumadas a dialogar. Entre os onze alunos, apenas três respondiam às perguntas, participando da contação da história, imitando sons de animais e argumentando. Uma das crianças afirmou: “No meu sítio tem galinha também.” Aproveitamos a fala e perguntamos aos demais quais animais possuíam em seus sítios. Alguns responderam timidamente: “No meu tem um gato.”, “No meu tem cavalo.”. Observamos que um dos/as alunos/as que não se expressava verbalmente sussurrou algo para uma colega bastante comunicativa, que verbalizou ao grupo: “Ele falou que no sítio dele tem cachorro.” Perguntamos por que ele não gostaria de falar para todos, mas o aluno abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio.

Após a história, propusemos uma atividade com diferentes materiais que representassem o que haviam compreendido da narrativa. Levamos materiais reutilizáveis e didáticos, tais como: papéis picados, isopor, retalhos de EVA, bucha vegetal, esponja de aço, rolos de papel higiênico, lápis de cor, tesoura, cola, giz de cera e tinta guache. Dissemos às crianças que poderiam utilizá-los livremente. Um aluno perguntou: “Pode usar tudo?” Respondemos: “Sim, podem usar tudo.” Colocamos as telas no centro da sala e dividimos a turma em dois grupos de cinco. Notamos que perma-

neceram paradas, sem saber o que fazer. Apenas dois alunos pegaram materiais, um escolheu um giz azul e outro, tinta vermelha. Como os demais continuaram sem iniciar a atividade, reolocamos os materiais ao centro e passamos a mediar questionamentos referentes à história e aos animais mencionados pelas crianças em seus relatos.

Crianças produzindo baseados na história



Fonte: Acervo da estagiária/2018.

Como podemos observar na imagem acima, os/as alunos/as começaram a se expressar. Um deles pintou a tela de preto, colocou sobre a pintura um pedaço de isopor e disse: “Olha, minha galinha.” Respondermos com entusiasmo: “Que galinha linda!” Ao apontarmos para outra parte da pintura, ele explicou: “Ela está aqui embaixo.” A criança referia-se à galinha representada sob o isopor por ela colocado. Durante a atividade, percebemos que as crianças preferiam usar materiais com os quais não estavam habituadas, tais como tintas, cola e papéis. No decorrer da proposta, desenvolveram maior autonomia em comparação ao momento da contação de história: não esperavam orientações para pegar os materiais; apenas solicitavam que enchêssemos novamente o potinho de cola. Nesse



potinho, que continha cola e um pincel mais largo, elas misturavam tinta e pintavam com as mãos a tela.

Ao término da atividade, propusemos uma nova roda de conversa, dessa vez para que apresentassem suas opiniões sobre a experiência e suas produções. Mais uma vez, percebemos dificuldades na expressão oral. Para facilitar o compartilhamento das falas, criamos uma brincadeira utilizando um chocalho feito com garrafa PET e feijões, anteriormente utilizado na contação de história. Colocamos a garrafa no chão e explicamos que, quando a tampa apontasse para alguém, essa criança deveria contar o que havia feito na atividade. A brincadeira funcionou com algumas crianças, que passaram a falar um pouco sobre a experiência, dizendo: “Gostei muito.”, “Fiz uma galinha.”, “Fiz uma vaca.” Após compartilharem suas produções, perguntamos sobre seus gostos pessoais, para termos subsídios ao planejar a sequência didática. Recebemos uma resposta inesperada: “Bolo, eu gosto de bolo.” Respondemos dizendo que também gostávamos, e perguntamos aos demais: “E vocês?” Novamente ouvimos: “Bolo também.” A conversa seguiu até a intervenção da professora, que disse: “Eles estão falando de atividades.” Todas as crianças se silenciaram e retomamos a explicação do que iríamos realizar em seguida. Propusemos que todas observassem as obras produzidas. As crianças admiraram suas próprias produções e as dos colegas, indicando os elementos representados: “Nessa parte eu fiz um gato.”, “Aqui é uma galinha.”, “Aqui é um boi.”

Após a apresentação, solicitamos ajuda para levar as telas ao sol. As crianças ajudaram, e sentimos uma sensação de dever cumprido: aquelas que antes não se percebiam como parte do processo educativo passaram a atuar de forma cooperativa e participativa.

CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A construção da sequência didática baseou-se nos objetivos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, bem como nas necessidades e interesses dos/as alunos/as e da

escola. Dessa forma, a sequência foi constituída pela articulação entre as observações realizadas e os conhecimentos adquiridos em nossa formação. A elaboração da sequência nos possibilitou aprofundar a análise dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que esse planejamento considera os diferentes aspectos do desenvolvimento proximal dos discentes. A partir das observações, tornou-se evidente a necessidade de trabalhar com as múltiplas linguagens e com o processo de criação, visto que atividades que proporcionassem tais experiências eram praticamente inexistentes no cotidiano da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1º MOMENTO - CONHECENDO A EXPERIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DO CAMPO DE ESTÁGIO

As crianças começam a chegar à escola por volta das 7h15 da manhã, embora algumas cheguem mais tarde, pois o transporte disponibilizado pela Prefeitura de Solânea precisa realizar duas viagens para sítios em localizações opostas. Por esse motivo, parte das crianças é liberada por volta das 10h30, e as demais às 10h45.

A rotina diária é realizada da seguinte forma: para iniciar a aula, a professora realiza a oração e uma música de acolhida. Logo após, as crianças sentam-se em suas cadeiras e a professora corrige algumas atividades; nesse momento, as crianças permanecem em silêncio, aguardando por um longo período. Após as correções, a professora repassa a primeira atividade. Concluída a atividade, as crianças saem para o intervalo. Ao retornarem para a sala, permanecem sentadas em suas carteiras enquanto a professora prepara a atividade de casa. Em seguida, ela entrega a atividade e, ao se aproximar o horário da saída, explica a lição de casa e libera as crianças.

Como mencionado, a fim de compreender como ocorre a prática educativa na instituição, mais especificamente na Educação Infantil,

tomamos como suporte para as observações as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, atentamo-nos a analisar alguns aspectos:

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

Com relação à organização e estruturação do espaço, observamos como está disposto o ambiente escolar e como ocorre a organização do trabalho pedagógico.

A escola é composta por seis salas de aula, três banheiros, uma cantina, uma secretaria, uma biblioteca (que não está aberta aos/as aluno/as), um pátio (com piso de concreto) e uma ampla área externa (com chão de terra). Na escola, não há um local específico destinado ao brincar, bem como não há objetos voltados para essa finalidade em nenhum dos espaços.

A sala de aula possui carteiras e cadeiras dispostas em formato de meia-lua, um cantinho da leitura com alguns livros infantis e cartazes nas paredes, tais como: calendário, ajudante do dia, desenhos decorativos, alfabeto, numerais de 0 a 9 e um mural destinado à exposição das atividades das crianças.

AS RELAÇÕES ENTRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA INSTITUIÇÃO

Nesse aspecto, propusemos observar as relações estabelecidas entre o espaço e os sujeitos que compõem a instituição. Notamos que a interação aluno/a e professor/a caracteriza-se predominantemente como uma relação de poder, na qual o/a professo/a assume a posição de detentor/a absoluto/a do saber, enquanto o/a aluno/a é compreendido/a como uma “tábula rasa” a ser preenchida. Em nenhum dos momentos observados, as crianças foram estimuladas a atuar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem; suas falas somente ocorriam quando solicitadas pela figura de autoridade. Becker afirma que:

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor (BECKER, 2001, p. 18).

Relacionando o que afirma Becker às observações realizadas, percebemos que o conceito de infância presente na instituição é aquele em que o/a aluno/a é um/a mero/a reproduzidor/a das informações oferecidas, desconsiderando-se sua bagagem cognitiva e seus conhecimentos prévios. Para Zabala (1998), trabalhar com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as potencializa a aprendizagem e proporciona uma aprendizagem significativa. Assim, as atividades precisam apresentar desafios alcançáveis, provocando conflitos cognitivos que mobilizem o estudante a estabelecer relações entre novos conteúdos e aqueles já conhecidos.

AS RELAÇÕES ENTRE PARES

Tomando como base as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que em seu art. 9º destaca que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2015), atentamo-nos a observar como se dão as relações sociais entre as crianças, considerando aspectos emocionais e conteúdos atitudinais que emergem nas brincadeiras, sejam elas mediadas ou espontâneas. Com base nas observações e nas interações realizadas, percebemos que a escola não desenvolve atividades em que as crianças sejam protagonistas no processo de construção do conhecimento. Em nenhum momento observamos o uso do brincar como forma de promover aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Percebemos, entretanto, que as crianças, mesmo sem brinquedos disponíveis, ressignificam materiais escolares e criam brincadeiras entre si. Registramos, em diário de campo, o seguinte episódio:

Enquanto a professora explicava a lição, observamos duas crianças brincando com seus lápis. A brincadeira consistia em descobrir qual lápis

era maior. Elas cobriam a base do lápis com a mão para que a outra adivinhasse qual era o maior. Em uma situação, os lápis eram praticamente do mesmo tamanho, o que gerou uma discussão entre as duas sobre qual seria maior ou menor. Durante a brincadeira, anotamos os turnos de fala entre as crianças, registrando suas argumentações e negociações simbólicas.

Criança 1: "Adivinha qual é o maior?"

Criança 2: "O meu é maior, ganhei."

Criança 2: "Minha vez, escolhe um" Criança 1: "Esse"

Criança 2: "Ganhei, o meu é maior."

Criança 1: "Não, não, o meu é o maior, eu que ganhei"

Criança 2: "O meu é maior, porque passa um pouquinho do que você escolheu"

Percebemos, diante do diálogo, que durante o brincar espontâneo realizado pelas crianças ocorre a aprendizagem de diferentes conteúdos, tais como: interação social, criação, atenção, cooperação, participação, proporção de medidas, diferenças e semelhanças, motricidade, entre outros. Observamos que, durante a brincadeira espontânea, as crianças aprendem conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais de forma livre, sem a necessidade de mediações. Isso nos mostra a potencialidade desses sujeitos, que, na maioria das vezes, são considerados como aqueles que virão a ser, mas que ainda não são.

[...] por meio das brincadeiras podemos desenvolver nosso senso de companheirismo; brincando, individualmente ou em grupo, vivemos uma experiência que enriquece nossa sociabilidade e nossa capacidade de nos tornarmos mais criativos. Aprendemos a conviver, aprendemos a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidamos melhor com possíveis frustrações, aumentando nossa motivação [...] (MALUF, 2012, p. 13).

Maluf aborda que, durante a brincadeira, desempenhamos papéis importantes na construção da subjetividade, bem como na construção do pensamento coletivo. Percebemos a grande preocupação das crianças

em ganhar o jogo. Esse tipo de brincadeira, que consiste em apenas um ganhador, faz com que a criança trabalhe seu emocional para possíveis frustrações na vida adulta. Segundo Crespo (2016):

[...] o brincar é uma forma de entendimento do mundo social e uma forma de comunicação. Por isso, é uma ação que nos faz crescer. É através do brincar que a criança expressa conceitos relativos ao seu meio envolvente e, ao expressá-los, passa a compreendê-los. Ao acomodar os conceitos adquiridos, a criança torna-se mais madura e cresce”.

Crespo destaca a importância do brincar para o amadurecimento social, visto que as discussões que ocorrem, por exemplo, para a elaboração das regras do jogo, são fundamentais para desenvolver no/a aluno/a o senso crítico diante das diferentes situações cotidianas e na resolução de conflitos ao longo da vida.

Dessa forma, considerando a criança como sujeito social e criadora de cultura, entendemos que a brincadeira se constitui como uma ação de expressão e construção cultural por parte da criança. Conforme Borba (2006, p. 46): “O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.” Assim, os brinquedos e espaços destinados ao brincar assumem uma dimensão social ampla e complexa, devendo considerar os aspectos da sociedade e possibilitar reflexões que destituam preconceitos que possam influenciar negativamente as construções sociais das crianças. É na brincadeira que a criança constrói sua identidade e vivencia papéis associados às relações estabelecidas com os adultos. Essa ligação com um mundo adultocêntrico, muitas vezes, impõe que as crianças sejam meras reprodutoras, perdendo sua contribuição como sujeitos dentro da sociedade, e incorporando preconceitos e estereótipos advindos da cultura adulta. O brincar também favorece a autonomia infantil e proporciona o desenvolvimento da motricidade, bem como de valores sociais para uma participação ativa na vida em sociedade.

2º MOMENTO – DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir das observações abordadas anteriormente, propusemos realizar uma sequência didática que atendesse às demandas solicitadas pela instituição, às orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e aos interesses das crianças, sujeitos que consideramos, em nossa concepção, os mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Para uma melhor organização das ações desenvolvidas, optamos por apresentar de forma fragmentada a sequência didática trabalhada. Iniciaremos apresentando o objetivo geral, os conteúdos e os objetivos específicos de cada dia, bem como o modo como ocorreu o processo de cada ação. Posteriormente, serão apresentados os aspectos avaliados e se os/as alunos/as atingiram os critérios estabelecidos. Durante a prática pedagógica, nos atentaremos a apresentar as dificuldades encontradas, os desafios e as superações ocorridas no decorrer das ações, bem como os embasamentos teóricos que orientaram nossas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OBJETIVO GERAL:

Experimentar processos de criação por meio de diferentes linguagens.

CONTEÚDOS

Criação, Atenção, Cooperação, Participação, Percepção corporal, Compreensão do espaço Expressões gestuais e faciais, Leitura, Gênero textual receita, Reconto oral e escrito, reescrita de textos.

1º DIA DA AÇÃO PLANEJADA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Expressar-se corporalmente a partir da percepção dos sons do ambiente;
- Recontar histórias ouvidas compreendendo a sequência de acontecimentos;

Visando à organização da sala, chegamos por volta das 6h30. Os/as alunos/as começaram a chegar e, logo, estranharam as modificações feitas no espaço. Em todo o ambiente estavam materiais como lençóis, papelão, perucas, gravatas, entre outros acessórios. Esperamos por um tempo para iniciar a aula, visto que algumas crianças chegam antes e outras depois, por conta do transporte. Durante essa espera, conversamos sobre como haviam passado a semana e, em troca, obtivemos algumas falas: “Foi boa”, “Boa”, “Muito boa”.

Após a chegada de todos, iniciamos a aula e propusemos aos/às alunos/as a realização de um círculo no meio da sala. Nele, realizamos a acolhida e a oração, como já estavam habituados. Posteriormente, pedimos que todos dessem as mãos e ouvissem a canção “Sítio de Seu Lobato”. Colocamos a música e orientamos que dançassem conforme o ritmo, espalhando-se pelo espaço livremente. Segundo Lima (2001, p. 16): “Conhecer o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. Conforme abordado por Lima, se limitarmos o espaço físico das crianças, estaremos limitando o que será apreendido por elas. Assim, pretendíamos que utilizassem todo o espaço disponível da escola (interno e externo), desconstruindo a visão estereotipada de que, na escola, as crianças devem estar sentadas enfileiradas em suas carteiras. Durante a música, as crianças se espalharam pelo espaço e dançavam conforme o ritmo. Percebemos que os materiais

presentes no local lhes causavam grande curiosidade. Nesse momento, sentimos a necessidade de mediar as ações, dizendo: “Fiquem à vontade para pegar o que quiserem”. Algumas crianças colocaram perucas, outras saias; porém, mesmo após a mediação, algumas permaneciam estáticas. Ao notarmos esse distanciamento, pegamos um lençol e começamos a dançar com elas conforme o ritmo. A mediação causou efeito imediato e todas as crianças se envolveram na brincadeira.

Sobre esse momento com a música, Bréscia destaca que a musicalização é essencial no processo de desenvolvimento infantil, pois, além de prazerosa, favorece o desenvolvimento cognitivo, possibilitando maior assimilação e compreensão dos conteúdos. A musicalidade também é importante para a construção de conteúdos atitudinais, tais como respeito e compreensão. Para a autora:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 45).

Com um olhar mais pedagógico voltado à musicalidade, percebemos, conforme abordado por Bréscia, que a música desenvolve nas crianças aspectos importantíssimos para o crescimento cognitivo infantil, tais como imaginação, criação e respeito.

Após a percepção do espaço embasada pela música supracitada, solicitamos que as crianças transformassem a sala em um grande sítio, simulando o da história e da canção trabalhada. Em seguida, dialogamos com elas, explicando que poderiam agir livremente, podendo inclusive ir ao espaço externo caso precisassem de algum material. A princípio, percebemos que as crianças não estavam à vontade para se locomover ou se fantasiar, visto que muitas permaneciam nos observando e esperando alguma indicação do que fazer. Esse comportamento nos revelou

a dificuldade que encontram quando são convidadas a realizar atividades que se distanciam da rotina escolar tradicional. Após algumas mediações, explicando que estariam livres para construir o Sítio de Seu Lobato, as crianças começaram a se fantasiar e a realizar o processo de criação proposto. Esse momento na educação infantil é de extrema importância, pois o faz de conta possibilita à criança a experimentação de papéis, desenvolvendo imaginação e criatividade, o que potencializa a aprendizagem. Craidy aborda que: “A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras de faz-de-conta. É pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar.” (CRAIDY, 2001, p. 103). Como aborda a autora, é por meio dos jogos que as crianças adquirem conhecimentos. Nessa perspectiva, o/a professor/a deve mediar situações que potencializem o conhecimento real da criança, tomando como base o que ela já sabe. Dessa forma, o/a professor/a precisa apresentar desafios alcançáveis, que provoquem no/a aluno/a conflitos cognitivos e despertem a atividade mental necessária para estabelecer relações entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios. Para Piaget: “[...] numa perspectiva de equilíbrio, devem-se considerar os desequilíbrios como uma das fontes de progresso no desenvolvimento de conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado atual e pesquisar em direções novas” (PIAGET, 1977, p. 23).

Podemos destacar também Vygotsky, que defende que é necessário conhecer o desenvolvimento real das crianças para trabalhar o desenvolvimento potencial, que corresponde ao que elas ainda não conseguem fazer sozinhas, mas têm potencial para aprender com ajuda. Esse processo entre o conhecimento real e o potencial é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991). As crianças iniciaram a elaboração do Sítio de Seu Lobato e percebemos grande interação entre elas. Construíram em conjunto a “casa do sítio” utilizando papelões. Uma criança se aproximou e disse: “Professores, precisamos de mato, porque no sítio tem mato.” Respondemos: “Claro, vamos lá?” Nesse momento,

todas disseram ao mesmo tempo: “Também quero! Também quero!” Então, conduzimo-las até o espaço externo da escola para explorarem e coletarem os materiais necessários.

Crianças explorando o lado externo da escola na busca por materiais.



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as, 2018.

Na imagem acima, durante a exploração dos materiais no lado externo da escola, as crianças escolheram os materiais de que precisariam para a composição do Sítio de Seu Lobato. Elas coletaram galhos de árvores, areia, pedras e folhas. Para Holm:

Quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo. As crianças têm um gosto abrangente e magnífico” (HOLM, 2014, p. 86).

O referido autor aborda a importância de possibilitar às crianças o acesso a materiais que despertam suas criações. Podemos destacar também, durante o faz de conta, as possibilidades de autonomia dos/as alunos/as para desenvolverem sua aprendizagem. Outro aspecto rele-



vante é a percepção de espaço adquirida nesse momento: o lado externo da escola, que muitas vezes não é utilizado pedagogicamente, oferece às crianças os materiais necessários para a criação.

Durante o faz de conta, diversas brincadeiras foram desenvolvidas. Uma das brincadeiras se baseou no que havíamos proposto anteriormente: que montassem o “Sítio de Seu Lobato”. As crianças construíram uma casa com papel cartão e com os galhos coletados no lado externo. Sem interromper, perguntamos à criança o que era cada parte. Ela explicou: “Aqui é o curral, aqui é a casa, aqui é a vaca”. Outro grupo brincava de “Pega o Jacaré”: uma criança vestida de jacaré corria de seus pares para não ser pega. Durante a brincadeira, ouvimos gritos de medo e uma sequência de “Pega, pega, pega!”, em um ritmo que lembrava uma melodia. Nesse momento, percebemos a importância de mediações pedagógicas que considerem a infância, proporcionando sorrisos e aprendizagens. Para Oliveira:

O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira, a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira, na qual terá o poder de tomar decisões perante sua visão. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar, sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida (OLIVEIRA, 2013, p. 2).

Dessa forma, conforme aborda a autora, a criança, através do faz de conta, expressa suas emoções, podendo criar livremente seus papéis diante da sociedade. Durante o intervalo, as crianças deixaram a sala e se dirigiram ao pátio para realizar suas refeições. Nesse período, a sala foi ocupada por um grupo de crianças maiores que passaram a se fantasiar com os materiais disponíveis no espaço. Nesse momento, a sequência proposta para o dia precisou ser alterada, pois pretendíamos que, na volta do intervalo, as crianças apresentassem suas produções; porém, a “casa do sítio” e as “árvores do sítio” haviam se transformado em outras criações. Piaget (1971), apud Kishimoto (2001), afirma que “Quando brinca,

a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.” Dessa forma, como aborda o referido autor, as crianças realizam ressignificações dos objetos brincantes de acordo com suas experiências e necessidades. No caso das crianças maiores, atribuíram às plantas o papel de espadas, aos papelões o de escudos, às perucas o de objetos voadores, entre outros.

Mediante essa observação, percebemos que a concepção de infância presente em muitas instituições de ensino ainda consiste em uma ruptura de momentos primordiais para o desenvolvimento infantil. Ribeiro (2009, p. 120) destaca que “Brincar também cabe no espaço da escola. E, apesar da resistência de muitos profissionais da educação, a criança insiste em brincar”. Correlacionando o exposto pela autora com o fato ocorrido, percebemos que, mesmo sem haver um momento intencional para o brincar, as crianças encontram espaços brincantes e realizam suas brincadeiras.

Após o intervalo e o fato inusitado das outras crianças desbravando o espaço, propusemos aos/as alunos/as que desenhassem individualmente um “Sítio”, tomando como referência as atividades realizadas anteriormente, tais como: contação de história, música e o jogo de faz de conta.

Produções das crianças: construindo o sítio de seu lobato



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as, 2018.



Durante as produções, as crianças inferiram sobre as experiências realizadas em sala: “Vou desenhar um gato, a vaca e o Seu Lobato”; “Eu vou desenhar minha peruca”; “Vou desenhar minha casa rosa”. Nesse momento, torna-se perceptível a relação que a criança estabelece com suas produções, fazendo aflorar suas imaginações.

Ao término dos desenhos, foi realizada uma roda de conversa, na qual cada criança apresentou sua produção e apreciou a produção de seus pares. Durante as conversas, perguntamos o que elas gostariam de realizar como atividade na sala de aula. Algumas crianças responderam: “Quero bolo”. Em seguida, as demais crianças, ao ouvirem, repetiram a mesma frase: “Quero bolo”, “Gosto de bolo”. Assim, encerramos as ações do dia.

2º DIA DAS AÇÕES PLANEJADAS

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar o gênero textual receita, levantando hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio da escrita espontânea.

Para dar início à aula, propusemos a realização de uma roda de conversa para retomada da ação anterior. Perguntamos às crianças: “Do que vocês se lembram da última aula?”. Obtivemos diferentes respostas: “Eu fiz um galo”; “Eu fiz uma casa”; “A gente colocou roupa de palhaço”; “Eu coloquei uma peruca”; “Coloquei uma gravata”.

Perguntamos, então: “Vocês lembram que, na semana passada, vocês nos pediram um bolo?”. As crianças responderam entusiasmadas: “Sim!”. Antes mesmo de continuarmos a explicação, fomos interrompidas por uma criança que disse: “Fizemos um sítio e vamos fazer a festa hoje!”. A criança deduziu isso ao observar os ingredientes do bolo previamente organizados.

Após as explicações, conduzimos os/as alunos/as a sentarem-se em forma de círculo à mesa, na qual realizamos a explicação sobre o gênero textual receita. Para Rossi (2011):

(...) é necessário criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (ROSSI, 2011, p. 71).

Como enfatizado por Rossi, possibilitar múltiplas formas de linguagem é de extrema importância, pois os/as alunos/as inferem sobre suas experiências cotidianas e aprendem de forma contextualizada. Para a explicação do gênero receita, utilizamos uma receita de bolo que contempla elementos de letramentos verbais e não verbais, conforme será apresentada a seguir.

Fig. 16: Receita trabalhada em sala



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as /2018.



Após a explicação do gênero receita, os/as alunos/as foram conduzidos/as a realizar a receita do bolo de forma coletiva. Teixeira aborda a importância do trabalho em grupo:

É na discussão com os colegas que a criança exercita sua opinião, sua fala, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. O trabalho em grupo, portanto, estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; dar soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiências, de informações, mas criando situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa. A relação com o outro, portanto, permite um avanço maior na organização do pensamento do que se cada indivíduo estivesse só. (TEIXEIRA, 1999, p. 2).

Após a realização do passo a passo da receita, pedimos que levassem o bolo ao forno e retornassem para a sala. Enquanto o bolo assava, as crianças foram conduzidas a realizar os enfeites. Com ajuda delas, foi feita uma massa doce. Explicamos a receita aos/às alunos/as e, após as explicações, eles/as iniciaram o passo a passo. Em seguida, dividimos a massa homogênea para cada criança, utilizando pratos. Dessa forma, começaram a modelar os personagens do *Sítio de Seu Lobato*. A importância do trabalho com modelagem na educação infantil é ressaltada por Silva “Pela modelagem também conseguimos perceber o quanto é importante a criança expressar os seus sentimentos, fazendo com que os educadores reflitam sobre a utilização da modelagem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança.” (SILVA, 2010, p. 3). Diante do exposto por Silva, pode-se afirmar que o trabalho com a modelagem proporciona às crianças a expressão de seus sentimentos, visto que, na medida em que modelam, suas emoções e saberes são colocados à tona. Além da expressão dos sentimentos, Silva aborda o desenvolvimento da motricidade, da cognição e da afetividade durante essas atividades.

Após a modelagem dos personagens, as crianças foram conduzidas a buscar o bolo pronto e já frio. Ao chegarem na sala, cada uma enfeitou o bolo com os personagens criados. Durante o enfeite, apresentaram

seus personagens, dizendo: “Eu fiz uma vaca, tia”; “Eu fiz uma galinha”; “Eu coloquei uma casa”. Após as apresentações, as crianças apreciaram o sabor do bolo feito coletivamente, bem como o gosto de cada personagem criado por elas. Após a apreciação, conduzimo-las ao centro da sala para um diálogo sobre as atividades realizadas e para a avaliação do dia.

3º E 4º DIA DAS AÇÕES PLANEJADAS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estabelecer relações de comparação entre a escrita das palavras, registrando as observações usando a escrita espontânea e colagem.
- Registrar observações e comparações por meio do desenho e da escrita.

Para dar início à aula, propusemos uma roda de conversa retomando o assunto anterior: “As receitas do bolo e do doce”. Após a retomada, mediamos uma atividade relacionada ao gênero receita, na qual havia uma receita a ser completada pelas crianças. Sabe-se que, mesmo não dominando a língua convencional, elas já possuem experiências de letramento em suas práticas sociais. Segundo Vygotsky (1998, p. 45) “As crianças, desde muito pequenas, começam a interagir com a linguagem, agindo sobre ela. Enquanto falam, fazem, apontam, nomeiam objetos enquanto os exploram, acompanhando de palavras os movimentos.” Mediante o abordado pelo autor, destacamos a importância de se trabalhar com os diferentes tipos de linguagem na educação infantil, considerando o letramento social dos sujeitos.

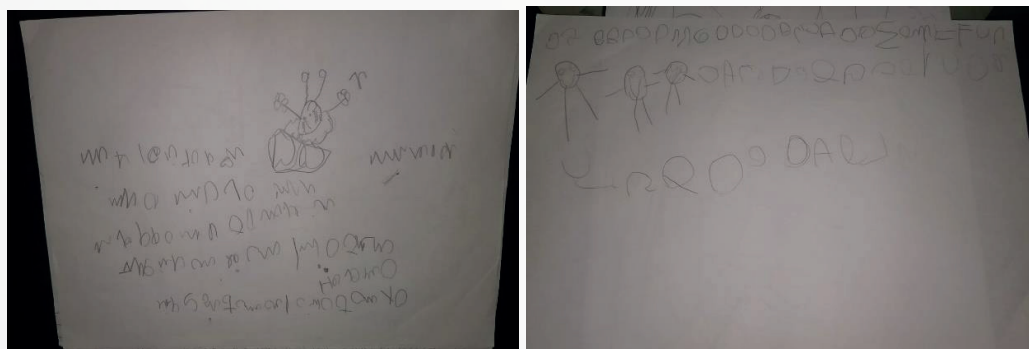
Após completar a receita, os/as alunos/as elaboraram suas próprias receitas, utilizando folha de ofício A4. Embasados/as pelo gênero textual receita e utilizando a escrita espontânea, alguns/algumas deles/as elaboraram receitas de suas vivências, outros/as preferiram elaborar as receitas

trabalhadas em sala. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que “A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas.” (BRASIL, 1999, p. 36). Correlacionando a atividade realizada ao exposto pela LDB, percebemos que não se trata de um conhecimento imposto, algo pronto, em que as crianças não possam inferir sobre o que já sabem. Há, portanto, uma troca de saberes que lhes permite elaborar suas receitas de forma livre, podendo utilizar seus conhecimentos sobre o tema, sejam eles estudados em sala ou vivenciados em seus contextos. Essa liberdade é caracterizada por Freire:

A visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a ‘escola’ autoritária por estrutura e tradição (FREIRE, s/d).

Freire ressalta a liberdade como fator primordial para a quebra da escola autoritária, enfatizando que as crianças precisam de liberdade para sentir prazer em aprender. É por meio da cultura, da participação e da afetividade que se constroem sujeitos críticos e autônomos.

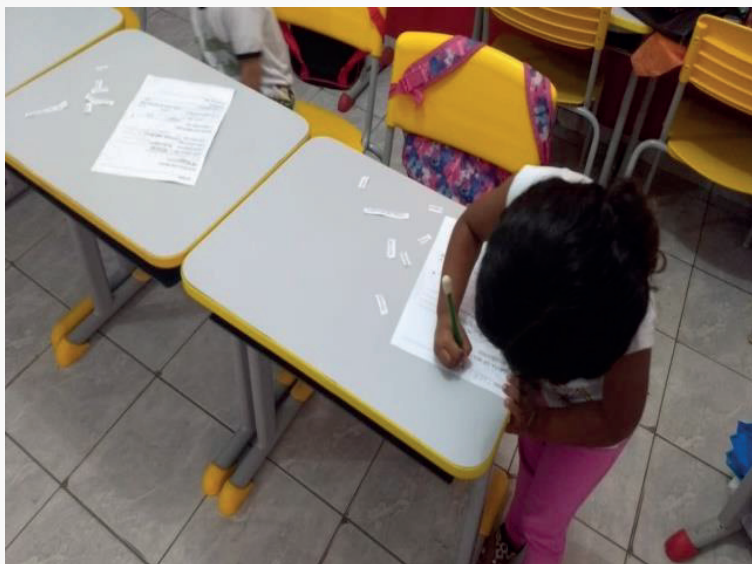
Receitas elaboradas



Fonte: Acervo dos estagiários/as/2018.

No outro dia da ação planejada, dando continuidade ao trabalho com o gênero receita, despejamos fichas com os nomes dos ingredientes utilizados na receita no centro da sala, bem como uma receita incompleta entregue a cada aluno/a. Na atividade, cada criança teria que preenchê-la de acordo com os ingredientes da receita. Completando a receita através da colagem das palavras.

Atividade de completar a receita



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as /2018.

Mediante a imagem, podemos enfatizar que a aprendizagem sempre é acompanhada pelo modo de ensinar. Durante a atividade de colagem do gênero receita, as crianças, por terem trabalhado uma sequência pedagógica baseada nesse conteúdo e correlacionando-o com algo prazeroso de seu contexto (o bolo que haviam pedido na roda de conversa), conseguiram, com facilidade, compreender e comparar as palavras que faltavam na receita a ser completada individualmente por elas. Essas comparações entre as escritas são importantes para que a criança consiga a aquisição dos códigos linguísticos necessários para a aprendizagem da leitura. Para Oliveira:



É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, 'exercício') que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou, em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido (OLIVEIRA, s/p).

A autora aborda a relevância da construção de sentido para a produção e para o aprendizado das crianças, ressaltando a importância de que os ensinamentos pedagógicos partam das necessidades das crianças, bem como de seus interesses. Após a elaboração das receitas, foi realizada uma roda de conversa, na qual cada criança apresentou suas produções e apreciou a produção de seus pares. Nesse momento, aproveitamos para nos despedirmos das crianças, visto que era a última ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou um olhar mais atento sobre a importância do uso das diferentes linguagens na educação infantil, bem como sobre o processo de construção de sentido. Percebemos, mediante os teóricos abordados e as atividades realizadas, que o/a professor/a deve propor aos/as alunos/as desafios que os/as levem a aprender de forma prazerosa, considerando os conhecimentos vivenciados por eles/as, bem como aquilo que já sabem sobre o assunto a ser estudado. Será através dessa interação que os sujeitos irão mobilizar seus saberes, suas experiências e sua imaginação, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto a ser enfatizado é a contribuição dessas ações para nossa formação, visto que as interações que ocorrem entre a teoria e a prática são fortemente marcadas na formação docente, fazendo-nos refletir sobre a concepção de infância que está implícita no sistema educacional brasileiro. Essa reflexão contribui para que, em nossa vida docente, não reforcemos uma visão estereotipada e adultocêntrica de infância.

Assim, é de grande relevância que, durante a formação docente, haja momentos como esses, que aproximem o/a profissional da educação de

uma abordagem que considere as experiências, o desenvolvimento da criança e o seu contexto social. Somente assim será possível transformar sujeitos passivos, que apenas copiam e reproduzem, em sujeitos ativos, construtores de saberes.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. Sobre o imaginário. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

COSTA, Jéssica Fernanda Nogueira; SILVA, Natália Vaz; ASSUNÇÃO, Eliete Cruz de. Roda de conversa na educação infantil: qual o sentido da sua prática? III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, Natal, v. 1, p. 1-10, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLM, Ana Maria. A energia criativa natural. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

HOHMANN, David; WEIKART, David P. Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincadeira para sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. Saberes da Educação, São Roque, v. 4, p. 1-10, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

RIBEIRO, Paula Rosana; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A importância da brincadeira e o brinquedo para a criança no contexto escolar e outros espaços. XVI Encontro de Educação; VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, Elizângela Aparecida da; OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues; SCARABELLI. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev. A pré-história da escrita. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEIXEIRA, Cícera F. Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas abertos. 1999. Monografia (Especialização em Ensino) – UFPE, Recife, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.014

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 6 MESES A 3 ANOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ane Cleries Maria Queiroz¹Sheila Libania da Silva Oliveira²Williclecia Walkiria Dias Ferreira³

RESUMO

Na primeira infância, o brincar assume papel central no desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido não apenas como uma atividade espontânea, mas como direito garantido e prática essencial à construção de saberes. Para crianças entre 6 meses e 3 anos, o lúdico é mediador de experiências cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Em ambientes educacionais como os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as interações promovidas por meio das brincadeiras favorecem aprendizagens significativas e fortalecem vínculos afetivos entre educadores e crianças. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como as práticas pedagógicas que valorizam o brincar contribuem para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Este relato de experiência tem como objetivo evidenciar a importância do brincar no desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos, com base

- 1 Mestra pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGECC da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, ane.cleries@gmail.com;
- 2 Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão – PE, sheila.lidoliveira@adm.educacao.pe.gov.br;
- 3 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – PE, willydias22@gmail.com;

em vivências docentes realizadas em um CMEI de Vitória de Santo Antão – PE. Busca-se destacar o papel das atividades lúdicas como recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem na primeira infância. A pesquisa possui abordagem qualitativa e configura-se como um relato de experiência. Foi realizada a partir da observação participante de crianças entre 7 meses e 3 anos em contexto educacional, com base na análise dos relatórios de desenvolvimento de oito turmas durante o ano de 2024. Os dados revelam que atividades como músicas, brincadeiras sensoriais, dança, pintura, exploração de livros e jogos ao ar livre contribuíram para avanços na linguagem, coordenação motora, interação social e autonomia. O brincar se mostrou um instrumento eficaz na adaptação escolar e no fortalecimento emocional das crianças. Considera-se, portanto, que o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança nos seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Brincar, Primeira Infância, Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui-se como a linguagem primeira e mais significativa da infância, sendo, ao mesmo tempo, uma expressão cultural, social e emocional. Na Educação Infantil, ele é reconhecido como eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança e como um direito assegurado pela legislação brasileira. Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI, 2009) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar é compreendido como princípio pedagógico essencial, articulando o cuidar e o educar em experiências que possibilitam à criança conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nessa perspectiva, brincar não é uma pausa entre os momentos de aprendizagem, mas a própria forma pela qual a criança aprende e constrói sentidos sobre o mundo.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma linguagem simbólica e criadora que permite à criança ressignificar suas experiências cotidianas, transformando-as em conhecimento. O jogo, o faz de conta, as brincadeiras corporais e os desafios motores favorecem o desenvolvimento da imaginação, da atenção e da autonomia. Piaget (1971) compreende o brincar como o motor do desenvolvimento cognitivo: é por meio da ação sobre o meio que a criança assimila e acomoda novas experiências, transformando-as em estruturas mentais mais complexas. Para Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade social mediada, em que a criança internaliza regras, papéis e significados, exercitando funções psicológicas superiores como memória, linguagem e imaginação. Winnicott (1975) complementa essa visão ao afirmar que o brincar é uma zona de transição entre a realidade interna e o mundo externo, um espaço de criação onde a criança elabora afetos e estabelece vínculos com o outro.

Na contemporaneidade, as pesquisas sobre o brincar têm enfatizado não apenas sua dimensão simbólica, mas também suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Ribeiro e Santos (2020) apontam que, entre 0 e 3 anos, as brincadeiras estimulam a per-

cepção, a atenção compartilhada e a linguagem, constituindo a base para o pensamento simbólico. Cruz (2022) reforça que o brincar promove o desenvolvimento integral ao articular o corpo, as emoções e o pensamento, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Do mesmo modo, Serafin (2024) e Rosário e Rebelo (2025) evidenciam que o brincar heurístico – aquele em que a criança investiga e experimenta objetos do cotidiano – desenvolve a curiosidade, o raciocínio e a autorregulação emocional.

Esses estudos dialogam com as concepções da BNCC (2017) e do Currículo de Pernambuco (2021), que destacam o brincar como eixo de todas as experiências educativas. O documento pernambucano, em consonância com o marco nacional, propõe um currículo da Educação Infantil organizado a partir das interações e brincadeiras, compreendendo a criança como sujeito ativo, potente e produtor de cultura. Dessa forma, o brincar não se restringe a uma prática didática, mas constitui um modo de ser e de aprender na infância.

Durante os primeiros anos de vida, especialmente entre 6 meses e 3 anos, o brincar assume um papel singular, pois é nesse período que se formam as bases do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. De acordo com Gopnik (2021), o cérebro da criança nessa faixa etária é altamente plástico, e as experiências lúdicas são fundamentais para o fortalecimento das conexões neurais. Brincadeiras que envolvem movimento, exploração sensorial, manipulação de objetos e interação social estimulam funções como atenção, memória, coordenação motora e linguagem. Assim, o brincar é um exercício neurológico, corporal e simbólico, essencial à construção da inteligência e da subjetividade.

No campo da psicologia e da pedagogia, o brincar é compreendido como um mediador entre o real e o imaginário. Para Vygotsky (1989), o jogo simbólico é o lugar onde a criança pode agir “como se fosse maior do que é”, antecipando papéis sociais e exercitando funções mentais em processo de formação. Ao brincar de “cuidar do bebê”, “cozinhar” ou “construir uma casa”, a criança projeta no lúdico as experiências vividas e interna-

liza os modos de agir do mundo adulto. Nesse movimento, ela aprende a significar objetos e ações, transformando o brincar em um espaço de aprendizagem cultural. Kishimoto (2011) acrescenta que a ludicidade é também uma linguagem estética, que permite à criança comunicar-se, criar e refletir sobre o mundo, utilizando gestos, sons e expressões como formas de pensamento.

Além dos aspectos cognitivos e simbólicos, o brincar é também um processo relacional e afetivo. Winnicott (1975) destaca que é no brincar compartilhado que a criança desenvolve segurança emocional, confiança e vínculo com o outro. Essa dimensão relacional é fundamental no contexto da Educação Infantil, em que o brincar coletivo favorece a empatia, o respeito e a cooperação. Santos e Melo (2021) afirmam que o brincar é mediador das relações afetivas na escola, permitindo que as crianças expressem emoções e aprendam a lidar com conflitos de forma construtiva. No mesmo sentido, Oliveira e Moura (2023) observam que o brincar coletivo é um espaço de negociação simbólica e de exercício da cidadania, pois possibilita à criança experimentar regras, alternar papéis e compartilhar decisões.

A neurociência e a psicologia do desenvolvimento têm reforçado, ainda, que o brincar está diretamente ligado à formação da autorregulação emocional e da atenção. Lobo (2023) destaca que, ao brincar, a criança aprende a controlar impulsos, esperar sua vez e lidar com frustrações — habilidades fundamentais para o desenvolvimento socioemocional. Essa visão converge com as diretrizes da BNCC (2017), que orienta que o currículo da Educação Infantil deve promover experiências que integrem corpo, mente e emoção, reconhecendo o brincar como linguagem integradora dessas dimensões.

No contexto brasileiro, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça a importância de assegurar à criança oportunidades de brincar em ambientes seguros, inclusivos e estimulantes. O documento reconhece que o brincar é um direito de cidadania e um fator determinante para o desenvolvimento pleno. Nesse sentido, pensar o brincar na

Educação Infantil é pensar também em políticas públicas que garantam condições adequadas para sua realização — espaços, tempos e materiais que favoreçam a livre expressão, a descoberta e o convívio.

Apesar desse reconhecimento normativo, ainda é comum observar práticas pedagógicas em que o brincar é tratado de forma secundária, como atividade recreativa ou “recompensa” após tarefas dirigidas. Essa compreensão reduz seu potencial educativo e distancia a Educação Infantil de sua essência: ser um espaço de vivências significativas e de aprendizagem pela experiência. É nesse cenário que se justifica a presente pesquisa, cuja relevância reside na necessidade de refletir criticamente sobre como o brincar pode ser ressignificado como prática intencional e estruturante do currículo da Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 6 meses a 3 anos.

O estudo também se justifica pela escassez de relatos de experiência que abordem o brincar nessa faixa etária em instituições públicas, sobretudo em contextos do interior nordestino, onde as condições estruturais e formativas nem sempre favorecem o trabalho pedagógico lúdico. Refletir sobre essas práticas, a partir da vivência docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória de Santo Antão – PE, contribui não apenas para valorizar a ação pedagógica das professoras, mas também para ampliar o debate sobre a importância do brincar nas políticas públicas de Educação Infantil.

De acordo com Lüdke e André (1986), o relato de experiência é uma modalidade de pesquisa que permite transformar a prática em fonte de conhecimento científico, favorecendo a reflexão sobre o fazer docente. Assim, mais do que descrever atividades, o presente trabalho busca compreender os significados e os impactos do brincar nas dimensões cognitiva, motora, afetiva e social do desenvolvimento infantil, dialogando com as experiências concretas vividas no CMEI.

Nesse contexto, o brincar é compreendido como uma prática pedagógica intencional, que promove aprendizagens significativas e respeita o ritmo de cada criança. O Currículo de Pernambuco (2021) reforça essa

perspectiva ao definir que “a brincadeira é o meio pelo qual a criança se apropria da cultura, constrói identidades e se reconhece como sujeito social”. Portanto, o brincar deve ser visto como direito, linguagem e fundamento da educação na primeira infância.

Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos, com base em práticas pedagógicas vivenciadas em um CMEI do município de Vitória de Santo Antão – PE. Busca-se compreender de que forma as experiências lúdicas, planejadas com intencionalidade pedagógica e fundamentadas nas diretrizes da BNCC e do Currículo de Pernambuco, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças pequenas. Além disso, pretende-se destacar o papel do educador como mediador sensível e reflexivo, capaz de transformar o brincar em espaço de aprendizagem e humanização.

Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão teórico-prática sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, compreendendo-o como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve corpo, mente, emoção e cultura. Ao reconhecer o brincar como experiência formadora, reafirma-se a concepção de infância como tempo de descoberta, imaginação e potência criadora, na qual aprender e brincar se confundem como faces de um mesmo processo de humanização.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza qualitativa e caracteriza-se como um relato de experiência, uma vez que parte da prática pedagógica vivenciada em contexto real para refletir criticamente sobre os significados e contribuições do brincar no desenvolvimento de crianças pequenas. Essa abordagem permite compreender os fenômenos educacionais de modo contextualizado, valorizando as interpretações, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade em profundidade, considerando a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. Assim, ao invés de quantificar comportamentos, ela se volta para a análise interpretativa dos significados e relações que emergem das práticas pedagógicas. No caso da Educação Infantil, essa perspectiva é especialmente pertinente, pois permite captar a riqueza simbólica e afetiva presente nas interações entre crianças e educadores.

O relato de experiência, conforme André (1995) e Lüdke e André (1986), constitui uma modalidade científica de investigação que transforma a prática docente em objeto de reflexão e produção de conhecimento. Esse tipo de estudo valoriza a dimensão formativa do fazer pedagógico, pois parte da realidade concreta da escola e retorna a ela em forma de análise crítica, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas. Dessa maneira, o presente relato não pretende generalizar resultados, mas oferecer interpretações e aprendizagens advindas da experiência, que possam inspirar outras práticas na Educação Infantil.

CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Vitória de Santo Antão – Pernambuco, instituição pública de caráter educacional e social, vinculada à rede municipal de ensino. O CMEI atende crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídas em turmas organizadas por faixa etária, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, emocional, social e simbólico.

A proposta pedagógica da instituição fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo de Pernambuco (2021), documentos que reconhecem o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil. Esses referenciais orientam o trabalho pedagógico de modo a garantir os seis direitos de aprendizagem

e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se — articulando o cuidar e o educar em experiências significativas.

O CMEI dispõe de infraestrutura adequada ao trabalho com a primeira infância, contando com salas ambientadas, brinquedoteca, áreas externas com espaços gramados, refeitório, área de convivência e materiais lúdicos diversos. Esses ambientes são organizados intencionalmente para favorecer a exploração, o movimento e as interações entre as crianças, de acordo com as diretrizes da BNCC (2017), que orienta que o espaço educativo deve “convidar ao brincar, à curiosidade e à experimentação”.

Durante o ano letivo de 2024, foram acompanhadas oito turmas, totalizando cerca de 80 crianças, com idades entre 6 meses e 3 anos e 11 meses, público-alvo deste relato. Cada turma contava com duas professoras regentes e o apoio de auxiliares, que desenvolviam atividades pedagógicas em tempo integral. As rotinas diárias incluíam momentos de acolhimento, alimentação, repouso, higiene, brincadeiras livres e dirigidas, músicas, rodas de conversa, experiências sensoriais, jogos simbólicos e atividades artísticas.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e análise dos relatórios de desenvolvimento infantil elaborados pelas educadoras ao longo do ano de 2024. Essa técnica, segundo Triviños (1987), é apropriada quando o pesquisador busca compreender o fenômeno educativo em sua dinâmica real, inserindo-se no contexto estudado e participando das atividades cotidianas.

A observação participante foi registrada em diários reflexivos e relatórios descritivos produzidos pelas docentes, nos quais eram anotadas percepções sobre o comportamento das crianças, suas interações, reações emocionais e avanços nas aprendizagens. Esses registros possibilitaram a construção de uma visão ampla sobre o impacto do brincar nas diver-

sas dimensões do desenvolvimento infantil – cognitiva, motora, afetiva e social.

Os relatórios analisados documentaram atividades pedagógicas diversificadas, como brincadeiras sensoriais, jogos de imitação, cantigas, experiências com texturas, pintura com os dedos, exploração de livros, brincadeiras de faz de conta e circuitos motores. As observações destacaram, especialmente, o papel do brincar espontâneo e do brincar dirigido, planejado com intencionalidade pedagógica e alinhado às competências gerais da BNCC (2017), que envolvem pensamento crítico, criatividade, empatia e cooperação.

Além dos relatórios das professoras, foram consultados planos de aula, registros de planejamento semanal e fotografias pedagógicas (sem identificação das crianças), que auxiliaram na reconstrução do contexto e na análise interpretativa das práticas observadas. Esses materiais constituíram uma base empírica consistente, que permitiu identificar padrões de comportamento, avanços e desafios nas experiências lúdicas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a sistematização e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que possibilita identificar significados, temas recorrentes e categorias emergentes a partir dos registros qualitativos. O processo analítico seguiu as três etapas indicadas pela autora: **(a) pré-análise**, com leitura flutuante e organização dos relatórios; **(b) exploração do material**, com codificação e categorização dos elementos significativos; e **(c) tratamento e interpretação**, em que as categorias foram articuladas ao referencial teórico do estudo.

A partir desse processo, emergiram **quatro categorias de análise**, que estruturaram a discussão dos resultados:

1. **Desenvolvimento cognitivo e simbólico** – refere-se às aprendizagens relacionadas à linguagem, à imaginação e à construção do pensamento;
2. **Expressão motora e sensorial** – envolve o corpo, o movimento e as experiências perceptivas;
3. **Vínculos afetivos e sociais** – diz respeito às relações interpessoais e à formação da identidade;
4. **Ludicidade e aprendizagem significativa** – representa a integração das dimensões anteriores, destacando o brincar como eixo do processo educativo.

Essas categorias foram definidas a partir da frequência de temas nos relatórios e da relevância das práticas observadas no cotidiano do CMEI. Elas também dialogam diretamente com os princípios da BNCC (2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e com os aportes teóricos de Vygotsky (1989), Piaget (1971), Kishimoto (2011) e Serafin (2024), que compreendem o brincar como instrumento de mediação simbólica e de desenvolvimento integral.

A análise foi conduzida de maneira interpretativa e reflexiva, com foco na compreensão do significado pedagógico do brincar no desenvolvimento infantil. Buscou-se evidenciar como as experiências lúdicas, vivenciadas em contextos reais de sala de aula, contribuíram para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

ASPECTOS ÉTICOS E REFLEXIVIDADE DA PESQUISADORA

Embora se trate de um relato de experiência desenvolvido em ambiente escolar, todos os registros analisados preservaram a identidade das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos. Foram utilizados apenas dados coletivos e descritivos, sem identificação individual.

A postura das pesquisadoras foi de observação participante reflexiva, reconhecendo que a docência é, ao mesmo tempo, campo de ação e de

produção de saberes. Conforme Freire (1996), a prática educativa é um ato político e ético, que exige reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Assim, o olhar da pesquisadora-docente não se restringe à observação, mas envolve interpretação crítica e compromisso com a transformação das práticas escolares.

SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO

Dessa forma, o percurso metodológico adotado assegurou coerência entre os objetivos, o método e o objeto de estudo, garantindo rigor científico e fidelidade à natureza da pesquisa qualitativa. A experiência docente foi tratada como fonte legítima de conhecimento, conforme defendem André (1995) e Lüdke & André (1986), permitindo compreender o brincar não apenas como prática cotidiana, mas como fenômeno pedagógico, social e cultural.

O uso combinado da observação participante e da análise documental possibilitou uma leitura aprofundada do contexto, valorizando as vozes e experiências das educadoras e evidenciando as múltiplas dimensões do brincar. Essa metodologia, fundamentada na reflexão sobre a prática, está em consonância com as diretrizes da BNCC (2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e do Marco Legal da Primeira Infância (2016), reafirmando o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral das crianças e com o direito de aprender brincando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos provenientes dos relatórios de acompanhamento e das observações participantes foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite apreender significados latentes, padrões de comportamento e sentidos simbólicos expressos nas práticas pedagógicas. Esse método mostrou-se adequado ao presente estudo por possibilitar uma leitura

qualitativa e interpretativa dos registros, articulando o material empírico às fundamentações teóricas que sustentam a pesquisa.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três etapas principais: **(a) pré-análise**, que corresponde à organização e leitura flutuante do material; **(b) exploração do material**, quando ocorre a categorização e codificação das unidades de significado; e **(c) tratamento e interpretação dos resultados**, que consiste na construção de inferências e articulações com o referencial teórico. Esses procedimentos foram rigorosamente seguidos neste estudo, respeitando a coerência metodológica e a fidelidade à natureza qualitativa da pesquisa.

A leitura inicial dos relatórios e registros permitiu identificar uma ampla diversidade de práticas pedagógicas e experiências lúdicas desenvolvidas ao longo do ano de 2024. Entre as atividades observadas, destacam-se: brincadeiras sensoriais com água, areia e tinta; jogos de imitação e faz de conta; danças e circuitos motores; contação de histórias; manipulação de brinquedos de encaixe; e momentos de brincadeiras livres nos espaços externos. Essas ações foram registradas pelas professoras em linguagem descritiva e reflexiva, evidenciando tanto os aspectos observáveis (comportamentos, gestos, expressões) quanto as interpretações pedagógicas sobre o desenvolvimento das crianças.

Os registros revelam que o brincar é a essência da rotina pedagógica no CMEI, funcionando como elo integrador entre o cuidado e o ensino. Essa constatação confirma o que defende a BNCC (2017), ao afirmar que a Educação Infantil deve ser estruturada com base nas interações e nas brincadeiras, compreendendo o brincar como direito fundamental e modo próprio de aprender. O Currículo de Pernambuco (2021) reforça essa concepção ao destacar que a ludicidade constitui um campo de experiência central, por meio do qual a criança constrói significados, valores e aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesma.

Durante a leitura analítica dos relatórios, observou-se que as educadoras planejavam o brincar com intencionalidade pedagógica, articulando-o às competências gerais da BNCC. As brincadeiras eram organizadas

de modo a favorecer a curiosidade, a imaginação, a cooperação e a autonomia. Por exemplo, nas turmas de 6 meses a 1 ano e 7 meses, predominavam as experiências sensoriais e de movimento; já nas turmas de 1 a 3 anos e 11 meses, destacavam-se as brincadeiras simbólicas e sociais, que envolviam papéis, histórias e dramatizações. Essa diferenciação etária respeitava o ritmo de desenvolvimento de cada grupo, assegurando que o brincar fosse ao mesmo tempo livre e orientado.

A análise permitiu compreender que o brincar, no contexto observado, não é apenas um recurso didático, mas um campo de experiência no qual se articulam diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Piaget (1971) compreende o jogo como forma de assimilação da realidade e de reorganização do pensamento; Vygotsky (1989) o interpreta como espaço de mediação simbólica e de internalização de significados culturais; Winnicott (1975) o define como área transicional onde a criança se sente segura para criar e comunicar-se; e Kishimoto (2011) o reconhece como linguagem estética e expressiva, pela qual a criança dá forma à sua subjetividade. Esses aportes teóricos serviram de base para a interpretação das práticas observadas, conferindo ao estudo densidade analítica e coerência epistemológica.

No material empírico, as manifestações do brincar mostraram-se múltiplas e ricas em significados. Em um dos registros, por exemplo, descreve-se uma atividade em que crianças de aproximadamente 1 ano exploravam caixas de papelão grandes, entrando e saindo, empurrando, empilhando e derrubando-as. Embora a cena pareça simples, ela expressa elementos fundamentais do desenvolvimento infantil: a coordenação motora, a noção de permanência do objeto, a relação de causa e efeito e o prazer da descoberta. Essa experiência corrobora a ideia de Cruz (2022) de que o corpo é o primeiro instrumento cognitivo da criança, sendo o brincar o meio pelo qual ela constrói conhecimento sobre o espaço e sobre o outro.

Em outra observação, crianças de 2 a 3 anos reproduziam gestos de cuidado ao “*dar comida*” a bonecas e “*cozinhar*” com panelinhas. A educadora, ao narrar as ações das crianças (“*agora o bebê vai dormir*”, “*vamos*

preparar a comida”), transformava a brincadeira em diálogo, expandindo o vocabulário e criando situações comunicativas reais. Essa prática ilustra o que Vygotsky (1989) denomina zona de desenvolvimento proximal (ZDP): a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que pode realizar com a mediação de um adulto. O brincar, nesse caso, é o campo privilegiado onde essa mediação acontece de forma natural e prazerosa.

A leitura transversal dos relatórios permitiu ainda identificar padrões de observação comuns entre as professoras, tais como: **(a) o aumento da autonomia das crianças nas rotinas diárias; (b) o desenvolvimento da linguagem oral e gestual; (c) a ampliação da capacidade de concentração durante atividades dirigidas; e (d) a redução de comportamentos de insegurança, especialmente nas turmas de adaptação.** Esses elementos evidenciam o impacto positivo das práticas lúdicas no processo de desenvolvimento integral.

Do ponto de vista analítico, a construção das categorias de análise não foi um procedimento meramente técnico, mas um exercício reflexivo. As categorias emergiram do diálogo constante entre teoria e prática, entre o olhar das professoras e as referências teóricas que sustentam a compreensão do brincar como fenômeno educativo. Assim, foram definidas quatro categorias centrais, que se complementam e interagem:

1. **Desenvolvimento cognitivo e simbólico**, relacionado à linguagem, imaginação e raciocínio;
2. **Expressão motora e sensorial**, que envolve o corpo, o movimento e a percepção;
3. **Vínculos afetivos e sociais**, que se referem às relações interpessoais e à construção da identidade; e
4. **Ludicidade e aprendizagem significativa**, que articula as dimensões anteriores, revelando o brincar como eixo da ação pedagógica.

Cada uma dessas categorias reflete dimensões que a BNCC (2017) reconhece como fundamentais no campo da Educação Infantil e que o

Currículo de Pernambuco (2021) sistematiza em seus campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Assim, as categorias emergentes do estudo não apenas dialogam com os referenciais curriculares, mas os concretizam na prática pedagógica.

Durante o processo de interpretação, foi possível observar que as experiências lúdicas proporcionaram às crianças oportunidades de aprender de modo significativo, construindo saberes que não se limitam ao conteúdo formal, mas abrangem competências socioemocionais e cognitivas essenciais. Conforme Ribeiro e Santos (2020), o brincar nos primeiros anos de vida potencializa a atenção, a memória e o pensamento simbólico, estabelecendo as bases para aprendizagens futuras. Esse entendimento encontra eco em Serafin (2024), que afirma que o brincar heurístico — livre, exploratório e investigativo — estimula o raciocínio e a criatividade, preparando a criança para enfrentar desafios de forma autônoma.

As observações mostraram também que o brincar tem papel fundamental na adaptação escolar e no bem-estar emocional. Nos relatos de adaptação das turmas de berçário, as professoras destacaram que as brincadeiras de acolhimento (como rodas de música, jogos de esconder e atividades com tecidos coloridos) foram determinantes para reduzir o choro e aumentar o vínculo afetivo com o grupo. Essa constatação dialoga com Winnicott (1975), que concebe o brincar como espaço de segurança e confiança, no qual a criança encontra suporte emocional para lidar com separações e novas experiências.

Sob uma perspectiva sociointeracionista, Santos e Melo (2021) observam que o brincar, quando mediado pelo educador, favorece a construção de vínculos e o desenvolvimento da empatia. No CMEI estudado, isso se evidenciou em atividades de grupo, como dramatizações e jogos cooperativos, em que as crianças aprendiam a esperar a vez, a dividir materiais e a ajudar o colega. Tais experiências reforçam que o brincar é também um instrumento de socialização e formação de valores.

A análise revelou ainda que o brincar é permeado por múltiplas linguagens — gestual, corporal, verbal e simbólica —, que se entrelaçam na expressão infantil. Essa multiplicidade confirma o que Kishimoto (2011) denomina de “linguagem do brincar”, pela qual a criança comunica-se com o mundo e constrói sua identidade. No CMEI, as educadoras demonstravam sensibilidade ao interpretar essas linguagens, respondendo às iniciativas infantis com escuta ativa e intervenções sutis, conforme preconiza Serafin (2024), que defende o papel do professor como mediador sensível e não como condutor da brincadeira.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a integração entre os aportes clássicos e contemporâneos permitiu uma compreensão abrangente do brincar. Piaget (1971) contribuiu com a visão construtivista da aprendizagem; Vygotsky (1989) com a noção de mediação cultural e zona de desenvolvimento proximal; Winnicott (1975) com a dimensão afetiva e terapêutica do brincar; Kishimoto (2011) com a ludicidade como eixo curricular; e autores recentes como Cruz (2022), Lobo (2023) e Rosário & Rebelo (2025) com interpretações atualizadas sobre o papel do brincar na neuroplasticidade e na formação da autonomia emocional.

Essas diferentes perspectivas se encontram no campo da Educação Infantil como um mosaico conceitual que fundamenta a compreensão do brincar como fenômeno complexo, que articula cognição, emoção, corpo e cultura. Assim, a leitura dos relatórios não foi apenas descritiva, mas interpretativa, buscando captar o sentido pedagógico das práticas lúdicas e sua contribuição para o desenvolvimento integral.

A partir desse processo de interpretação, ficou evidente que o brincar é o núcleo organizador da prática docente no CMEI estudado. Ele orienta o planejamento, estrutura as rotinas e media as aprendizagens. Essa constatação reforça o argumento de Brougère (1998) de que o brincar é uma prática cultural que ensina modos de estar e agir no mundo, e de Kishimoto (2011), que o reconhece como direito e fundamento do currículo.

As quatro categorias de análise não são estanques; pelo contrário, são dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. O desenvol-

vimento cognitivo e simbólico emerge da ação corporal e sensorial; os vínculos afetivos sustentam a aprendizagem significativa; e a ludicidade permeia todas as outras dimensões como princípio articulador. Assim, o brincar revela-se simultaneamente como meio, linguagem e fim do processo educativo.

Dessa forma, a análise teórico-empírica conduzida prepara o terreno para a discussão dos resultados a seguir, na qual cada categoria será aprofundada em diálogo com os autores que fundamentam este estudo. Essa transição marca a passagem do nível descritivo para o interpretativo, evidenciando como o brincar, além de promover aprendizagens, se constitui em um ato pedagógico, ético e político, que assegura à criança o direito de viver plenamente sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como propósito analisar e refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral de crianças de 6 meses a 3 anos, a partir das vivências docentes realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória de Santo Antão – PE. A partir da abordagem qualitativa e da análise de conteúdo, foi possível compreender o brincar como eixo estruturante do processo educativo, revelando suas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), do Currículo de Pernambuco (2021) e do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016).

Os resultados obtidos reafirmam que o brincar não é uma simples atividade recreativa, mas um ato educativo intencional, carregado de significados, afetos e aprendizagens. As quatro categorias emergentes da análise — desenvolvimento cognitivo e simbólico, expressão motora e sensorial, vínculos afetivos e sociais, e ludicidade e aprendizagem significativa — mostraram-se interdependentes e complementares, compondo um quadro integrado de desenvolvimento humano. A criança, ao brincar,

pensa, sente, comunica-se e constrói conhecimento, tornando o lúdico o fio condutor de sua relação com o mundo.

Do ponto de vista cognitivo e simbólico, observou-se que o brincar estimula funções como a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a linguagem. As experiências sensoriais e imaginativas favoreceram o pensamento criativo e a resolução de problemas, confirmando as contribuições teóricas de Piaget (1971), Vygotsky (1989) e Kishimoto (2011). Esses autores, embora partam de perspectivas diferentes, convergem ao reconhecer que a aprendizagem infantil se dá pela ação e pela interação com o outro e com o meio. No CMEI estudado, a presença da mediação docente se mostrou decisiva para potencializar essas aprendizagens: as professoras atuavam como narradoras, interlocutoras e participantes das brincadeiras, transformando cada momento em oportunidade de descoberta e significação.

No campo motor e sensorial, o brincar se configurou como um espaço de exploração e desenvolvimento corporal. As crianças experimentaram movimentos, ritmos e texturas, fortalecendo a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência espacial. Conforme Cruz (2022) e Lobo (2023), o corpo é o primeiro instrumento de aprendizagem e o meio pelo qual a criança organiza o pensamento. Essa constatação ficou evidente nas práticas pedagógicas observadas, que integravam o movimento, a música e a expressão artística como caminhos de aprendizagem integral.

A dimensão afetiva e social também se mostrou essencial. O brincar coletivo foi responsável por promover vínculos de amizade, cooperação e empatia, fundamentais para o convívio e para a construção da identidade. Em consonância com Winnicott (1975) e Santos e Melo (2021), verificou-se que o brincar constitui um espaço de segurança emocional, onde a criança encontra suporte para lidar com suas emoções, comunicar desejos e resolver conflitos de forma criativa. No CMEI, as atividades lúdicas planejadas com foco no acolhimento e na interação foram determinantes para o processo de adaptação escolar e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo.

A ludicidade, por sua vez, apareceu como elemento transversal a todas as dimensões analisadas. Ela integra o pensar, o sentir e o agir, unificando corpo e mente, emoção e cognição, individual e coletivo. Ao brincar, as crianças se tornaram protagonistas de suas aprendizagens, exercitando a imaginação e a autonomia. Essa constatação confirma o que defende Brougère (1998): o brincar é uma prática cultural que ensina valores, saberes e modos de viver. O brincar, portanto, é também um ato político e formativo, na medida em que garante à criança o direito de aprender pela experiência e de expressar-se plenamente como sujeito.

Do ponto de vista pedagógico, os achados desta pesquisa evidenciam a necessidade de uma ressignificação das práticas docentes na Educação Infantil. É imprescindível que os educadores reconheçam o brincar como um direito e não como um recurso metodológico secundário. Como defendem Kishimoto (2011) e Serafin (2024), o brincar intencional exige planejamento, escuta ativa e sensibilidade para perceber o sentido das ações infantis. A mediação do professor não deve limitar a espontaneidade da criança, mas oferecer condições para que ela explore, descubra e crie a partir de suas próprias experiências.

O Currículo de Pernambuco (2021) propõe que as instituições de Educação Infantil organizem o tempo e o espaço de modo a favorecer o brincar livre e dirigido, garantindo à criança oportunidades diárias de interação e descoberta. No CMEI analisado, a intencionalidade pedagógica esteve presente no modo como as educadoras organizavam os ambientes e materiais, promovendo experiências significativas e respeitando o ritmo individual das crianças. Essa prática reflete a concepção de currículo vivo, dinâmico e afetivo, em que o brincar é tanto meio quanto fim do processo educativo.

Além dos avanços pedagógicos, este estudo também revela implicações formativas importantes. O relato de experiência mostrou que a reflexão sobre a prática é um poderoso instrumento de formação docente, permitindo às professoras compreenderem o impacto de suas ações e aprimorarem o planejamento pedagógico. De acordo com Freire (1996),

ensinar exige pesquisa e reflexão contínua sobre o próprio fazer. Assim, ao transformar sua vivência em objeto de estudo, a educadora se torna pesquisadora de sua prática e produtora de conhecimento.

Os resultados deste trabalho reforçam a importância de investir na formação continuada de professores da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao entendimento do brincar como linguagem e direito. É fundamental que as políticas públicas ampliem o acesso a programas formativos que valorizem a escuta da criança, a observação sensível e o planejamento intencional das experiências lúdicas. Tal investimento contribui para consolidar uma prática pedagógica humanizadora, comprometida com a infância e com os princípios éticos e estéticos da educação.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos espaços e tempos escolares. O brincar requer ambientes seguros, estimulantes e flexíveis, onde as crianças possam movimentar-se, experimentar e criar. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) estabelece que o espaço físico da Educação Infantil deve assegurar o direito de brincar em condições adequadas. Assim, repensar a arquitetura das creches e CMEIs é parte integrante da valorização da infância, pois o ambiente também educa e comunica valores.

A análise das práticas observadas no CMEI de Vitória de Santo Antão – PE permite concluir que a instituição tem conseguido materializar, em sua proposta pedagógica, os princípios da BNCC e do Currículo de Pernambuco, ao promover uma educação baseada nas interações e brincadeiras. As experiências relatadas revelam um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral, que respeita a singularidade de cada criança e reconhece o brincar como forma legítima de aprender e de ser no mundo.

No entanto, o estudo também aponta desafios a serem enfrentados. Um deles é a necessidade de ampliar os tempos destinados ao brincar livre, muitas vezes reduzidos por demandas administrativas ou pelo excesso de atividades dirigidas. Outro desafio é a ampliação do diálogo entre educadores e famílias, para que o brincar também seja valorizado

no ambiente doméstico, fortalecendo a continuidade entre escola e lar. Conforme Oliveira e Moura (2023), quando a família compreende o valor pedagógico do brincar, o processo educativo torna-se mais coerente e significativo para a criança.

Considera-se, portanto, que o brincar deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo compreendido como um direito humano fundamental e um instrumento de desenvolvimento integral. Ele articula o cuidar e o educar, o sentir e o pensar, o individual e o coletivo, configurando-se como linguagem própria da infância.

A experiência relatada neste estudo reafirma que a escola da primeira infância é, antes de tudo, um espaço de encantamento, descoberta e criação, onde cada gesto, som ou movimento é expressão de pensamento e emoção. O brincar, quando reconhecido em sua potência formativa, transforma a sala de aula em um ambiente de vida, de cultura e de aprendizagem.

Em síntese, o relato aqui apresentado demonstra que o brincar não é apenas o que a criança faz, mas o modo como ela pensa, aprende e se humaniza. Reafirma-se, portanto, o compromisso ético e pedagógico da Educação Infantil com a garantia desse direito, conforme os princípios da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

Ao finalizar este estudo, reafirma-se também a necessidade de novas pesquisas e relatos que ampliem o debate sobre o brincar na primeira infância, especialmente em contextos públicos e comunitários. Cada experiência, ao ser sistematizada e compartilhada, contribui para fortalecer a pedagogia da infância e consolidar uma educação verdadeiramente centrada na criança — uma educação que reconhece que brincar é viver, aprender e ser.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (Marco Legal da Primeira Infância). Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Letícia da Silva. O brincar na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. Instituto Federal Goiano, 2022.

DOMINGOS, Carla N.; PINTO, Denise A. A importância do brincar na educação infantil de 0 a 3 anos. Centro Universitário Calafiori, 2019.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LOBO, Mariana Alves. Corpo, movimento e aprendizagem na primeira infância: práticas lúdicas e o desenvolvimento sensório-motor. Revista de Educação e Infância, v. 9, n. 1, p. 45-62, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, Fabiana Maria. A importância das brincadeiras na educação infantil de 0 a 3 anos. João Pessoa: UFPB, 2016.

OLIVEIRA, Bruna de; MOURA, Carla. O papel da família no incentivo ao brincar na primeira infância: uma análise sob a ótica da Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação e Infância, v. 3, n. 2, p. 55-71, 2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIBEIRO, Ana M. N. F.; SANTOS, Daiane B. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil. UNIFAN, 2020.

ROSÁRIO, Isabel M.; REBELO, Eliane S. O brincar heurístico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. Revista Uniaraguaia, v. 12, n. 2, 2025.

SANTOS, Rafaela F.; MELO, Adriana F. Brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 4, 2021.

SERAFIN, Amanda V. A importância do brincar heurístico: um olhar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. São Leopoldo: UNISINOS, 2024.

TAVARES, Bianca M.; BASTOS, Mariana S.; LIMA, Ana F. A importância do brincar para a aquisição da linguagem de crianças de 0 a 3 anos. Revista FOCO, v. 16, n. 4, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.015

AS EXPERIÊNCIAS PSICOMOTORAS JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Sandra Alves da Silva Santiago²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral analisar o papel da Psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a Educação Infantil. Trata-se de um estudo exploratório comparativo entre dois (2) grupos formados por 10 (dez) crianças cada, sendo um submetido à uma rotina didática permeada por experiências psicomotoras e o outro não. Em ambos, há a presença de crianças com o TEA e crianças sem o transtorno. Para tanto, utilizou-se, num primeiro momento, da revisão bibliográfica, seguida de pesquisa de campo, do tipo pesquisação, numa instituição do terceiro setor denominada: “Projeto Aponte”. A referida instituição atende 20 crianças, com e sem o transtorno, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade, que vivem em situação de vulnerabilidade social, residente na periferia de João Pessoa/PB. Esse estudo contou com a colaboração das professoras dos dois grupos, no período de março a dezembro de 2024. Todas as crianças foram testadas (inicial e final), mas, enquanto a professora A incorporou as intervenções psicomotoras para a rotina semanal das crianças do grupo A, a professora do grupo B não alterou sua rotina. Os resultados demonstraram uma sensível diferença na qualidade e quantidade das habilidades desen-

1 O presente artigo é parte do Projeto de Pesquisa intitulado: Pedagogia da Inclusão, com vigência entre 2022 e 2024, coordenado pela autora e vinculado à UFPB.

2 Professora da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sandraassantiago@gmail.com

volvidas pelas crianças com e sem o TEA que foram expostas às experiências psicomotoras, em detrimento daquelas não expostas a tais intervenções, o que indica que a psicomotricidade pode contribuir de modo eficiente no desenvolvimento de habilidades básicas sociais, linguísticas e comportamentais, que geralmente estão comprometidas nos casos de TEA. No entanto, se destaca que todas as crianças foram favorecidas pelas atividades psicomotoras, independentemente de possuírem alguma necessidade específica de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, TEA, Habilidades.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a psicomotricidade é definida como “a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”. Sendo assim, está relacionada diretamente com as condições de maturação, onde o corpo é o principal instrumento de interação com o mundo, permitindo ao indivíduo fazer diferentes aquisições ao longo de sua vida (ABP, 2019, s/p).

De tal modo, conforme a ABP (2019), a psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos que lhe servem de base: o movimento, o intelecto e o afeto. E, para aprofundar tal assertiva, Le Boulch (2001) afirma que é na escola que esses conhecimentos precisam ser articulados, cabendo à psicomotricidade oferecer os elementos fundantes das práticas escolares.

Sobre esse ponto de vista, Costa e Aoyama (2023, p.26) consideram que a psicomotricidade é “um termo empregado para determinar a integração entre o psiquismo e a motricidade” e Almeida (2014) destaca que o objetivo da psicomotricidade enquanto ciência é o de garantir o desenvolvimento funcional da criança, ao mesmo tempo em que auxilia na expansão e equilíbrio emocional dela.

Com esse fim, a psicomotricidade se apoia em sete (7) fatores principais, a partir dos quais, organiza suas ações preventivas, estimulativas ou reabilitativas. São elas: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação temporal e espacial, praxia global. Como se vê, tais fatores integram a dinâmica do pleno desenvolvimento infantil e, portanto, devem ser estimulados desde cedo e com perseverança, pois, na visão de Le Boulch (2001:25) “permitem prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”.

Nessa direção, é importante destacar o quanto a psicomotricidade pode favorecer as práticas em Educação Infantil, já que essa etapa consiste num marco para o desenvolvimento da criança, quando os estímulos ofertados pela escola, enquanto instância formadora, devem integrar

aspectos motores, cognitivos e emocionais. Portanto, o uso da psicomotricidade na Educação Infantil está em consonância com o que recomenda a política educacional brasileira para a Educação Infantil.

Destaca-se, nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, no Art. 29, ao definir a educação infantil como “a primeira etapa da educação básica” que dever ter como finalidade: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (...) (Brasil, Lei 12.796, 2013).

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC/EI - ao estruturar os campos de experiência que devem nortear toda prática escolar para esse nível de ensino, destaca a dimensão corporal e emocional como essenciais para o desenvolvimento de habilidades, competências, emoções, relações etc. (Brasil, 2017). E, nesse contexto, o direito à educação é para todas as crianças, logo, se pauta num modelo inclusivo.

De tal maneira, cabe a escola ofertar oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente das condições que apresentem. Deste modo, quando se observa a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, se reconhece sua relevância para todas as crianças, pois, é uma ciência capaz de potencializar as habilidades próprias da infância, articulando diferentes aspectos (motor, cognitivo, emocional) (Maneira e Gonçalves, 2015).

Para as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, motivadas por Transtornos ligados ao neurodesenvolvimento, como é o caso do TEA, o uso da psicomotricidade pode ser um importante aliado, evitando atrasos no processo de desenvolvimento e prevenindo possíveis déficits, como adverte Le Boulch (2001).

Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) “se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva” (OPAS, 2025,

s/p.). Portanto, é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na interação e na comunicação social, além de manifestar, com frequência, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e um desenvolvimento intelectual bastante diverso, em alguns casos pode apresentar déficits e noutros, grande potencial.

A literatura confirma que os sintomas do TEA podem ser identificados desde os primeiros anos de vida, mas, sua causa ainda é desconhecida, embora, se considerem componentes de ordem genética na sua etiologia. O diagnóstico se baseia na história do paciente, mas, necessita de acompanhamento e observação até que se feche (Cabral e Marin, 2017). Como não se trata de doença, não há tratamento, mas, há ações terapêuticas ou educacionais que são excelentes aliadas no desenvolvimento das crianças com esse tipo de transtorno, tendo em vista que as características são diversas, e cada caso reclama distintos suportes em níveis variados (1, 2 e 3).

Nesse sentido, a psicomotricidade tem sido adotada, especialmente, dentro de uma perspectiva clínica, mas, vem sendo pouco discutida no ambiente escolar. Diante disto, o presente artigo tem por objetivo geral analisar o papel da Psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a Educação Infantil, ou seja, no contexto escolar, sendo incorporada à rotina das crianças (com e sem o transtorno) numa perspectiva inclusiva. Por isso, esse estudo tem por questão norteadora a seguinte: o uso da psicomotricidade, de modo rotineiro, no contexto escolar, contribui com o desenvolvimento de crianças com o TEA? A hipótese da pesquisa é de que, quando a psicomotricidade é utilizada dentro da rotina escolar, como parte das atividades planejadas pelos professores, apoiada por psicomotricista, ela contribui com o desenvolvimento das crianças com TEA, dentro da perspectiva inclusiva. Espera-se, com tais reflexões, possibilitar novas pesquisas na área, em grupos maiores de crianças, a fim de verificar novas contribuições da psicomotricidade junto a outras deficiências ou distúrbios específicos de aprendizagem ou comprometimentos comportamentais que, certamente, se beneficiariam de ações planejadas e incorporadas à rotina escolar.

METODOLOGIA

Com o objetivo geral de analisar o papel da Psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com o TEA durante a Educação Infantil se optou pela pesquisa qualitativa, pois, a temática em questão se adequa a esse tipo de abordagem, principalmente, quando se busca acessar os dados da realidade, dando-se maior “ênfase ao processo do que ao produto” (Lüdke e André, 2014, p. 14).

Quanto ao tipo de pesquisa, se optou pela exploratória, pois, conforme Gil (2002), nesse modelo tem-se por finalidade aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, tornando-o mais claro e facilitando a elaboração de hipóteses, o que culmina com o fato de tornar um determinado tema, fenômeno ou problema mais conhecido, explícito, visível ao pesquisador e à sociedade.

A pesquisa se dividiu em duas partes. Na primeira, usou a revisão bibliográfica sobre o tema da psicomotricidade, com base nos estudos Le Boulch (2001); Costa e Ayoama (2023), Maneira e Gonçalves (2015), Almeida (2014) e De Almeida (2016). Sobre o tema do TEA se apoiou na literatura produzida pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2025) e nas reflexões de Cabral e Marin (2017). Outros referenciais subsidiaram esse estudo, como a LDB 9.394 (atualizada por meio do Decreto 12.796, de 2013) e a BNCC para a Educação Infantil (2017), além das orientações da própria Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2019).

Os estudos acerca da Psicomotricidade possibilitaram à pesquisadora, sob orientação de uma psicomotricista voluntária do projeto de pesquisa³, elaborar um instrumento para a coleta de dados: o Protocolo de Avaliação Psicomotora (PAP) para avaliar o desempenho psicomotor das crianças no início e final do ano letivo de 2024.

O PAP considerou o desenvolvimento neuropsicomotor infantil, conforme a faixa etária das crianças matriculadas na instituição parceira do

3 A psicomotricista voluntária do projeto de pesquisa participou da etapa de estudos, orientando na elaboração do PAP.

projeto de pesquisa, por essa razão, há variações nos critérios do PAP elaborado para as crianças com três (3), com quatro (4) e com cinco (5) anos de idade. Foi aplicado no início e no final de 2024, com as crianças distribuídas em dois grupos: da professora A e da professora B, onde o grupo da professora A recebeu intervenções psicomotoras diárias e o grupo da professora B, não recebeu. Nos dois grupos, formados por dez (10) crianças cada, havia crianças com e sem o TEA.

O PAP foi o instrumento de coleta de dados adotado na segunda parte da pesquisa que se baseou no método da pesquisa-ação, que se trata de uma abordagem que combina investigação e intervenção, uma vez que o pesquisador e o campo de pesquisa trabalham juntos, propondo mudanças que sejam relevantes para a realidade. De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação é:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

De posse dos dados coletados no PAP inicial e final, se procedeu a análise comparativa do desempenho dos dois (2) grupos de crianças. A análise considerou o referencial teórico e documental estudado, em busca de responder aos objetivos e à pergunta de pesquisa.

A pesquisa-ação foi realizada no Projeto Aponte, instituição parceira de pesquisas. Ela pertence ao terceiro setor e está localizada em região periférica, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que atende crianças entre 3-5 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social que residem no bairro das Indústrias e região circunvizinha. A instituição recebe projetos de pesquisa e de extensão coordenados pela autora desde 2014. Em 2024, abrigou o projeto intitulado “Pedagogia da Inclusão”, vinculado ao Programa de incentivo às Licenciaturas (PROLICEN), a partir do qual se construiu esse estudo.

Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador se inseriu na instituição parceira para participar efetivamente dos diferentes momentos da realidade escolar (planejamento, estudos, rotina diária, realização de intervenções psicomotoras), sendo capaz de pensar e agir sobre o contexto, na medida em que conheceu as necessidades e potencialidades da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do contato com a instituição, duas (2) professoras se dispuseram a colaborar com a pesquisa, que serão aqui designadas como: professora A e professora B. Cada professora possui uma turma contendo dez (10) estudantes, logo, os referidos grupos serão identificados pelas mesmas letras (A e B). Os estudantes que integram os grupos serão designados por: A1, A2, A3 até A10 quando referentes ao grupo A, e os estudantes do grupo B serão identificados como B1, B2, B3 e assim sucessivamente até B10.

Quadro 1: Grupos e Professoras

GRUPO	PROFESSORA	ESTUDANTES
A	A	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10.
B	B	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10.

Fonte: Dados da autora, 2024.

Com relação aos estudantes do grupo A e B, eles possuem idades que variam entre 3, 4 e 5 anos, estando assim distribuídos:

Quadro 2: Estudantes por faixa etária

IDADES	ESTUDANTES
3 anos	A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4, B5.
4 anos	A4, A5, B6, B7, B8.
5 anos	A6, A7, A8, A9, A10, B9, B10

Fonte: Dados da autora, 2024.

Com relação às crianças com diagnóstico de TEA, temos a seguinte situação:

Quadro 3: Estdantes com TEA

IDADES	ESTUDANTES
Grupo A	A1, A3 (3 anos), A5 (4 anos), A8 e A10 (5 anos).
Grupo B	B3 (3 anos), B6, B7 (4 anos), B9 e B10 (5 anos).

Fonte: Dados da autora, 2024.

As professoras A e B participaram da pesquisa, disponibilizando espaço, dentro da rotina escolar das crianças para os momentos de uso do PAP, que ocorreram em dois (2) momentos: a) avaliação inicial - realizada em março/2024 e b) avaliação final - feita em dezembro de 2024.

O PAP como instrumento de coleta de dados foi elaborado com a colaboração de uma psicomotricista voluntária do projeto de pesquisa e apresenta variações nos critérios, conforme a faixa etária avaliada, portanto, será apresentado a seguir como PAP1, PAP2 e PAP3:

Imagem 1: PAP1

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PSICOMOTORA – 3 ANOS

NOME: _____ **IDADE:** _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ **TURMA:** _____

HABILIDADES NEUROPSICOMOTORAS	SIM	NÃO	FAZ COM AJUDA
Sobe e desce escadas.			
Caminha sob a ponta dos pés.			
Salta para adiante com ambos os pés.			
Nomeia seus desenhos.			
Gosta de brincar.			
Conta até 10.			
Usa frases completas.			
Corre rapidamente sob superfície plana.			
Faz empilhamento.			
Controle do esfíncter diurno.			
Come sozinho e derrama pouca comida.			
Coloca os próprios sapatos.			

OBSERVAÇÕES:

DATA DA AVALIAÇÃO:|

Fonte: projeto de pesquisa Pedagogia da Inclusão, 2024.

Imagem 2: PAP2

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PSICOMOTORA – 4 ANOS

NOME: _____ IDADE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ TURMA: _____

☐ 

HABILIDADES NEUROPSICOMOTORAS	SIM	NÃO	FAZ COM AJUDA
Sobe e desce escadas alternando os pés.			
Fica num pé só.			
Lava as <u>mãos sozinho</u> .			
Se veste com supervisão.			
Distingue frente e verso das roupas.			
Conta mais que 10.			
Cria e fala frases completas.			
Corre rapidamente sob superfície plana.			
Conta histórias com imaginação.			
Controle do esfíncter diurno.			
Coopera com outras crianças.			
Amarra os próprios sapatos.			

☐

OBSERVAÇÕES:

DATA DA AVALIAÇÃO:

Fonte: projeto de pesquisa Pedagogia da Inclusão, 2024.

Imagem 3: PAP3

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PSICOMOTORA – 5 ANOS

NOME: _____ IDADE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ TURMA: _____

HABILIDADES NEUROPSICOMOTORAS	SIM	NÃO	FAZ COM AJUDA
Sobe escadas correndo.			
Salta com distância de 60 cm.			
Fica num pé só por 8 segundos.			
Identifica letras do alfabeto e numerais.			
Expressa ideias e preferências.			
Conta mais que 20.			
Identifica formas.			
Identifica tamanhos.			
Tem vocabulário diversificado (1500 palavras).			
Se veste sozinho.			
Brinca com outras crianças.			
Consegue desenhar pessoas com roupas.			

OBSERVAÇÕES:

DATA DA AVALIAÇÃO:

Fonte: projeto de pesquisa Pedagogia da Inclusão, 2024.

Após a aplicação do PAP (inicial), os dados coletados foram analisados, por faixa etária a partir de cada grupo, cujos resultados foram organizados nos quadros a seguir:

Quadro 4: Dados do PAP, por faixa etária, avaliação inicial.

ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
A1	3	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
A2	3	Sobe e desce escadas com ajuda; não caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; não nomeia seus desenhos; gostar de brincar; não conta até 10; não usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho, mas, derrama muita comida; não coloca os sapatos sozinho.
A3	3	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
A4	4	Sobe e desce escadas alternando os pés; fica num pé só, com ajuda; lava as mãos sozinho; se veste com supervisão, com ajuda; distingue frente e verso das roupas; conta mais que 10. cria e fala frases completas; corre rapidamente sob superfície plana; não conta histórias com imaginação; tem controle do esfíncter diurno; coopera com outras crianças, não amarra os próprios sapatos.
A5	4	Sobe e desce escadas alternando os pés, com ajuda; fica num pé só, com ajuda; não lava as mãos sozinho; tem controle do esfíncter diurno. As demais atividades não realiza.
A6	5	Sobe escadas correndo; salta com distância de 60 cm, com ajuda; fica num pé só por 8 segundos, com ajuda; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20, com ajuda; identifica formas; identifica tamanhos; não tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; não consegue desenhar pessoas com roupas.
A7	5	Não sobe escadas correndo; não salta com distância de 60 cm; fica num pé só por 8 segundos, com ajuda; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20, com ajuda; identifica formas; identifica tamanhos; não tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; não consegue desenhar pessoas com roupas.
A8	5	Não realiza nenhuma atividade.



ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
A9	5	Sobe escadas correndo; salta com distância de 60 cm, com ajuda; fica num pé só por 8 segundos, com ajuda; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20, com ajuda; identifica formas; identifica tamanhos; não tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; não consegue desenhar pessoas com roupas.
A10	5	Não realiza nenhuma atividade.
B1	3	Sobe e desce escadas com ajuda; não caminha sob a ponta dos pés; não salta para adiante com ambos os pés; nomeia seus desenhos; gostar de brincar; conta até 10; não usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; não coloca os sapatos sozinho.
B2	3	Sobe e desce escadas com ajuda; não caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; não nomeia seus desenhos; gostar de brincar; não conta até 10; não usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; não coloca os sapatos sozinho.
B3	3	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
B4	3	Sobe e desce escadas com ajuda; não caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés; não nomeia seus desenhos; gostar de brincar; conta até 10; não usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho, mas, derrama muita comida; não coloca os sapatos sozinho.
B5	3	Sobe e desce escadas; caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; não nomeia seus desenhos; gostar de brincar; conta até 10; não usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho, mas, derrama muita comida; não coloca os sapatos sozinho.
B6	4	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
B7	4	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
B8	4	Sobe e desce escadas alternando os pés, com ajuda; fica num pé só, com ajuda; não lava as mãos sozinho; não se veste com supervisão; não distingue frente e verso das roupas; não conta mais que 10; não cria e fala frases completas; não corre rapidamente sob superfície plana; não conta histórias com imaginação; tem controle do esfíncter diurno; não coopera com outras crianças, não amarra os próprios sapatos.



ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
B9	5	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.
B10	5	Não realiza nenhum dos comandos do PAP para sua faixa etária.

Fonte: Dados da autora.

Com relação às crianças com três (3) anos de idade, se observou que, as que tem diagnóstico de TEA (A1, A3 e B3) , não conseguiram realizar nenhuma das atividades psicomotoras solicitadas, enquanto A2, B1, B2, B4 e B5 que não possui diagnóstico de TEA já realiza algumas atividades com ajuda como “subir e descer escada” e “saltar para adiante com os dois pés”. Algumas crianças já realizam atividades sozinhas, como: “gosta de brincar”; “corre rapidamente sobre superfície plana”; “tem controle do esfíncter diurno”. E as atividades que não consegue realizar são: “não caminha na ponta dos pés”; “não nomeia seus desenhos”; “não conta até 10”; “não usa frases completas”. Desse modo, quando se compara o desempenho das crianças nessa faixa etária, identifica-se grande discrepância no desempenho psicomotor de crianças com e sem TEA.

Com relação às crianças com quatro (4) anos de idade, se observou que A4 e B8 realizaas boa parte das atividades sozinho e outras atividades realiza com ajuda, enquanto A5, B6 e B7 (com diagnóstico de TEA) apresenta atrasos no desempenho psicomotor em todas as atividades solicitadas. Nas atividades de subir e descer escadas alternando os pés, de ficar num pé só, lavar as mãos sozinho ou de se vestir, enquanto as crianças sem o diagnóstico (A4 e B8) já possuem autonomia, as criança com TEA não conseguem realizar ou só o fazem com ajuda de um adulto, o que revela que o desenvolvimento psicomotor está em defazagem quando se compara à criança sem o transtorno.

Com relação às crianças com cinco (5) anos de idade, se observou que A6, A7 e A9, realizam boa parte das atividades sozinhos, tais como: subir escadas correndo; ficar num pé só por 8 segundos; identificar letras do alfabeto e numerais e expressar ideias e preferências, dentre outras. No entanto, as crianças com TEA (A8, A10, B9 e B10) não realizam nenhuma

das atividades típicas de sua faixa etária, o que revela considerável atraso psicomotor..

Com base nos dados, foram planejadas com a professora A sequências de atividades psicomotoras que foram incorporadas à rotina escolar, a fim de estimular: cognição, emoção e motor.

- a. Circuitos Psicomotores - compostos de diferentes tipos e níveis de atividades, tais como: andar – saltar - ficar de um pé só – subir – descer - lançar bolas, argolas ao cesto – contornar obstáculos;
- b. Jogos – de memória, quebra-cabeça, empilhar; montar, relacionar, identificar letras, formas, tamanhos;
- c. Dinâmicas de grupo - envolvendo atividades com o corpo, ritmo, dança, cooperação, respeito às regras;
- d. Rodas de conversa – com temas diversos ou do interesse das crianças;
- e. Painel das emoções – várias imagens que representem emoções (alegria, tristeza, medo, raiva etc.). A criança retira a imagem que melhor representa sua emoção naquele dia e expressa oralmente as razões de sua escolha.

Após sete (7) meses de intervenções com atividades psicomotoras (circuitos, jogos, rodas de conversa, dinâmica de grupo, painel das emoções), as crianças foram submetidas a nova avaliação por meio do PAP, e os resultados estão no quadro a seguir.

Quadro 5: Dados do PAP, por faixa etária, avaliação final.

ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
A1	3	Sobe e desce escadas com ajuda; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; faz empilhamento, com ajuda; tem controle do esfíncter diurno; come com ajuda.

ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
A2	3	Sobe e desce escadas; caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; nomeia seus desenhos; gostar de brincar; conta até 10; usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; coloca os sapatos sozinho.
A3	3	Sobe e desce escadas com ajuda; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; conta até 10; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho, com ajuda.
A4	4	Sobe e desce escadas alternando os pés; fica num pé só; lava as mãos sozinho; se veste com supervisão; distingue frente e verso das roupas; conta mais que 10; cria e fala frases completas; corre rapidamente sob superfície plana; conta histórias com imaginação; tem controle do esfíncter diurno; coopera com outras crianças, amarra os próprios sapatos.
A5	4	Sobe e desce escadas alternando os pés; fica num pé só; lava as mãos sozinho; se veste com supervisão; distingue frente e verso das roupas; conta mais que 10; cria e fala frases completas; corre rapidamente sob superfície plana; conta histórias com imaginação; tem controle do esfíncter diurno; coopera com outras crianças.
A6	5	Sobe escadas correndo; salta com distância de 60 cm, com ajuda; fica num pé só por 8 segundos; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20; identifica formas; identifica tamanhos; não tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; consegue desenhar pessoas com roupas.
A7	5	Sobe escadas correndo; salta com distância de 60 cm; fica num pé só por 8 segundos; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20; identifica formas; identifica tamanhos; tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; consegue desenhar pessoas com roupas.
A8	5	Sobe escadas com ajuda; fica num pé só por 8 segundos, com ajuda; identifica letras do alfabeto e numerais; conta mais que 20; identifica formas; identifica tamanhos; se veste sozinho; brinca com outras crianças..
A9	5	Sobe escadas correndo; salta com distância de 60 cm; fica num pé só por 8 segundos; identifica letras do alfabeto e numerais; expressa ideias e preferências; conta mais que 20, com ajuda; identifica formas; identifica tamanhos; não tem vocabulário diversificado (1500 palavras); se veste sozinho; brinca com outras crianças; consegue desenhar pessoas com roupas.



ESTUDANTES	IDADE	NECESSIDADES
A10	5	Sobe escadas com ajuda; fica num pé só por 8 segundos; identifica letras do alfabeto e numerais; conta mais que 20, com ajuda; identifica formas; identifica tamanhos com ajuda; se veste sozinho; brinca com outras crianças.
B1	3	Sobe e desce escadas; não caminha sob a ponta dos pés; não salta para adiante com ambos os pés; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; conta até 10; usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; coloca os sapatos sozinho.
B2	3	Sobe e desce escadas; caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; conta até 10; usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; coloca os sapatos sozinho.
B3	3	Sobe e desce escadas, com ajuda; caminha sob a ponta dos pés, com ajuda; salta para adiante com ambos os pés, com ajuda; come sozinho. As demais atividades, B3 não realizou.
B4	3	Sobe e desce escadas; caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; conta até 10; usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; coloca os sapatos sozinho.
B5	3	Sobe e desce escadas; caminha sob a ponta dos pés; salta para adiante com ambos os pés; nomeia seus desenhos; gosta de brincar; conta até 10; usa frases completas; corre rapidamente sobre superfície plana; faz empilhamento; tem controle do esfíncter diurno; come sozinho; coloca os sapatos sozinho.
B6	4	Sobe e desce escadas alternando os pés com ajuda; fica num pé só, com ajuda; lava as mãos sozinho; se veste com supervisão. As demais atividades, B6 não realizou.
B7	4	Sobe e desce escadas com ajuda e lava as mãos sozinho. As demais atividades, B7 não realizou.
B8	4	Sobe e desce escadas alternando os pés; fica num pé só; lava as mãos sozinho; se veste com supervisão; não distingue frente e verso das roupas; conta mais que 10; não cria e fala frases completas; corre rapidamente sob superfície plana; não conta histórias com imaginação; tem controle do esfíncter diurno; coopera com outras crianças, não amarra os próprios sapatos.
B9	5	Sobe e desce escadas com ajuda; brinca com outras crianças. As demais atividades, B9 não realizou.
B10	5	Sobe e desce escadas com ajuda, se veste com ajuda. As demais atividades, B10 não realizou.

Fonte: Dados da autora.

Ao comparar os dados do PAP feito no início do ano letivo (Quadro 4) com os dados apresentados no PAP feito no final do ano letivo (Quadro 5), pode se constatar o seguinte:

- a. Há avanços no desempenho psicomotor de todas as crianças (grupo A e B), mas, ele é significativamente maior no grupo A, que recebeu as intervenções psicomotoras, de modo regular e constante;
- b. O desenvolvimento psicomotor nas crianças com TEA é considerável, pois, algumas não conseguiam responder positivamente a nenhuma atividade proposta para sua faixa etária (A1, A3, A8, A10), e passam a realizar várias atividades psicomotoras típicas da faixa etária, ainda que algumas o façam com ajuda;
- c. Há avanços no desenvolvimento psicomotor das crianças sem diagnóstico, comprovando que esse tipo de intervenção contribui com a aprendizagem de todas as crianças;

Diante dos dados, cabe considerar que os resultados foram positivos, pois, o uso da psicomotricidade foi adotado como uma importante aliada do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, como defende Le Boulch (2001), Costa e Aoyama (2023) e Maneira e Gonçalves (2015). Na perspectiva desses autores, o uso contínuo pode evitar atrasos no processo de desenvolvimento e prevenir possíveis déficits motores, cognitivos e emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do artigo foi analisar o papel da Psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a Educação Infantil. Para tanto, optou pela realização da pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa de campo do tipo pesquisação e buscou responder ao seguinte questionamento: o uso da psicomotricidade,

de modo rotineiro, no contexto escolar, contribui com o desenvolvimento de crianças com o TEA?

A hipótese da pesquisa foi de que, quando a psicomotricidade é utilizada dentro da rotina escolar, como parte das atividades planejadas pelos professores, apoiada por psicomotricista, ela contribui com o desenvolvimento das crianças com TEA, dentro da perspectiva inclusiva. E, chegando ao final da pesquisa, constata-se que, de fato, a psicomotricidade tem papel decisivo no estímulo às habilidades básicas da infância que contribuem para aprendizagens futuras.

Nesse estudo foi constatado, a partir dos dados encontrados no Protocolo de Avaliação Psicomotora que, independentemente, do nível de suporte exigido por cada criança, os avanços foram perceptíveis no desenvolvimento psicomotor, após serem submetidos às intervenções contínuas.

Por outro lado, destaca-se que, mesmo havendo avanços nas demais crianças do grupo B, que não receberam as intervenções, esses progressos foram menores ou menos significativos. Desse modo, os resultados demonstraram uma sensível diferença na qualidade e quantidade das habilidades desenvolvidas pelas crianças do grupo A, apontando a importância que as atividades psicomotoras têm durante a Educação Infantil. Esse estudo também destaca o lugar que a psicomotricidade pode assumir no ambiente escolar, como parte do currículo, portanto, dentro do planejamento rotineiro das atividades. É evidente que a psicomotricidade já é reconhecida por sua significativa contribuição no desenvolvimento de crianças com TEA, mas, as intervenções tem ocupado, tão somente, o espaço clínico. Certamente, esse é um contexto interventivo de relevância e não há o que contestar sobre esse fato.

Entretanto, o que esse estudo revela é o papel que a psicomotricidade pode assumir na escola, dentro de uma perspectiva preventiva e estimulativa, pois, que tem potencial para evitar possíveis déficits no desenvolvimento infantil de crianças que tenham necessidades educacionais específicas, oriundas do TEA ou de outras deficiências.

Sendo assim, espera-se contribuir com as reflexões em torno do tema, destacando as contribuições da psicomotricidade enquanto ciência que alia, de modo eficiente, o corpo e a mente, sem desconsiderar o lugar que tem as emoções e seus sentidos no universo infantil.

Na pesquisa se constata que a psicomotricidade pode contribuir de modo eficiente no desenvolvimento de habilidades básicas sociais, linguísticas e comportamentais, que geralmente estão comprometidas nos casos de TEA. Mas, que os resultados vão além do transtorno, beneficiando a todas as crianças, conforme defende o paradigma educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/> Acesso em 23 abr. 2025.

ALMEIDA, Ricardo. Caracterização do perfil psicomotor em crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto**, v. 4, n. 1, p. 48-54, 2014.

BRASIL. **Lei n 12.796/2013.** Altera a Lei n 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 providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2013, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Ângela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 33, p. e142079, 2017.

COSTA, Stella Maria Antunes; AYOAMA, T. **A psicomotricidade na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento motor na primeira infância.** Rev. Uniceplac, vol. 4, n. 1, 2023.

DE ALMEIDA, Márcia Helena Luna Falqueto. O processo ensino/aprendizado através da educação psicomotora. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 498-510, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Tradução de A. G. Brizolara. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e universitária, 2014.

MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. São Paulo: EDUCERE, 2015.

OPAS. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista> Acesso em: 23 out. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.016

DIÁLOGOS E DESCOBERTAS: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO IFNMG - CAMPUS SALINAS NA CRECHE CANTINHO DO CÉU

Lílian Gleisia Alves dos Santos¹
Geraldo Magela Matos²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados do Projeto de Extensão “Oficinas Pedagógicas no ensino da Educação Infantil”, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas, em parceria com a Creche Municipal Cantinho do Céu. O estudo aborda a problemática de como a metodologia das oficinas pode auxiliar o processo de ensino e desenvolvimento de crianças, a partir de um trabalho colaborativo entre a academia e a escola. O referencial teórico-metodológico está ancorado na perspectiva qualitativa e exploratória, utilizando como arcabouço conceitual as contribuições de Vygotsky (1998) sobre o lúdico e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), as reflexões de Libâneo (2013) sobre o planejamento intencional e adaptável, e os estudos de Tardif (2012) e Tardif e Raymond (2000) sobre o saber docente e a práxis. A coleta de dados incluiu registros de planejamento, autoavaliação de acadêmicos e entrevistas com educadoras da creche. As atividades extensionistas, que compreenderam

- 1 Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - BA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG *campus* Salinas - MG, lilian.santos@ifnmg.edu.br;
- 2 Doutorando do Curso de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - MG. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Minas Gerais - IFMG *campus* Betim - MG, geraldo.matos@ifmg.edu.br.

sete oficinas com sequências didáticas diversificadas (música, contação de histórias e experimentação concreta), foram planejadas em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, adaptando-se à realidade da Escola-Campo. Os resultados demonstram que as oficinas promovem o desenvolvimento integral das crianças, estimulando as dimensões cognitiva, socioemocional e motora de forma integrada, como observado nas atividades sensoriais e jogos de números. Além disso, o trabalho colaborativo constituiu um dispositivo eficaz de formação continuada para as professoras da creche, ao enriquecer seu saber experiencial, e um campo de práxis fundamental para o início da construção da identidade profissional dos acadêmicos. Conclui-se que a articulação entre universidade e Educação Básica, mediada pela metodologia lúdica e pelo planejamento flexível, é crucial para a qualidade do ensino e para a evolução constante do saber docente.

Palavras-chave: Oficinas pedagógicas, Educação Infantil, Saber docente, Extensão universitária, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um dos lugares nos quais se percebem as diferenças existentes entre os sujeitos (biológicas, culturais, sociais, econômicas). Na Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica), situações diversas são encontradas. Já que, cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Compreendemos a Educação Infantil enquanto primeira fase da vida escolar da criança como etapa de grande relevância, tendo em conta que, nessa etapa elas vivenciam experiências positivas ou negativas que são levadas para a vida toda. Considerando esses aspectos, Corsino (2009) defende que é no educandário da educação infantil que as crianças estão sujeitas a um ambiente de socialização, de trocas e interações, de convivência, de afeto, ampliação e inserção sociocultural. A instituição educativa contribui fortemente para a constituição de identidades e subjetividades da criança. Espaço onde compartilham experiências, situações, culturas, rotinas, regras de convivência, onde são colocadas a tempos e espaços coletivos com diferentes graus de restrições e controle dos adultos.

Pensando nisso foi elaborado e posto em prática o Projeto de Extensão “Oficinas Pedagógicas no ensino da Educação Infantil”. Um trabalho desenvolvido por professores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do IFNMG/*campus* Salinas, junto à Creche Municipal Cantinho do Céu, localizada em Salinas-MG. Dessa forma, este texto vem apresentar resultados do Projeto de Extensão. Especificamente, resultados de um trabalho coletivo que envolveu o desenvolvimento de 7 (sete) oficinas pedagógicas por meio de uma dinâmica diferenciada e envolvente.

Trata-se de momentos lúdicos e criativos em sequências didáticas em que utilizamos: contação de história, passeios, ensino a partir da música e dança, teatro, caixa surpresa, brincadeiras, jogos educativos, dentre outros. Tendo em vista que, esses recursos têm um papel importante na

educação infantil, pois ao explorar os diversos sentidos da criança, espontaneamente ela adquire uma aprendizagem prazerosa, são momentos que permitem a comunicação consigo e com o outro. A partir da sua realidade, essas estratégias didáticas instigam a criança, por meio da imaginação, no processo de pensar, criar e se relacionar com os demais. De acordo com Lobo (2013) as atividades lúdicas são poderosas no desenvolvimento global da criança, onde todas as dimensões estão profundamente relacionadas: a afetividade, inteligência, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motora da criança. Ao buscarmos novas maneiras de ensinar por meio de oficinas pedagógicas, pode-se conseguir uma educação de qualidade onde possam saciar os interesses e necessidades das crianças.

Assim, apresentamos resultados à problemática: como as oficinas pedagógicas podem auxiliar no processo de ensino e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, a partir de um trabalho coletivo entre a academia e escola campo? Para tanto, o objetivo geral foi promover por meio do processo ensino-aprendizagem, oficinas pedagógicas curriculares na Educação Infantil com momentos lúdicos sistematizados a partir da realidade das crianças da Escola Campo. E como objetivos específicos: aproximar a criança da realidade material, de modo que ela possa ser guiada no seu processo de aprendizagem, vislumbrando o progresso na incorporação dos conhecimentos; e, instigar os acadêmicos bolsista e voluntários para a consciência de que a ação docente é um saber em constante construção, pela integração no contexto escolar e cotidiano da sala de aula.

O estudo se deu numa vertente de natureza qualitativa e exploratória, a partir de momentos de planejamento, avaliação, autoavaliação e replanejamentos. De forma que, nesses momentos, ficamos sempre atentos sobre as percepções dos educadores da escola campo, os *feedbacks* trazidos que direcionaram a ação-reflexão-ação.

O estudo se deu numa vertente de natureza qualitativa e exploratória, a partir de momentos de planejamento, avaliação, autoavaliação e repla-

nejamentos. De forma que, nesses momentos, ficamos sempre atentos sobre as percepções dos educadores da escola campo, os *feedbacks* trazidos que direcionaram a ação-reflexão-ação.

Em síntese, o trabalho demonstrou que as oficinas pedagógicas, por meio da metodologia lúdica e da ação-reflexão-ação, são um dispositivo eficaz de articulação entre a teoria acadêmica e a prática na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e o aprimoramento contínuo do saber docente.

METODOLOGIA

O estudo possui natureza qualitativa, com característica exploratória, em que tem por finalidade compreender a importância das oficinas pedagógicas na educação infantil. Na concepção de Ventura (2007), a pesquisa exploratória segue as seguintes fases: (estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo); delimitação do estudo (determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo para proceder à coleta de informações, utilizando instrumentos variados); análise sistemática, elaboração e execução de uma proposta de trabalho (estabelecer um movimento teoria-prática, podendo iniciar desde a fase exploratória).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: na academia, os registros das avaliações com os acadêmicos e bolsista sobre o andamento/execução do projeto de extensão na Escola Campo; na Escola Campo, registros dos momentos de planejamento, avaliação, autoavaliação, replanejamentos e *feedbacks* trazidos pelos educadores, o que (re) direcionaram a ação-reflexão-ação; e, entrevista semiestruturada com professores e diretora da creche. Para participar da pesquisa, convidamos todas as 06 (seis) professoras das turmas e diretora da Creche Municipal Cantinho do Céu, porém, pela limitação dessa escrita, traremos os dados de modo conciso.

DIÁLOGO TEÓRICO: SABERES DOCENTES E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sustentação teórica deste trabalho se estabelece na articulação de três categorias conceituais centrais: a relevância do lúdico e do planejamento na Educação Infantil; o papel do Projeto de Extensão como mediador da prática pedagógica; e a construção do saber docente em sua dimensão temporal e prática.

O LÚDICO, A ATIVIDADE E A MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, exige um referencial pedagógico que reconheça a criança em sua totalidade, tendo a atividade lúdica como eixo central. Conforme defende Corsino (2009), o espaço do educandário infantil é fundamentalmente um ambiente de socialização, de trocas e interações, de convivência e de afeto, contribuindo fortemente para a constituição de identidades e subjetividades da criança.

Nesta perspectiva, o lúdico não se configura como mero passatempo, mas como a própria linguagem da infância. Vygotsky (1998) postula que o jogo, a brincadeira e a imaginação são o motor do desenvolvimento, pois é neles que a criança opera com o significado das coisas e das ações, e não com a realidade concreta. O brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual (Vygotsky, 1998), sendo desafiada a resolver situações-problemas no campo da fantasia. O papel do educador, portanto, é mediar intencionalmente essa atividade.

A utilização de Oficinas Pedagógicas insere-se diretamente nesse quadro. Segundo Antunes (2011), as oficinas transcendem a função recreativa, constituindo-se em uma metodologia ativa que estimula o interesse, a participação, a criatividade e, principalmente, a autonomia.

Os recursos como contação de história, música, teatro e jogos educativos não apenas exploram os sentidos da criança, mas são ferramentas curriculares que promovem a aprendizagem prazerosa. Essa abordagem dialoga com Lobo (2013), ao reforçar que o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões física, social, cultural e cognitiva, está intrinsecamente ligado à afetividade, que constitui a energia necessária para a progressão psíquica e moral.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E O PLANEJAMENTO FLEXÍVEL

Para que as oficinas pedagógicas atinjam seus objetivos de forma sistemática, é imprescindível a intencionalidade docente manifestada no planejamento. Libâneo (2013) oferece o suporte para compreender que o planejamento é um ato político-pedagógico que confere direção ao trabalho docente, mas que, na realidade da Educação Infantil, deve ser flexível e adaptado às necessidades e ao ritmo das crianças. O planejamento, portanto, não é uma camisa de força, mas sim um guia de ação que permite ao professor antecipar as necessidades didáticas e os meios para cumpri-las. No contexto das oficinas, essa intencionalidade é crucial para garantir que as atividades lúdicas se conectem efetivamente aos Campos de Experiências e aos direitos de aprendizagem previstos na legislação (Brasil, 2018).

A flexibilidade do planejamento manifesta-se no ciclo ação-reflexão-ação, no qual o educador avalia a reação das crianças à oficina (ação), reflete sobre a eficácia da metodologia (reflexão) e ajusta as próximas etapas (replanejamento). O *feedback* dos educadores da escola-campo, neste estudo, atua como o principal balizador desse ciclo reflexivo.

A INTEGRAÇÃO ACADEMIA-ESCOLA: O SABER DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO TEMPORAL

O projeto de extensão se configura como um espaço privilegiado para discutir o saber docente. Utilizamos Tardif (2012) para analisar a formação

dos acadêmicos e das professoras da Escola-Campo. Tardif e Raymond (2000) postulam que o saber docente é modificado pelo tempo e pela prática. O exercício da profissão leva o professor a transformar e enriquecer não apenas o objeto de ensino, mas fundamentalmente a própria identidade. O valor e o reconhecimento do docente passam a ser atrelados ao seu percurso profissional e à memória construída na interação e efetivação da profissão.

Nesse sentido, o projeto de extensão cumpre uma dupla função: *i.* Para os acadêmicos (Formação Inicial): O projeto oferece o contato real com o cotidiano da creche (o saber experiencial), permitindo que elas integrem a teoria universitária com a complexidade da sala de aula. É o início da construção da identidade profissional pautada na práxis. *ii.* Para as Professoras da Escola-Campo (Formação Continuada): A colaboração com a academia possibilita a reflexão sobre a própria prática (o saber experiencial consolidado). A troca mútua de saberes, onde a teoria valida a prática e a prática reestrutura a teoria, é essencial para a inovação e o aprimoramento contínuo da ação docente.

A investigação no contexto das oficinas, portanto, não apenas valida a metodologia lúdica (Vygotsky, 1998; Antunes, 2011), mas também evidencia o projeto como um dispositivo eficaz de articulação entre teoria e prática, essencial para a construção de um saber docente vivo, crítico e em constante evolução (Tardif, 2012). Dessa forma, o projeto de extensão consolida-se como um espaço legítimo de formação, onde a universidade e a escola-campo deixam de ser polos isolados e passam a coproduzir um saber pedagógico contextualizado e reflexivo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: O PROJETO DE EXTENSÃO COMO CAMPO DE PRÁXIS

A análise dos resultados das sete oficinas pedagógicas realizadas na Creche Municipal Cantinho do Céu, durante seis meses, é abordada a partir da perspectiva de Tardif (2012) e Tardif e Raymond (2000), focando em

como a experiência de extensão estimula o ciclo de práxis e a construção do saber docente.

As inferências se deram na perspectiva da intervenção pedagógica, que compreendeu sete oficinas realizadas ao longo de seis meses na Creche Municipal Cantinho do Céu, que foram organizadas em categorias para examinar a relação dialógica entre a práxis docente e a eficácia das metodologias lúdicas. Os dados, oriundos do relatório de execução e dos depoimentos das educadoras, sustentam a tese de que a articulação entre a teoria acadêmica e o cotidiano escolar constitui um poderoso dispositivo de formação e transformação pedagógica.

A COMPLEXIDADE DO LÚDICO: CONVERGÊNCIA ENTRE PRAZER, DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO, FERRAMENTA COGNITIVA E SOCIAL

A análise demonstra que as oficinas, ao terem o lúdico como atrativo fundamental, superaram a visão simplista do brincar como mera recreação. A interação e a experimentação foram o cerne do processo, validando a proposição de que o lúdico é um elemento complementar que tem conquistado espaço na escolarização (Antunes, 2011).

Ao trabalhar sobre meio-ambiente com crianças, pode-se perceber que elas possuem muito interesse em saber, onde cada animal vive, porque a grama é verde etc., são um mix de curiosidades. Segundo Tiriba (2010), ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice-versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza!

Essa oficina foi realizada em duas etapas, a partir da temática trabalhada na escola naquele momento. Teve como objetivo auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças e estimular a imaginação. Para realização das atividades, traçamos um planejamento

que tinha como evidência: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2011).

De início, as crianças com o consentimento dos pais ou responsáveis foram levadas para conhecer o jardim da Escola Estadual Professor Elídio Duque. Com todo cuidado e atenção para deslocar as crianças, foi utilizado uma centopeia confeccionada pela equipe da escola (Figura 1). A centopeia possuía círculos onde cada criança se posicionava dentro, de modo que todas foram levadas juntinhas de maneira organizada e com segurança. Chegando à escola, passeamos pelo jardim, chamando a atenção das crianças para os elementos ali presentes: plantas, árvores, flores e os insetos/bichinhos ali presentes. Em seguida, foi preparado um local para as crianças se sentarem, momento em que elas foram instigadas a pensar e falar sobre bichinhos de jardim, suas percepções e conhecimentos prévios. A equipe preparou uma caixa surpresa de onde tiram itens ligados à temática para que as crianças retirassem esses elementos um a um e falassem sobre eles.

Figura 1 - Deslocamento das crianças para a área verde da Escola Estadual Professor Elídio Duque



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)



Na sequência, por meio da contação de história da “Minhoca Milu: a natureza está onde você pisa” (Conceição e Oliveira, 2021), eles conheceram a vida. Foi também proporcionado a oportunidade de as crianças tocarem em algumas minhocas, levadas em uma composteira, pela equipe. Assim, como motivação fizemos escolha de um bichinho de jardim para o desenvolvimento da oficina – a minhoca. A Oficina “Meio Ambiente – Bichinhos de Jardim” é o exemplo mais potente da conexão entre afeto e desenvolvimento. É possível inferir isso na fala da professora Maria Laura:

Com essa atividade eles conheceram a história da minhoca, e tiveram a oportunidade de até mesmo tocar em uma minhoca. As crianças amaram o passeio, conhecer e poder tocar a minhoca foi muito interessante para eles.

O ato de tocar a minhoca (Figura 2), que é um conhecimento prático e sensorial, cumpre o que Vygotsky (1998) estabelece sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Figura 2 - Crianças tocando as minhocas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)



O objeto de ensino (Meio Ambiente) é levado do plano teórico ao plano de vivência concreta, permitindo que a criança opere com um conceito complexo (a vida do animal, seu habitat) de forma segura. A afetividade gerada pelo prazer do toque e da descoberta estimula a energia para a progressão psíquica e motora (Lobo, 2013). O relato da Diretora reforça essa dimensão:

Amaram o passeio, as brincadeiras, conhecer a minhoca e poder tocar nela foi algo que estimulou a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico, além de promover a socialização (Moreira, 2023).

Na fala da diretora encontramos indícios de que a curiosidade e o pensamento crítico só foram alcançados porque a atividade proporcionou o prazer e a satisfação (Lobo, 2013), rompendo com as barreiras do ensino meramente verbal. Esta dimensão afetiva, crucial para o engajamento, serviu como ponte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais mais estruturadas, conforme evidenciado nas oficinas subsequentes.

Outras oficinas confirmam a eficácia da abordagem lúdica na aquisição de habilidades específicas: *i.* Oficina de “Números e Quantidades”: O uso do jogo e da música superou a dificuldade de identificação numérica, levando à memorização do 1 ao 12. Isso demonstra que o desenvolvimento intelectual é favorecido pela forma descontraída (Antunes, 2011) e pela memorização ativa inerente ao brincar. *ii.* Contação de História “A casa dos animais”: O desafio de construir a casa dos passarinhos com materiais naturais (gravetos, folhas) estimulou a coordenação motora e o trabalho em equipe. A indagação sobre “em qual família de animais eles queriam morar” revela a dimensão social e emocional do jogo simbólico, permitindo à criança manifestar medos, vontades e prazer (Lobo, 2013).

O trabalho com as oficinas pedagógicas, além de nos possibilitar trocas e parceria, estão trazendo muitos benefícios para as nossas crianças. Essa oficina sobre a contação dessa história, por exemplo, ensinou nossos alunos sobre raças, despertou a

curiosidade, fizeram com que viajassem na imaginação. Isso está sendo muito importante para a formação deles (Ísis, 2023).

O projeto de extensão, ao criar um ciclo de ação-reflexão-ação entre acadêmicos e professoras da creche, cumpriu o objetivo de instigar a consciência da ação docente e transformar o saber em práxis, conforme a perspectiva de Tardif (2012).

As professoras relatam que as oficinas contribuíram “com o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos”. A resposta positiva, que lista o desenvolvimento de agilidade, coordenação motora, percepção visual, formas de expressão e autoliderança, atesta que a experiência validou o saber profissional das educadoras.

A oficina foi de suma importância, pois não é sempre que conseguimos manter a atenção das crianças, além de trabalharem a concentração, vimos uma diferença na participação de muitos alunos que possuem dificuldades em enturmar com os coleguinhas. Quando as crianças entraram na roda, elas puderam dar as mãos, se sentiram plantas, brincaram e sacolejaram um com o outro (Maria Joana, 2023).

Incentivar a participação das crianças em prol do meio ambiente é algo que precisa fazer parte da rotina delas, assim, elas já crescerão conscientes do seu papel na sociedade (Rebeca, 2023).

Ao observar o sucesso dessas atividades, as professoras da creche (detentoras do saber experiencial consolidado) têm seu conhecimento de mundo enriquecido pelo saber da formação trazido pela academia. O projeto tornou-se o local onde a identidade profissional do acadêmico começa a ser forjada, percebendo que a ação docente é um saber vivo e não um manual teórico. O contato real com a complexidade (Tardif, 2012) e a necessidade de adaptação imediata constituem a base para a futura memória profissional (Tardif, 2012).

O sucesso metodológico do projeto reside na premissa: “Nosso interesse não é mudar a rotina da escola e sim contribuir para que suas propostas pedagógicas possam ser enriquecidas” (Coordenadora do Projeto, 2023). Essa postura demonstra a aplicação do conceito de planejamento flexível (Libâneo, 2013). A academia não impôs um modelo, mas dialogou

com o saber já existente na creche (o projeto sobre “Bichinhos de Jardim”). A elaboração da oficina sobre a minhoca (Figuras 3), que integrou elementos curriculares, musicais e práticos, é o espelho real do processo e do produto organicamente construído: desde que, essas atividades sejam realizadas a partir de um planejamento que antes de tudo, precisa ser o espelho real do processo e do produto organicamente construído para ser concretizado ao longo de um período de trabalho, em andamento com o que veio anteriormente e o que virá depois.

Figura 3 - Túnel da minhoca



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)

Isso reflete a visão dos pesquisadores, indica que a eficácia da oficina depende de sua coerência temporal e didática com o que a criança já está aprendendo, garantindo que o lúdico não seja isolado, mas sim um elemento complementar e sistematizado na escolarização.

O conjunto de oficinas e o ciclo de replanejamento demonstraram que problematizar a realidade escolar na busca de um ensino-aprendizagem lúdico, comprometido e sistematizado é de suma importância. Ao trabalhar com o contexto da creche (aulas com música, arte, jogos, brin-



cadeiras e contação de histórias), o projeto não apenas validou o que as professoras já faziam, mas reforçou a necessidade de um trabalho coletivo entre academia e escola (Figuras 4 e 50).

Figura 4 - O brincar no ensino de números e quantidades



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 5 - A oficina de música no processo ensino-aprendizagem



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023)



As oficinas atuaram como um incentivo e uma prova prática de que a inovação pedagógica é viável, mesmo em condições possivelmente limitadas de recursos. O desafio, agora, é manter essa sistematização e essa intencionalidade nas práticas docentes da creche após o término do projeto de extensão, integrando os novos saberes adquiridos ao repertório permanente das educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao investigar o Projeto de Extensão “Oficinas Pedagógicas no ensino da Educação Infantil” em parceria com a Creche Municipal Cantinho do Céu, demonstrou o valor estratégico da articulação entre a academia e a escola-campo na construção de práticas pedagógicas eficazes e na formação docente.

A partir das análises realizadas, foi possível consolidar algumas conclusões. A validação da metodologia lúdica como elemento cognitivo. Isto é, as oficinas pedagógicas revelaram-se um dispositivo eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando à criança a transição da posição de simples receptora de conteúdo para a de participante ativa na construção do conhecimento.

Essa transformação se fundamenta na perspectiva de Vygotsky (1998) e Lobo (2013), que atestam a indissociabilidade entre afeto e cognição. O lúdico, materializado em contação de histórias, jogos e atividades sensoriais (como na Oficina “Bichinhos de Jardim”), promove uma aprendizagem prazerosa, significativa e atrativa. Este fazer pedagógico, embora descontraído, é rigorosamente planejado e intencional, garantindo o desenvolvimento das dimensões motora, social e intelectual de forma integrada. O sucesso observado nas oficinas, com o desenvolvimento da autoliderança e do trabalho em equipe, prova que o lúdico é o motor que impulsiona o desenvolvimento pleno da criança na ZDP.

O fortalecimento da identidade docente pela práxis, tendo em vista que, o Projeto de Extensão consolidou-se como um espaço privilegiado

de práxis, validando a tese de Tardif e Raymond (2000) de que o saber docente é transformado pela experiência. Para as professoras da Escola-Campo, a colaboração com a academia, conforme evidenciado nas falas da Diretora, enriqueceu o saber experiencial consolidado. O projeto atuou como um dispositivo de formação continuada, validando a eficácia de estratégias inovadoras e reforçando o compromisso com um ensino de qualidade.

Para os Acadêmicos (Formação Inicial), o projeto permitiu que os futuros docentes experimentassem a docência na Educação Infantil, compreendendo na prática a exigência de um fazer objetivado e intencionado. O contato real com o cotidiano da creche os conscientizou de que o planejamento, como defendido por Libâneo (2013), precisa ser o espelho real do processo, orgânica e flexivelmente construído em diálogo com a realidade da turma.

A partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, conclui-se que a atividade extensionista transcendeu o auxílio pontual à creche, integrando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Já que, a parceria permitiu: *i*. Ensinar as crianças por meio de vivências lúdicas; *ii*. Pesquisar a eficácia dessas práticas e o impacto na formação dos educadores. *iii*. Estender o saber universitário para a comunidade e trazer o saber experiencial da escola para a academia. Esse fazer pedagógico demonstrou a urgência de uma equipe de trabalho que se conduza pela ação-reflexão-ação, um ciclo contínuo que deve nortear a construção de qualquer planejamento.

A principal limitação deste estudo reside na natureza pontual do projeto, que, embora eficaz, não resolve os desafios estruturais da creche. No entanto, o sucesso alcançado reitera a necessidade de que as políticas públicas e o financiamento universitário continuem a incentivar e valorizar a Extensão como componente curricular obrigatório, garantindo que a coprodução de saberes entre universidade e Educação Básica se torne um processo contínuo e institucionalizado.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao IFNMG - *Campus* Salinas pelo financiamento por meio Programa Institucional de Bolsas de Extensão aos Discentes (PIBED).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

CONCEIÇÃO, F. da; OLIVEIRA, Rosália Sanábio de. **Minhoca Milu**: a natureza está onde você pisa! [livro eletrônico], 1.ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

CORSINO, P. **Prática educativa da língua portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009.

COSTA, V. L. P. Matemática no pré-escolar. **Revista da AMAE**, n. 200, 1988, p. 2-10. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOBO, J. C. **A importância do brincar na educação infantil para crianças de 3 a 4 anos**. 2013. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em:. Acesso em: 16 maio 2025.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. 2010. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Belo Horizonte: Perspectivas atuais. Nov./2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> Acesso em: 15 dez. 2023.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa: Pedagogia Médica. **Rev SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383-386, set./out., 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.017

EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Déborah Gonçalves Silva¹Maria Aparecida Custodio Rocha²Josimar Custodio Rocha³

RESUMO

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, assume um papel fundamental na formação integral da criança de 0 a 5 anos. Nesse contexto, o debate contemporâneo se volta para a compreensão da infância como uma construção social, plural e culturalmente situada, em que a criança é sujeito de direitos, produtora de saberes e sentidos. A construção de sentidos nesse processo envolve as interações, os vínculos afetivos, a escuta qualificada e a valorização das múltiplas linguagens, como caminhos para o desenvolvimento pleno das crianças nos espaços educativos. Este estudo tem como objetivo analisar como a construção de sentidos contribui para a formação das crianças pequenas na Educação Infantil, compreendendo os desafios e avanços no campo das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das concepções de infância. Para isso, foi realizada uma pesquisa de

- 1 Mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, gmdeborah@gmail.com
- 2 Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF.
- 3 Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, profjosimarrocha@email.com;

natureza qualitativa, com metodologia de revisão bibliográfica, pautada em autores, que discutem o campo da Educação Infantil em suas dimensões históricas, políticas, pedagógicas e formativas. A análise do material bibliográfico aponta para a urgência da superação do paradigma assistencialista que historicamente marcou a Educação Infantil no Brasil, bem como para o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e qualidade. Evidencia-se que a construção de sentidos na infância está diretamente relacionada à formação docente, ao currículo, à escuta das crianças e à mediação de experiências significativas nos espaços educativos. Os resultados indicam que práticas pedagógicas intencionais e políticas educacionais comprometidas com os direitos das crianças favorecem o desenvolvimento de subjetividades autônomas, críticas e sensíveis, fortalecendo o papel social e formativo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Sentidos e significados, Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996, passou a ocupar um lugar significativo na formação integral das crianças pequenas. Esse reconhecimento desloca perspectivas históricas que vinculavam a creche e a pré-escola a práticas de acolhimento e guarda, conferindo-lhes um sentido educativo orientado pelo entendimento de que a criança é sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, expressar sensibilidades e construir significados próprios sobre o mundo. A infância, nessa abordagem, não é concebida como fase preparatória para etapas posteriores, mas como tempo pleno, vivo e presente, em que as experiências vividas deixam marcas, constroem subjetividades e elaboram modos singulares de ser e estar.

A construção de sentidos acontece na relação com o outro, na trama de afetos, no diálogo entre a criança e o ambiente, na escuta sensível que reconhece a potência expressiva da infância. As interações que se produzem no cotidiano das instituições educativas constituem o lugar onde emergem modos de pensar, sentir e imaginar. Nesse cenário, o corpo, o gesto, a brincadeira, a narrativa, o silêncio, a curiosidade e o olhar são compreendidos como linguagens, como formas legítimas de comunicação e produção simbólica. Carvalho e Fochi (2017) refletem que o cotidiano da Educação Infantil é espaço onde se entrelaçam tempos, relações e experiências que dão movimento à infância, favorecendo aprendizagens que não se reduzem ao domínio de conteúdos, mas que se ancoram na sensibilidade e na experiência vivida (p. 16-17)

No entanto, mesmo diante dos avanços legais e teóricos, é possível observar práticas que ainda reproduzem modelos escolarizantes, centrados na antecipação de conteúdos formais e na organização rígida dos tempos e espaços. Quando isso ocorre, o brincar é reduzido, a expressão livre perde lugar e a criança passa a ser convocada a responder às expectativas do adulto, e não às demandas internas de sua própria experiência.

Surge, então, uma tensão que mobiliza reflexões: de que modo garantir uma Educação Infantil que favoreça a construção de sentidos pelas crianças pequenas? Como sustentar práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua potência criadora, evitando sua captura por modelos que padronizam e restringem?

Essa questão atravessa as discussões sobre currículo, formação docente, gestão dos espaços, concepção de linguagem e proposta pedagógica. A hipótese que orienta este estudo assume que a construção de sentidos na Educação Infantil depende da qualidade das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, do reconhecimento das múltiplas linguagens da infância e da criação de ambientes que acolham a exploração, a sensibilidade, o movimento e a imaginação. Quando o espaço educativo se organiza como território de encontro, de escuta e de brincadeira, a criança encontra condições para produzir sentidos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que habita.

Discutir a construção de sentidos nessa etapa da educação, portanto, envolve compreender que cuidar, brincar, narrar, explorar e conviver constituem dimensões articuladas da formação humana, e que não se trata de acrescentar experiências pedagógicas ao cotidiano, mas de reconhecer o cotidiano como experiência educativa em si. É nessa tessitura que a

Educação Infantil pode afirmar-se como espaço de criação e de vida, onde a infância não é apenas vivida, mas também respeitada e reconhecida em sua inteireza.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica desenvolvida em abordagem qualitativa, que toma a Educação Infantil como campo de produção de saberes, práticas e sentidos socioculturais. A investigação baseou-se na leitura, análise e interpretação de obras que problematizam a infância em perspectiva histórica, política e pedagógica, buscando compreender como se constituem os discursos e práticas que orientam o

cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nesse movimento, foram considerados textos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documentos orientadores que organizam concepções de currículo e prática docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), além de estudos acadêmicos que discutem a criança como sujeito de direitos, a centralidade das interações e das múltiplas linguagens e o papel do espaço educativo na construção de sentidos.

A pesquisa bibliográfica, compreendida como processo interpretativo, não se limita ao levantamento e descrição de textos, mas implica diálogo crítico com as produções analisadas. Assim, a revisão de literatura foi orientada pelo interesse em identificar modos de compreender a infância e suas expressões, atentando para os sentidos atribuídos à criança, à formação docente e ao cotidiano institucional. Buscou-se reconhecer como diferentes autores tratam da construção de sentidos na primeira infância, destacando reflexões que articulam brincar, experiência, linguagem, corpo, imaginação e convivência como dimensões constitutivas da formação humana.

Nesse percurso, a análise foi guiada pela aproximação cuidadosa dos materiais selecionados, permitindo que emergissem categorias interpretativas como escuta sensível, relação entre cuidar e educar, organização dos espaços como linguagem pedagógica, brincadeira como experiência cultural e cotidiano como campo de produção de conhecimento. Mais do que classificar ou hierarquizar perspectivas, a metodologia orientou-se pelo esforço de compreender como essas categorias dialogam entre si e com o problema de pesquisa, possibilitando construir interpretações que não pretendem encerrar o tema, mas ampliar caminhos de reflexão.

A investigação assumiu, portanto, caráter hermenêutico, voltado à interpretação de sentidos presentes nas obras consultadas, entendendo que o ato de pesquisar também se produz na relação entre quem lê, o texto e o contexto histórico que o atravessa. A metodologia bibliográfica, nesse sentido, consolidou-se como campo fecundo para iluminar

compreensões sobre a infância e suas experiências, respeitando a complexidade e a pluralidade que constituem as formas de viver, sentir e aprender das crianças pequenas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A SUPERAÇÃO DO PARADIGMA ASSISTENCIALISTA

Historicamente, a Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, esteve vinculada a práticas que buscavam atender às necessidades básicas da criança, reduzindo-a à condição de alguém que necessita de proteção e cuidado. Nunes (2006) observa que, por longo período, a creche foi pensada como espaço de tutela e regulação social, sustentada por discursos higienistas e moralizantes que associavam a infância pobre a um risco social, produzindo intervenções que se legitimavam pela necessidade de controle e normatização das populações vulneráveis (p. 1-2). Nesse cenário, o cuidado era compreendido de modo fragmentado, distante de qualquer dimensão educativa, e a criança aparecia frequentemente como objeto de intervenção de políticas de proteção social.

Com o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, inscreveu-se um movimento que tensiona essa lógica histórica. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996, ao afirmarem a educação como direito da criança, deslocaram o eixo que antes se sustentava no atendimento às necessidades das famílias, sobretudo das mães trabalhadoras, para a garantia de um direito da infância. Nessa mudança, a criança passa a ser compreendida como sujeito que produz sentidos, elabora relações e constrói conhecimentos a partir de suas experiências no mundo.

Machado (1999) pontua que, ao considerar a criança como alguém que se constitui nas interações sociais, é possível reconhecer que suas aprendizagens não se organizam apenas pela transmissão de conteúdos, mas se formam na relação com o outro, com o espaço, com os objetos e

com os gestos compartilhados (p. 87). A presença dessa perspectiva desloca a ideia de educação como mera preparação para o futuro, abrindo espaço para uma concepção de infância como tempo próprio, carregado de experiências significativas.

Entretanto, as marcas históricas do assistencialismo não desaparecem de forma abrupta. Elas se reconfiguram no cotidiano institucional, muitas vezes assumindo outras formas, como a antecipação de práticas escolares, a centralidade da rotina normativa ou o controle dos corpos e dos tempos da criança. A discussão sobre a superação desse paradigma envolve compreender que a educação de crianças pequenas não se reduz a práticas de cuidado físico, mas se realiza como cuidado que reconhece, escuta e acolhe expressões, afetos, curiosidades e modos de estar no mundo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reforçam a importância de práticas que integrem o educar e o cuidar como dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico, afirmando a criança como protagonista de experiências que se constroem na relação com os outros e com o ambiente. Esse reconhecimento não significa substituir o cuidado pela instrução, mas situar o cuidado como gesto educativo, como linguagem e como vínculo, capaz de sustentar a construção de sentidos na infância.

Assim, a superação do paradigma assistencialista não se coloca como ruptura imediata, mas como processo contínuo de reinterpretação das práticas, das concepções e das relações que estruturam os cotidianos da Educação Infantil. Trata-se de um movimento que se produz no encontro entre políticas públicas, formação de professores, organização dos espaços e escuta das crianças, reconhecendo a infância como lugar de produção de cultura, imaginação e sensibilidade.

3.2 A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE SENTIDOS

Machado (1999) compreende a criança como um sujeito que se constitui na relação com o outro, com o espaço e com os objetos, pro-

duzindo significados que emergem da experiência compartilhada e não da simples assimilação de conteúdos previamente definidos pelo adulto. Nesse sentido, a aprendizagem adquire caráter relacional, e o sentido não é algo recebido, mas criado nos encontros que se produzem entre corpos, gestos, olhares, palavras e silêncios, configurando-se como processo interpretativo e imaginativo, no qual a criança elabora sentidos singulares sobre o mundo que habita (p. 87). Guimarães (2010) destaca que educar implica uma disposição de escuta que acolhe o modo próprio da criança de estar no mundo, reconhecendo que ela se expressa com o corpo inteiro: emoção, movimento, respiração, ritmo e gesto (p. 1-2). escuta, nessa perspectiva, não se limita a ouvir, mas se amplia à sensibilidade de perceber aquilo que se anuncia no encontro, considerando que a criança comunica muito antes de dominar a linguagem verbal. Quando o educador assume essa postura, desloca-se da condução para a presença e acompanha a criança em seu processo de descoberta, sustenta tentativas, favorece a repetição e permite que a experiência se prolongue.

Gobbi (2010) contribui ao afirmar que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens e que essas expressões configuram modos de constituir cultura e identidade, ainda que muitas vezes passem despercebidas quando a escola privilegia a linguagem oral ou escrita como forma central de comunicação (p. 1-2). Brincar, desenhar, dançar, observar, silenciar e narrar são compreendidos como experiências que tecem sentidos, possibilitando que a criança elabore sua presença no mundo.

Essa compreensão dialoga com Vigotski (1984), para quem o sentido se constitui na relação com o outro, por meio de processos simbólicos que organizam a experiência compartilhada. O autor indica que a criança, ao brincar, ultrapassa momentaneamente seu nível de desenvolvimento atual e se coloca em um campo ampliado de possibilidades, criando significados que não são dados de antemão, mas construídos na interação (p. 109-110). A brincadeira se torna, assim, espaço de elaboração afetiva e cognitiva, onde imagem, gesto e palavra se entrelaçam na produção de sentido.

Carvalho e Fochi (2017) aprofundam essa discussão ao afirmarem que o cotidiano das instituições é território onde as experiências tomam forma e onde a infância se faz acontecimento, aberta ao improviso, à invenção e ao inesperado (p. 16-17). O sentido emerge da própria vida que pulsa nas relações, nos ritmos, nos deslocamentos, no modo como a criança habita o tempo.

Larrosa (2014) oferece uma chave interpretativa ao compreender experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma. Vista sob essa lente, a ação da criança não é simplesmente atividade, mas acontecimento que produz sujeito. A infância aparece como tempo em que o mundo é sentido antes de ser explicado, e em que o significado se cria no próprio corpo que toca e se deixa tocar.

O papel do adulto, nessa perspectiva, desloca-se. Não se trata de transmitir formas prontas, mas de acompanhar, oferecer materiais, preparar espaços, sustentar processos, observar, registrar e narrar com as crianças. O cuidado passa a ser entendido como atenção ao que emerge, e não como controle ou antecipação. Wallon (2007) reforça essa dimensão ao articular emoção, movimento e pensamento como planos entrelaçados no desenvolvimento, indicando que o conhecimento se produz no corpo e não apenas na linguagem racional (p. 45).

Assim, compreender a criança como produtora de sentidos implica reconhecer que seus modos de expressão são legítimos e potentes, e que, na Educação Infantil, as linguagens sensíveis não precedem um saber futuro, mas são o próprio modo de aprender. A infância afirma sua força criadora quando encontra condições para brincar, imaginar, narrar, repetir, hesitar, experimentar e construir, no encontro entre corpo, espaço, tempo e presença, aquilo que dá forma à sua experiência de mundo.

3.3 O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A construção de sentidos na infância está profundamente relacionada às formas pelas quais as crianças se expressam, comunicam e interagem

com o mundo. As linguagens que atravessam a infância não se restringem ao domínio da fala ou da escrita, mas se manifestam no corpo, no movimento, na brincadeira, no desenho, na música, na narrativa e nos gestos que compõem o cotidiano. Gobbi (2010) observa que essas manifestações expressivas revelam modos singulares de compreender e habitar o mundo, e que as instituições de educação infantil podem tanto favorecer quanto limitar tais expressões, a depender da abertura que oferecem para a criação, a experimentação e o encontro sensível entre crianças, materiais e espaços (p. 1-2).

Guimarães (2010) aponta que pensar a educação infantil a partir das múltiplas linguagens implica reconhecer que a criança aprende com o corpo inteiro, em experiências que envolvem percepção, emoção, imaginação e movimento (p. 1-2). Nesse sentido, a organização do espaço não é neutra, mas comunica valores e possibilidades: um ambiente que acolhe tecidos, papéis, instrumentos musicais, bonecos, blocos, tintas, objetos naturais, sombras e luzes desperta outras formas de presença e outras possibilidades de relação. O espaço se torna linguagem quando provoca curiosidade e convida à ação, ao toque, à criação de cenas e narrativas coletivas.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva da pedagogia do cotidiano apresentada por Carvalho e Fochi (2017), para quem a experiência das crianças se constrói nos gestos pequenos, no uso do tempo, na circulação pelo espaço, nos encontros entre pares e nas invenções que emergem sem planejamento prévio (p. 16-17). As linguagens infantis aparecem, assim, como modos de produzir vida e conhecimento, e não como etapas preparatórias para aprendizagens consideradas mais “formais”.

Quando o currículo se organiza a partir das múltiplas linguagens, a brincadeira passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da experiência infantil, sustentando a ação pedagógica não como intervalo, mas como modo próprio de elaboração da realidade. Na brincadeira, a criança cria mundos possíveis, mobiliza imaginação, experimenta relações, produz narrativas e elabora questões que atravessam o corpo e o pensamento. Nesse movimento, o brincar não apresenta caráter de imi-

tação mecânica, mas se constitui como espaço em que a criança atribui sentidos às situações que vivencia, deslocando elementos do cotidiano para o campo da invenção.

Vigotski (1984) discute que a brincadeira representa um campo privilegiado de desenvolvimento, pois nela a criança age em um nível que ultrapassa momentaneamente suas possibilidades atuais, operando em um terreno em que o real e o imaginário se entrelaçam, possibilitando a criação de significados que emergem da relação com o outro e com os objetos (p. 109-110). Na atividade lúdica, a criança se insere em um “como se” que não nega o mundo, mas o reelabora, criando condições para experimentar papéis, perspectivas e modos de agir que ainda não se consolidaram na experiência cotidiana. O brincar, assim, não é apenas expressão da aprendizagem, mas campo em que o pensamento se organiza e se expande.

Quando se considera o desenho, a dança, a música e os jogos rítmicos como linguagens, amplia-se a compreensão de que a criança aprende pelos gestos, pelas intensidades e pelos ritmos que produz. O desenho não se fixa como representação gráfica, pois nele pulsa movimento, narrativa e memória sensível. A música convoca escuta e presença; a dança oferece território para explorar o espaço, o equilíbrio, a gravidade; os jogos rítmicos articulam tempo interno e tempo compartilhado. Essas linguagens, ao serem reconhecidas, permitem que a criança elabore percepções e sentimentos de maneira não verbal, compondo camadas de sentido que se expressam para além das palavras.

Nesse movimento, o papel do adulto se desloca. Vigotski (2001) aponta que o desenvolvimento não se dá isoladamente, mas se constitui na relação mediada pelo outro, por meio daquilo que ele denomina de mediação simbólica, que envolve linguagem, afeto, gesto e cultura (p. 112). O professor, ao acompanhar a criança, não dirige a experiência, mas se torna presença que sustenta e favorece a investigação. Seu gesto pedagógico se aproxima mais da escuta do que da condução, permitindo que as ações das crianças se ampliem, se prolonguem e se aprofundem.

A mediação, nesse sentido, não se reduz à orientação direta, mas se realiza quando o adulto oferece materiais, organiza o espaço, narra ações, observa e se deixa afetar pelo que emerge. A relação entre educador e criança se apresenta como campo de co-criação, em que ambos participam da construção da experiência, sem que um se sobreponha ao outro. O planejamento pedagógico se torna mais próximo do diálogo com o vivido, atento ao modo como o cotidiano se escreve na presença das crianças, reconhecendo que o conhecimento se produz no encontro.

Assim, ao integrar Vigotski à discussão, a compreensão das múltiplas linguagens se articula à ideia de que a experiência infantil é sempre atravessada pelo outro, e que o desenvolvimento se processa na trama dos vínculos e das expressões compartilhadas. O currículo que se organiza a partir desse entendimento não separa o brincar do aprender, mas reconhece que é no brincar, no movimento e na expressão sensível que a criança tece seus modos de existir, pensar e sentir o mundo.

Assim, pensar o papel das múltiplas linguagens significa compreender a infância como lugar de criação cultural, onde aprender envolve sentir, perceber, imaginar, arriscar e narrar. As linguagens não servem apenas para comunicar o que já se sabe; elas são meios pelos quais a criança constrói o próprio sentido de ser, estar e fazer no mundo, em um movimento que se dá na relação constante com os outros, consigo mesma e com o ambiente que a acolhe.

3.4 O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) compreendem o currículo não como uma lista de conteúdos ou habilidades a serem alcançadas, mas como a organização das experiências que se desenrolam no cotidiano das instituições. Nesse sentido, o currículo se inscreve naquilo que acontece entre as crianças, entre crianças e adultos, e entre as crianças e o mundo que as cerca. Ele se constrói nos encontros que se produzem nos espaços de brincar, nos diálogos que emergem das

descobertas, nas narrativas que se formam enquanto o grupo cria suas próprias histórias. Assim, o currículo não se apresenta como modelo a ser seguido, mas como movimento que se faz em relação à vida que acontece.

Essa concepção reconhece que a infância se constitui pela imaginação, pelo corpo que experimenta, pela sensibilidade que se abre ao mundo e pelo brincar como modo de conhecer. O brincar, nesse contexto, não é um intervalo entre atividades, mas o próprio modo como a criança organiza sua compreensão da realidade. Quando o brincar se torna eixo estruturante do currículo, a experiência deixa de ser pensada como tarefa ou atividade com um fim predeterminado e passa a assumir forma de tempo vivido, que se expande conforme a criança cria percursos, sentidos e perguntas a partir daquilo que encontra.

Carvalho e Fochi (2017) refletem sobre uma pedagogia do cotidiano que reconhece o valor dos pequenos gestos e das ações que se dão aparentemente sem planejamento, mas que carregam densidade formativa, como observar o movimento da luz sobre o chão, recolher folhas caídas do quintal, acompanhar o trajeto de um inseto ou rearranjar objetos para criar novas cenas no brincar (p. 17-18). Esses gestos convocam o educador à presença, pois aprender, na infância, não está dissociado do sentir e do imaginar. O conhecimento emerge na superfície da experiência vivida, e o cotidiano se apresenta como campo fértil para criação de sentido.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em campos de experiências, reconhecendo que aprender se constitui na relação entre corpo, espaço, materiais e relações afetivas. O campo de experiências não antecipa uma sequência linear, mas acolhe a pluralidade das linguagens pelas quais a criança se expressa. Nesse movimento, a rotina deixa de ser instrumento de controle e passa a ser ritual que sustenta a convivência, permitindo que o grupo se reconheça na repetição que não se repete igual, pois cada dia traz um gesto novo, um acontecimento inesperado ou um modo diferente de estar junto.

Guimarães (2010) contribui ao afirmar que o espaço, quando pensado como extensão da experiência da criança, torna-se linguagem pedagógica, pois aquilo que é disponibilizado ou retirado, aquilo que se ilumina ou se esconde, aquilo que se convida a tocar ou a observar, participa ativamente da construção de sentidos (p. 1-2). Um espaço que provoca vínculo com o mundo não é estático, mas vivo, manipulável, construído coletivamente e continuamente refeito pelas crianças em suas interações.

Nesse cenário, o professor se desloca da posição de quem conduz para a posição de quem acompanha e escuta. A escuta não se reduz ao ouvir, mas envolve perceber gestos, pausas, hesitações, escolhas, modos de olhar. O planejamento pedagógico deixa de ser antecipado e fechado para se tornar aberto ao acontecimento, sensível ao que emerge no encontro com as crianças. O conhecimento deixa de ser algo “pronto” que o educador entrega e passa a ser algo que se constrói na relação.

Assim, pensar o currículo como experiência significa compreender o cotidiano como lugar de formação, onde o que se vive ganha forma de saber. Trata-se de acompanhar o movimento próprio da infância e reconhecer que o aprender se faz na trama do viver, onde brincar, narrar, sentir, experimentar e conviver não são partes isoladas da vida escolar, mas a própria forma de ser e aprender do sujeito-criança.

3.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DO PPAIC NO PIAUÍ

Ao considerar a realidade das instituições de Educação Infantil no Piauí, torna-se necessário situar a discussão sobre construção de sentidos no âmbito das políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas no estado. O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), implantado inicialmente com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente estendido para a Educação Infantil, impulsionou um movimento de incentivo à reorganização dos modos de ensinar e aprender, atentando para a importância do brincar, da oralidade e da experiência sensível na formação das crianças pequenas.

O PPAIC reconhece que o percurso da alfabetização não se inaugura quando a criança começa a aprender o sistema de escrita, mas se constitui muito antes, nos modos de falar, brincar, narrar e conviver, que estruturam sua presença no mundo. A ampliação do programa para a Educação Infantil não tem como horizonte antecipar etapas, mas compreender que o desenvolvimento das linguagens, da imaginação e da sensibilidade é condição para que a criança atribua sentido ao que vive e, mais tarde, ao que lê e escreve.

Nesse sentido, a proposta formativa do PPAIC dialoga com concepções que entendem o currículo como experiência e o brincar como eixo estruturante da educação das crianças pequenas. A ênfase dada ao planejamento coletivo, ao registro das práticas, à escuta da criança e à reflexão sobre o cotidiano aproxima o programa das perspectivas que reconhecem a criança como sujeito produtor de sentidos. O trabalho com sequências de experiências, rodas de conversa, investigações sensíveis e exploração dos territórios da escola aponta para uma concepção de alfabetização que nasce na cultura e na vida compartilhada.

Entretanto, a implementação dessas orientações ocorre em um contexto marcado por desigualdades territoriais, estruturais e formativas. Há escolas situadas em áreas urbanas com práticas pedagógicas mais sistematizadas, enquanto muitas instituições em zonas rurais enfrentam desafios como escassez de materiais, fragilização das condições de trabalho docente e falta de espaços adequados para o brincar. Esse cenário não configura ausência de experiência, mas anuncia que o cotidiano ganha formas distintas conforme o território em que se inscreve.

Ao se pensar o PPAIC no cotidiano da Educação Infantil, emerge a potência de um programa que, ao ser reinterpretado pelas escolas, pode assumir o lugar de ferramenta para fortalecer a escuta, ampliar a brincadeira, valorizar as narrativas locais e criar condições para que as crianças se reconheçam nas experiências que constroem. A formação continuada proposta pelo PPAIC, quando compreendida como espaço dialógico e

não prescritivo, favorece que os professores reflitam sobre suas práticas, revisitem concepções de infância e repensem modos de planejar.

Nessa perspectiva, o PPAIC não se reduz a uma política de alfabetização, mas pode ser entendido como campo de tessitura de sentidos, desde que a escola sustente a infância como tempo de criação e de invenção do mundo. Ao reconhecer que aprender envolve corpo, gesto, imaginação, narrativa e vínculo, o programa se inscreve como possibilidade de fortalecer uma Educação Infantil que acolhe e legitima as múltiplas formas pelas quais as crianças significam sua experiência.

Ao observar o PPAIC no cotidiano da Educação Infantil, percebe-se que sua implementação se dá em um território marcado por uma diversidade significativa de histórias, memórias, identidades e culturas. O Piauí é atravessado por comunidades quilombolas, povos rurais tradicionais, territórios ribeirinhos, comunidades urbanas periféricas e grupos indígenas em processos de reterritorialização e afirmação. Essa pluralidade torna evidente que a Educação Infantil não pode ser pensada de modo homogêneo, pois as infâncias que a constituem são múltiplas e trazem consigo modos diferentes de narrar, sentir e significar o mundo.

Nesse sentido, o PPAIC, ao ser integrado ao cotidiano da Educação Infantil, tem potencial para assumir um caráter antirracista e inclusivo, desde que reconheça e valorize essas diferenças como constitutivas da experiência educativa. Uma educação que se propõe antirracista não se limita a mencionar autores negros ou celebrar datas pontuais, mas envolve o reconhecimento de epistemologias, histórias e expressões culturais negras, indígenas e populares como fontes legítimas de produção de conhecimento. Na infância, esse movimento se faz no brincar, nas narrativas, nos corpos que ocupam o espaço, nos repertórios musicais, nas imagens que compõem o ambiente, nas histórias que se contam e na forma como cada criança é vista e reconhecida.

A inclusão, por sua vez, não se reduz ao acesso ou à matrícula, mas envolve criar condições para que cada criança participe e pertença ao contexto educativo. Isso implica compreender que as linguagens não são

equivalentes para todos, e que algumas crianças se expressam primordialmente pelo corpo, outras pela música, outras pelo silêncio, outras pela fala. O PPAIC, ao enfatizar a escuta da criança e a importância da observação docente, pode favorecer uma postura sensível às diferenças, evitando a normalização de comportamentos ou a aplicação de parâmetros homogêneos para medir aprendizagens.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de currículo como experiência. Quando a escola reconhece que o cotidiano é lugar de produção de sentidos, passa a perceber que cada criança se coloca no mundo a partir de sua história, de sua corporalidade, de sua pertença comunitária e cultural. A educação antirracista e inclusiva se constitui justamente aí: na possibilidade de garantir que a criança possa ser quem é em sua inteireza, sem que precise adaptar-se a modelos que silenciam ou apagam suas origens, suas formas de falar, de brincar e de existir.

O professor, nesse cenário, assume um papel de mediação que não se limita ao acompanhamento da atividade, mas que envolve interpelar as estruturas simbólicas que organizam o ambiente educativo. Ao planejar experiências com as crianças, o educador considera a diversidade de narrativas presentes no grupo, incorporando repertórios culturais que ampliem a compreensão de mundo e favoreçam o reconhecimento entre as próprias crianças. Trata-se de inscrever a experiência educativa no território, compreendendo que ele é vivo, múltiplo e politicamente constituído.

Desse modo, a presença do PPAIC na Educação Infantil pode ser compreendida não apenas como política de fortalecimento da alfabetização, mas também como possibilidade de construção de uma escola que afirma a pluralidade de infâncias, reconhece a legitimidade das diferentes linguagens e valoriza histórias, culturas e identidades que, historicamente, foram marginalizadas no espaço escolar. A educação antirracista e inclusiva, quando articulada ao cotidiano, não se realiza como conteúdo, mas como forma de estar e construir relações, nos gestos que se repetem, nas escolhas que se fazem e no modo como a infância é acolhida em sua potência criadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sentidos na Educação Infantil envolve reconhecer a criança como sujeito ativo, que produz significados sobre o mundo através das interações que estabelece, das relações que vivencia e das múltiplas linguagens que mobiliza em seu cotidiano. Pensar a infância nessa perspectiva significa considerar que as aprendizagens não se organizam apenas pela assimilação de conteúdos, mas se constroem na experiência partilhada, na sensibilidade dos encontros, no modo como o corpo se move e se afeta, no ritmo que se instaura no brincar, na curiosidade que se abre ao observar e ao explorar. A infância se afirma como tempo próprio, no qual imaginar, narrar e brincar não são intervalos da vida real, mas sua própria substância.

Ao longo da discussão, a compreensão da criança como produtora de sentidos entrelaçou-se à necessidade de deslocamento de concepções historicamente vinculadas ao assistencialismo ou à escolarização precoce. Esse deslocamento implica reconhecer que o cotidiano é lugar de formação e que a experiência sensível não é acessória ao desenvolvimento, mas condição para que a criança habite o mundo de maneira plena. A escola que acolhe esse movimento não organiza o tempo para controlar, mas para permitir que a vida aconteça, que o gesto se prolongue, que a atenção se aprofunde, que a brincadeira se expanda.

Nesse contexto, a organização dos espaços e tempos, o papel do professor e o modo como o cotidiano é tecido tornam-se aspectos fundamentais. O espaço pode convidar ou limitar; pode abrir caminhos para a criação ou restringir possibilidades expressivas. O professor, ao escutar, acompanhar e estar presente, contribui para que cada criança se perceba autorizada a experimentar, a inventar, a sustentar hipóteses e a elaborar narrativas próprias. A rotina, quando sensível às necessidades do grupo, favorece que os acontecimentos singulares possam emergir, permitindo que a experiência seja vivida em sua inteireza.

A inserção do PPAIC no contexto da Educação Infantil no Piauí amplia essas reflexões ao inscrever o currículo na materialidade dos territórios,

das culturas e das histórias das comunidades que compõem o estado. O programa, ao reconhecer a infância como tempo de imaginação e linguagem, pode fortalecer práticas que valorizem a oralidade, a brincadeira, a escuta e a narrativa, evitando reduzir a preparação para a alfabetização a um processo técnico ou antecipado. Ao mesmo tempo, a presença de diferentes infâncias — quilombolas, ribeirinhas, sertanejas, urbanas periféricas — convoca uma educação que considere as crianças em sua diversidade cultural e comunitária.

Nesse movimento, abre-se espaço para a construção de uma Educação Infantil antirracista e inclusiva, que não apenas acolhe diferenças, mas reconhece o valor epistemológico das culturas negras, indígenas e populares na produção de sentido das crianças. A educação inclusiva, nesse contexto, deixa de ser vista como adaptação ou ajuste e se realiza como compromisso ético com a presença plena de cada criança, com seus modos próprios de se expressar, de se vincular e de estar no mundo. A educação antirracista não se reduz a conteúdos, mas se inscreve nos gestos cotidianos de reconhecimento, pertencer e visibilidade.

Assim, mais do que propor modelos ou receitas, o percurso aqui apresentado convida à reflexão sobre uma prática educativa que se deixa afetar pelo que a criança anuncia, pelo território que a constitui e pela pluralidade de vidas que atravessam a escola. A construção de sentidos na Educação Infantil se realiza quando a criança encontra condições para inventar seus caminhos e quando o adulto se dispõe a caminhar junto, atento às sutilezas da vida que se manifesta no cotidiano e aberto às perguntas que ainda não foram formuladas. É nesse movimento de co-existência e co-criação que a Educação Infantil afirma seu caráter formativo e seu compromisso com a dignidade da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-36, set./dez. 2017.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Educação Infantil: espaços e experiências. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do PPAIC – Educação Infantil. Teresina: SEDUC/PI, diversas edições (2020-2024).

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.018

OUVINDO SILÊNCIOS, TECENDO SENTIDOS: A CRIANÇA COMO CURRÍCULO VIVO

Sílvia Elaine da Rocha Silva Pontes¹Juliana Alves dos Santos²Evaneida Soares Carneiro³

A concepção de criança tem se transformado ao longo do tempo, hoje esse conceito tem como premissa a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura, que constrói sentidos sobre o mundo. Diante disso, compreendemos que meninos e meninas aprendem e se desenvolvem com base nas experiências cotidianas diversificadas e significativas que lhes são oportunizadas. Dessa forma, cabe promover descobertas, interações, e ambientes que reconheçam e valorizem sua autonomia e potência inventiva.

Garantir a participação das crianças em contextos ricos de interações e expressões é essencial para o seu pleno desenvolvimento. Esses momentos possibilitam experiências significativas, nas quais o tempo, as escolhas e a autonomia infantil são respeitados. As crianças, em sua potência criadora, comunicam-se continuamente por meio de linguagens expressivas, sensoriais, imaginativas e poéticas que revelam seus encantamentos e percepções do mundo. Para que essas manifestações sejam,

- 1 Doutora pelo Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical-WUE, elaine-rocha.1995@hotmail.com;
- 2 Mestre pelo Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical-WUE, julianaasufc@gmail.com
- 3 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará – UFC, evaneidacarneiro04@gmail.com;

de fato, escutadas, é preciso que o adulto silencie suas certezas, suspenda julgamentos e ressignifique suas concepções sobre a infância, abrindo-se à escuta atenta das sutilezas que as crianças revelam em cada gesto, olhar e silêncio.

Essa premissa parte do princípio de respeitar o movimento, o brincar, à arte, o tempo, as escolhas, as emoções, as participações, as descobertas, as escutas, as falas, os pensamentos e as imaginações. O cotidiano pedagógico deve estar pautado nas interações com os sujeitos, com os objetos e com os espaços. As paredes das instituições documentam. A sala de referência descreve com clareza a forma com que cada educador enxerga a criança e sua maneira singular de pensar o mundo. O pertencimento infantil acontece de maneira rica e própria por intermédio das brincadeiras e interações que lhes são oportunizadas. Para exercer a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Os espaços podem favorecer o desenvolvimento do encantamento por meio dos sons, formas, sabores, aromas, cores e texturas. No entanto, não se limitam apenas aos materiais e ambientes físicos, mas também se constituem a partir dos vínculos que cada criança constrói e das relações interpessoais que observa e vivencia, expressas em forma de cultura.

É necessário pensar os detalhes, afinar o olhar que documenta momentos únicos, rever os espaços e ambientes e entender que eles comunicam linguagens e aprendizagens e devem ser pensados cuidadosamente para apropriação da criança. A prática pedagógica só é completa quando acreditamos na inteireza da infância, dessa infância ressignificada nos valores da criança.

A criança é inteira, ela é livre para protagonizar suas aprendizagens e criatividade. Elas transformam significados e tornam visíveis as delicadezas do cotidiano. A criança é poesia inédita, é uma fonte inesgotável de possibilidades. E cada educador tem uma missão importante de oferecer subsídios necessários ao pleno desenvolvimento infantil, pensando com

cuidado os ambientes, os materiais e situações estimulantes que favorecem e enriquecem o repertório da infância.

Nesse sentido, o currículo deve ser cuidadosamente planejado e embasado em uma intencionalidade pedagógica, permeada pelo desejo de promover ações educativas com o intuito de despertar a curiosidade de meninos e meninas. Logo, o professor como mediador do conhecimento, deve estar atento às ações, os gestos, os gostos e as falas de todas as crianças. Promovendo a autonomia delas e o respeito às diferenças por meio de estratégias metodológicas contextualizadas que possibilitem situações de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, o currículo das instituições de Educação Infantil deve ser organizado para que todas as crianças tenham acesso às diferentes formas de aprendizagens. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's, 2009), considera que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 25).

Diante disso, é necessário uma prática intencionalmente planejada, proporcionando experiências relevantes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças no cotidiano escolar, considerando a interação com seus pares, com outros adultos, com objetos e em novos espaços. É possível ampliar o conhecimento e a visão de si e do mundo, propiciando diferentes aprendizagens e descobertas significativas. Dessa forma, as descobertas e significados são construídos a partir de uma escuta sensível e de uma observação atenta dos bebês e crianças em cada unidade educacional.

A ESCUTA SENSÍVEL E O OLHAR ATENTO NA GARANTIA DO DESENVOLVIMENTO PLENO DAS CRIANÇAS

Escutar é adentrar em um mundo de pertencimento do outro, é buscar perguntas para aquilo que não tem uma resposta pronta, pois é preciso ter sensibilidade aguçada e coragem de transpor o imaginário

para o mundo real. A aprendizagem acontece num entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber: [...] “A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior, as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias e valores, de símbolos e de mitos”. (Barbier, 1994, p. 94).

Escutar não acontece apenas através do “ouvir” vai além das expectativas de uma proposta. Escutar é entender aquilo que o silêncio que dizer, é compreender os olhares, acolher o choro e investigar ações que auxiliam no desenvolvimento integral das crianças.

As relações de interações entre crianças e adultos, constituem-se por intermédio central de concretização de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011), e somente na escuta que se efetiva o diálogo, as relações e interações. Apenas dessa forma é possível o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem as crianças, considerando os seus genuínos desejos, necessidades, habilidades, curiosidades, etc.

Existem caminhos a serem percorridos para ressignificar os espaços e as experiências, e isso é possível quando observamos as crianças, na sua escuta integral e no que ela expressa. Nós professores e gestores, precisamos nos dispor de processos engessados e burocráticos e dar início a uma pesquisa que envolve o interior de mundo da criança, entendendo o que produz sentido e significado para elas.

Temos que estar conectados com aquilo que interessa às crianças isso inclui um aprofundamento na cultura de suas brincadeiras, músicas, gostos, repertórios, histórias etc. Nesses percursos nos encontramos e nos relacionamos com meninos e meninas, e adentramos no seu mundo e enriquecemos nossa prática.

A voz que determina ações precisa ser calada e dar vez ao silêncio das pausas do contemplar, do observar, do registrar. O cotidiano da infância é muito profundo em detalhes e requer o olhar atento e uma escuta sensível, cada ação minimalista possui um significado dilatado. Como bem

escreveu Manoel de Barros, precisamos ser “caçadores de achadouros da infância”.

Através da escuta compreendemos e adentramos em universos singulares de cada menino e menina. Esses precisam viver plenamente sua cultura e se perceber nos espaços como um protagonista de investigações extraordinárias.

Os olhares similarmente expressam ideias, desejos, indagações, inquietações, afetos, aconchegos, motivações, entre outras inúmeras maneiras externadas pelo bebês e crianças. Em face disso, se faz necessária uma mudança de postura de educadores, gestores, cuidadores, estudiosos e pesquisadores: a mudança ética e metodológica, de estruturar as propostas levadas às crianças. É inescusável ficarmos em lugar de ouvintes, aprendizes e mediadores das descobertas. Os adultos têm seu papel, e o mesmo não precisa ser visto como um detentor de experiências, porém, alguém que oportuniza as experiências e permite que as crianças descubram por si mesmas suas potencialidades.

É extremamente difícil conter a impulsividade que o professor e/ou adulto de referência traz consigo enraizado, de querer interromper as ações, o imaginário, tentando corrigir, mostrar, ou ensinar algo. Há grande dificuldade em se conter. Pensamos que confiar que as crianças são potentes e que têm a capacidade de ‘desatar’ os nós, resolver os problemas, descortinar os atalhos, nos coloca em lugar de pesquisadores de aprendizagens que acontecem no ritmo delas, entre elas e sem a participação constante dos adultos.

Para explicar melhor esse contexto, que garante a voz da criança, Tonucci (2005, p.18) trata dessa dificuldade de comunicação que se manifesta pelo não escutar:

[...] para que as crianças possam expressar e tenham desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir.” Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar, compreender, dar valor às intenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. Especialmente as crianças que falam pouco e que expressam mal, têm certamente coisas importantes a dizer

e esperam apenas os adultos capazes de ouvi-las e de compreendê-las.

A imaginação e a criatividade das crianças não possuem limites, e precisamos valorizar a sensibilidade estética na interpretação que estabelecem com o ambiente, como o mundo e com as outras crianças. O papel do professor é colher pistas através das observações para ampliar esse percurso exploratório.

Uma prática baseada na escuta e observação de crianças depende das sutilezas das relações, bem como da sensibilidade do nosso olhar para com nós mesmos. Só a partir disto é possível desenvolver um olhar verdadeiramente curioso e cuidadoso para o outro e para o novo.

Escutar é um mergulho profundo, é sensibilidade, é emoção, é adequação das práticas que oferecemos. O professor é, portanto um pesquisador, que de forma contínua se questiona e assume atitudes sensíveis e disponíveis de avaliação das experiências que oferece.

A primeira ideia que precisamos ter em mente, é o nosso conceito de criança e de infância. As nossas formas de significar esses aspectos norteiam na prática o que a gente acredita. As ações de um professor para com as crianças explicitam o respeito, vínculo e cuidados que possui e oferece.

A criança de hoje, exige mais que uma qualificação de habilidades e metas a serem atingidas. Os meninos e meninas buscam um olhar complexo, que enxerguem as sua curiosidade por diversas camadas. É preciso compreender a evolução estética que vai muito além da arte propriamente dita, é necessário ter uma integração mais profunda de pensamento e percepção.

O professor é um pesquisador que escuta as crianças e tem um olhar sensível, quando o mesmo coloca a criança na centralidade do seu planejamento. Esse objetivo de tornar a criança partícipe subsidia um contexto de curiosidades, e pesquisas que legitimam ações com confiança e conforto para que as mesmas possam expor suas inquietações e desejos nas construções que participam e criam.

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra (Brasil, 2009, p. 102).

Nas interações que as crianças estabelecem, elas se apresentam em sua totalidade. Nas brincadeiras do cotidiano na instituição de Educação Infantil, a criança desenvolve sua autonomia e se expressa através das múltiplas linguagens. Essas linguagens podem se apresentar de diversas formas: orais, corporais, musicais, sociais etc. Cabe ao professor identificar as linguagens que intensificam e estimulam o mundo multifacetado que as crianças habitam.

A ‘pedagogia da escuta’ estabelece uma nova concepção de professor, aquele que ressignifica a infância, e concebe novas possibilidades de ampliar o currículo. O currículo por sua vez considera as curiosidades genuínas da criança de modo que os ambientes também sejam planejados para promover investigações criativas. Embora não se trate de algo espontâneo, pois requer uma preparação, os ambientes devem ser organizados e projetados por uma ação intencional que tem como foco, a criança.

A criança atribui sentido ao mundo, num processo constante de construção de si, de sua autonomia e pertencimento. A mesma também constitui elemento de pesquisa, que através dos seus desdobramentos e descobertas fornecem objetivos de mergulhos para que o professor investigue e conheça seu mundo interno de forma intrínseca. Ouvir o que elas têm a dizer, ou compreender suas expressões e linguagens constitui uma maneira privilegiada de acreditar na infância e nas múltiplas possibilidades.

A educação contemporânea exige um processo dialógico participativo que respeite a visão do todo, que repense colocações e transforme a complexidade em objetos de estudos. A observação dar um significado diferente e ampliado do fazer docente atual e a escuta está diretamente ligada com as oportunidades de ressignificação do cotidiano.

Nessa maneira é necessário encontrar formas de ouvir as verdadeiras interpretações, escutar é precisar do outro, é o compartilhamento de sensibilidades que nascem com a confiança entre professor e as crianças. A escuta por sua vez não acontece simplesmente ao “ouvir”, ela se difere de julgamentos de conceitos antigos e parados de que a criança é pra ficar calada.

A escuta é uma estratégia fundamental, inovadora que amplia o repertório dos direitos das crianças de manifestar suas ideias, desejos, argumentos, escolhas e o professor é um ouvinte por excelência e um ‘caçador de achadouros’ repletos de significados.

Toda aprendizagem parte da premissa da escuta. O educador deve estar atento às manifestações. Um exemplo de escuta sensível que podemos exemplificar como pertencente ao nosso cotidiano diário é a roda de conversa, que exprime em si um exercício democrático de expressão, participação e socialização de vivências. A roda de conversa privilegia a oportuniza o diálogo, amplia a ideia de pensamento e imaginação. A mesma também é aconchego, é singeleza que acolhe, é confiança que se estabelece e onde nasce à escuta cotidiana e participativa.

Oliveira-Formosinho defende a escuta cotidiana e participativa:

A escuta, tal como observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, intenções, desejos, mundos de vidas, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética contínua de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33).

O contexto significativo das possibilidades caminha paralelamente, pela escuta e pelas observações que juntas potencializam um planejamento centrado na criança. A observação é um instrumento indispensável no acompanhamento e delinear das aprendizagens das crianças.

A abordagem pedagógica construída em Reggio Emilia, no norte da Itália, que teve como idealizador e coordenador Loris Malaguzzi, nos

coloca em reflexão sobre uma pedagogia da Infância que coloca a criança como uma posição central na prática pedagógica.

O real sentido da escola está nos desdobramentos que acontecem através do olhar, da escuta, dos afetos, das construções, das resoluções de conflitos, no descobrir e redescobrir. A instituição de Educação Infantil deve valorizar as singularidades, as produções, os saberes espontâneos que vêm imbuídos em cada menino e menina.

Dessa forma compreendemos e acreditamos que a escola é um ambiente potencializador de crenças, desejos, fantasias, valores. Vygotsky (2003, p.77) ainda confirma que a “educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente”. A cultura da infância se amplia nas relações de espaços acolhedores que extingue as formas universalizantes e impessoais de lidar com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças nos ensinam constantemente sobre si mesmas e revelam a riqueza de estarmos atentos às suas aprendizagens. Todo espaço é espaço de aprender, desde que acolha e ofereça oportunidades que expressem e pertençam à cultura da infância.

A observação e a escuta sensível constituem ferramentas essenciais: permitem compreender interesses, dar continuidade às experiências e avaliar práticas pedagógicas. Mais que interpretar fatos, a escuta é uma atitude dialógica que cria vínculos, legitima vozes e reconhece a criança em sua inteireza.

Nesse sentido, o papel do educador se aproxima ao do artista: alguém capaz de perceber, criar e atribuir sentido às descobertas da infância. Seu compromisso é favorecer múltiplas linguagens e sustentar o protagonismo das crianças em contextos de bem-estar, curiosidade e encantamento. Ser professor que faz a diferença é, portanto, zelar pela qualidade das propostas, assegurando experiências significativas que iluminem os percursos cognitivos e existenciais das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. Em Aberto. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Modelos de curriculares para a educação de infância: construído uma práxis de participação. Portugal, 2007. p. 32-33.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: Agora Chega!** Tradução. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed 2003.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.019

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DE 2014 A 2024

Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz¹

RESUMO

Este estudo realizou um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas que discutem a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Infantil, no período de 2014 a 2024, ampliando e atualizando a investigação de Giareta (2021). O objetivo foi identificar e organizar os principais estudos publicados em periódicos científicos que discutem a BNCC no campo da Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada no portal de periódicos da CAPES, via acesso CAFE da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio de busca avançada com os descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “Educação Infantil”, filtrando publicações em português no período estabelecido. A busca inicial resultou em 184 publicações, das quais 38 artigos foram selecionados após análise criteriosa dos resumos, priorizando estudos que relacionassem BNCC e Educação Infantil sob a perspectiva da política curricular. Não foram identificadas teses ou dissertações sobre a temática no recorte temporal. As pesquisas analisadas, embora com abordagens distintas, convergem em uma perspectiva crítica sobre a política curricular que orienta a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. As análises contemplam desde a assimilação da BNCC nas políticas educacionais, concepções de infância e desenvolvimento infantil, implicações para

1 Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA, thaisacmpaz@gmail.com;

propostas pedagógicas, contextos locais de implementação em estados e municípios, até estudos fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados evidenciam a complexidade e os desafios da implementação da BNCC para a Educação Infantil, reforçando a importância do acompanhamento contínuo desse processo, contribuindo para o debate acadêmico e indicando implicações para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil, Política Curricular, Levantamento Bibliográfico, Implementação Educacional.

INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem provocado um intenso movimento de reorganização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, exigindo das redes de ensino e dos profissionais um processo contínuo de estudo, reflexão e ressignificação das práticas educativas. Desde sua homologação em 2017, a BNCC tem se consolidado como um marco regulatório que orienta o currículo nacional e define direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças brasileiras. Diante dessa relevância, observa-se um crescente interesse da comunidade acadêmica em investigar suas implicações para o trabalho docente, a gestão escolar e as políticas públicas voltadas à infância.

Com o intuito de compreender como o tema vem sendo tratado no campo educacional, realizou-se um levantamento sistemático das produções acadêmicas que abordam a BNCC e a Educação Infantil, buscando identificar tendências, enfoques teóricos e metodológicos, além das contribuições e lacunas presentes nas pesquisas. Esse tipo de levantamento possibilita mapear o estado da arte sobre determinado tema, contribuindo para a consolidação de um panorama crítico que auxilia tanto pesquisadores quanto profissionais da educação na compreensão das múltiplas perspectivas em torno da implementação da BNCC.

O presente estudo trata de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que abarcam a BNCC e Educação Infantil, temáticas desta pesquisa. Trata-se de produções como artigos publicados em revistas científicas e trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações, disponíveis em repositórios nacionais. Os descritores utilizados foram as próprias temáticas: BNCC e Educação Infantil.

Esse levantamento compreende o período de 2021 a 2024, dando sequência ao estudo realizado por Giaretta (2021, p. 2), que “[...] apresentou um levantamento de pesquisas e publicações brasileiras sobre a BNCC, do período de 2014 a 2020, que incluiu artigos em periódicos, teses e dissertações”, desenvolvidas em programas de pós-graduação no Brasil. Na

busca de Giareta (2021) foram encontrados 27 artigos e 3 teses e dissertações que mencionam a BNCC e a Educação Infantil.

A partir da presente investigação, pretende-se compreender de que maneira a produção acadêmica tem dialogado com os princípios e desafios postos pela BNCC para a Educação Infantil, evidenciando as ênfases temáticas e os olhares predominantes sobre esse processo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um levantamento sistemático de produções acadêmicas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Infantil, realizado com o objetivo de mapear e analisar as principais tendências e enfoques teóricos presentes nas pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

Para realizar o levantamento bibliográfico a fim de complementar a pesquisa com os anos subsequentes à pesquisa de Giareta (2021), que se referem ao período de 2021 a 2024, foi utilizada a plataforma do portal de periódicos da CAPES. Ao acessar o site www.periodicos.capes.gov.br e realizar o acesso CAFe, por meio do e-mail institucional da Universidade Federal de Lavras-UFLA, foi possível, na opção Acervo, seguida da alternativa Lista de bases e coleções, verificar que o recurso engloba todos os sites de buscas e repositórios, revistas e plataformas utilizadas na pesquisa de Giareta (2021).

Portanto, por meio do portal de periódicos da CAPES, com acesso ao CAFe, acessando a opção Acervo, Buscar assunto, Busca avançada, com Filtros de busca: qualquer campo, seguido pela opção é (exato), com o termo de busca Base Nacional Comum Curricular, adicionando outro campo e utilizando as mesmas opções de filtragem com o acréscimo do termo Educação Infantil, realizou-se a primeira busca, seguida pelas opções de filtragem que são objetivo desse estudo. Foram elas o ano de publicação, que corresponde ao período de 2021 a 2024 e o idioma em português.

De um total de 184 resultados, foi realizada a leitura dos resumos de forma criteriosa à procura de trabalhos que versassem sobre a BNCC e a Educação Infantil na perspectiva da exploração de políticas curriculares, sem desdobramentos em outras vertentes, chegando ao resultado de 38 artigos e 0 teses e dissertações.

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória e analítica dos trabalhos, a fim de identificar categorias temáticas recorrentes, abordagens metodológicas e principais contribuições dos autores para a compreensão da implementação da BNCC na Educação Infantil. A organização e interpretação dos dados seguiram uma análise de natureza qualitativa, sustentada na perspectiva de mapeamento e sistematização de produções científicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do levantamento sistemático permitem identificar como a produção acadêmica tem abordado a BNCC na Educação Infantil, revelando tendências temáticas, enfoques metodológicos e lacunas no conhecimento. A análise das produções selecionadas possibilita não apenas mapear os estudos existentes, mas também compreender de que maneira as discussões teóricas e práticas se articulam, oferecendo subsídios para reflexão sobre os desafios e avanços na implementação da Base Nacional Comum Curricular neste nível de ensino.

O resultado apresenta a relação entre BNCC e Educação Infantil de pesquisas que, mesmo com diferentes abordagens, têm em comum um olhar sobre a Política Curricular que define os rumos da Educação Infantil no Brasil, por meio da análise e reflexão sobre o currículo que norteia a primeira etapa da Educação Básica no contexto da BNCC.

A Tabela 1 apresenta os artigos encontrados, por ano de publicação (2021-2024).

Tabela 1- Relação da quantidade de artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento de 2021 a 2024, por ano de publicação

Artigos científicos	
Ano de publicação	Quantidade
2021	11
2022	11
2023	15
2024	01
Total	38

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

A seguir, apresentamos a Tabela 2 com a relação dos artigos encontrados no período de 2021-2024.

Tabela 2 - Relação dos artigos sobre BNCC e Educação Infantil incluídos no levantamento (2021-2024)

Artigos científicos- 38
AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; SOUSA, Sandra Cristina Ferreira de. Ousadia na produção curricular de uma rede de educação infantil: singularidades borram campos e quadros. Debates em Educação , [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 149-175, 2022.
AMORIM, Anna Thércia José Carvalho; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S.l.], v. 8, p. e15625-e15625, 2023.
BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. Debates em Educação , [S.l.], v. 13, n. 33, p. 74-93, 2021.
BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise. Educação em Foco , [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.
CAIRES, Tatiane; MASCIÁ, Márcia. Análise das relações de poder-saber e a construção da verdade nos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico de uma escola de Educação Infantil. Cadernos Cajuína , [S.l.], v. 8, n. 1, p. e238108-e238108, 2023.
CARDOZO, Antônia Avanildes et al. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação , [S.l.], v. 7, n. 10, p.2266-2276, 2021.

Artigos científicos- 38

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2024.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; COSTA, Alessandra Silva da. Base nacional comum curricular: os (Des) caminhos de uma política em nível municipal. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S.l.], v. 21, n. 10, p. 17711-17732, 2023.

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. O papel regulador do comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular na elaboração da proposta curricular da Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Francisco Alex Pereira; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propostas curriculares da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1155-1182, 2021.

FAGUNDES, Vanessa Giovannella; CAMPOS, Rosania; SASSON, Melissa Daiane Hans. Base Nacional Comum Curricular: concepções e implicações para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 109-139, 15 nov. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias?. **EccoS – Revista Científica**, [S.l.], n. 59, p. e13657, 2021.

GIURIATTI, Patrícia; STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 20, n. 3, p.1137-1159, 2022.

GOBBATO, Carolina; KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. Olhar de **Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, [S.l.], v.13, n. 33, p. 15-32, 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

LOUZADA, Virginia Cecilia da Rocha. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 53, p. 118-141, 2023.

Artigos científicos- 38

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 32, n. 65, 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SILVA, Marcia Tostes Costa da; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 32, n. 71, p. 39-58, 2023.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 44-63, 2022.

NERI, Cristiana Rodrigues Ferreira; GROTTI, Giane Lucelia. Políticas para educação infantil: o currículo de referência único do Acre. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 55, p.1-30, 2023.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

PAULA, Rubian Mara de; MORO, Catarina. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado Paraná. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 26, p. 1-21, 2023.

PEREIRA, Soeli Terezinha; DE LA IGLESIA, Yara Rodrigues. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S.l.], v. 3, n. 2, 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

SANTOS, Marlene oliveira dos. Formação de professores da Educação Infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021.

SILVA, Camila Ferreira da; SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva; SANTOS, Victória Soares dos. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. e227315-e227315, 2022.

SILVA, Cleusa Feniman da; FENIMAN, Neusa. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: desafios na implantação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 9, n. 7, p. 1062-1064, 2023.

Artigos científicos- 38

SITNIESKI, Juliana Paula; MARQUES, Franciele Fátima. Concepções de Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Perspectiva**, [S.l.], v. 45, n. 172, p. 29-42, 2021.

SOARES, Ademilson. Pesquisas sobre políticas curriculares para a educação infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p.129-149, 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; BETTIOL, Célia Aparecida. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 26-43, 2022.

SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro; BAPTISTELLA, Estefani. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: movimentos, disputas e resistências. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Concepção de Infância nas Três Versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC The curriculum for early childhood education presented in the three versions of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 8, n.1, p. 3996-4006, 2022.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. **Dialogia**, [S.l.], n. 43, p. e24371, 2023.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura et al. Direitos de aprendizagem e campos de experiência na BNCC: repercussões para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 20, n. 10, p. 4800-4822, 2023.

Teses e dissertações- 0

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O levantamento dos estudos aponta diferentes perspectivas sobre o processo de implementação da BNCCEI, abrangendo a assimilação da referida base às políticas educacionais, concepções de infância e marcos do desenvolvimento infantil, inferências para as propostas pedagógicas, o olhar crítico sobre o documento normativo, a contextualização da implementação da BNCCEI em diferentes estados e municípios, até a análise do documento sob a ótica das Teorias da Pedagogia Histórico-Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento sistemático das produções acadêmicas sobre a BNCC e a Educação Infantil evidencia que, desde sua homologação, houve um crescimento significativo do interesse da comunidade científica em compreender os impactos da Base no cotidiano escolar.

Posto isso, é possível observar que os estudos que versam sobre a BNCCEI presentes no levantamento bibliográfico, compreendidos pelo período de 2021 a 2024, têm como ponto central a pesquisa sobre o currículo da Educação Infantil em um amplo espectro que investiga aspectos políticos, pedagógicos, práticos e teóricos relacionados ao desenvolvimento pedagógico das instituições de ensino.

Dessa forma, o presente levantamento sistemático não apenas mapeia o estado da arte sobre o tema, mas também oferece subsídios para futuras pesquisas, destacando a necessidade de estudos que promovam uma articulação mais efetiva entre políticas curriculares, gestão escolar e práticas docentes. Espera-se que essas contribuições auxiliem pesquisadores, educadores e gestores a compreenderem melhor os desafios e as possibilidades de aprimoramento da Educação Infantil à luz da BNCC, fortalecendo a qualidade do ensino e a promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; SOUSA, Sandra Cristina Ferreira de. Ousadia na produção curricular de uma rede de educação infantil: singularidades borram campos e quadros. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 149-175, 2022.

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes. BNCC, Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 8, p. e15625-e15625, 2023.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 74-93, 2021.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: algumas questões conceituais em análise. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.

CAIRES, Tatiane; MASCIA, Márcia. Análise das relações de poder-saber e a construção da verdade nos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político Pedagógico de uma escola de Educação Infantil. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. e238108-e238108, 2023.

CARDOZO, Antônia Avanildes et al. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 7, n. 10, p.2266-2276, 2021.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; MARCOS, Neide Aurora de Souza. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: revisão de literatura. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, 2023.

COSTA, Mávia Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2024.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; COSTA, Alessandra Silva da. Base nacional comum curricular: os (Des) caminhos de uma política em nível municipal. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S.l.], v. 21, n. 10, p. 17711-17732, 2023.

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. O papel regulador do comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular na elaboração da proposta curricular da Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1-14, 2023.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Francisco Alex Pereira; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. Políticas educacionais neoconservadoras e suas implicações para as propos-

tas curriculares da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1155-1182, 2021.

FAGUNDES, Vanessa Giovanella; CAMPOS, Rosania; SASSON, Melissa Daiane Hans. Base Nacional Comum Curricular: concepções e implicações para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 109-139, 15 nov. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias?. **EccoS – Revista Científica**, [S.l.], n. 59, p. e13657, 2021.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l.], v. 6, p. 1-38, 2021.

GIURIATTI, Patrícia; STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 20, n. 3, p.1137-1159, 2022.

GOBBATO, Carolina; KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, [S.l.], v.13, n. 33, p. 15-32, 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

LOUZADA, Virginia Cecilia da Rocha. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 53, p. 118-141, 2023.

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 32, n. 65, 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SILVA, Marcia Tostes Costa da; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v. 32, n. 71, p. 39-58, 2023.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidros. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 44-63, 2022.

NERI, Cristiana Rodrigues Ferreira; GROTTI, Giane Lucelia. Políticas para educação infantil: o currículo de referência único do Acre. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 27, n. 55, p.1-30, 2023.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2021.

PAULA, Rubian Mara de; MORO, Catarina. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado Paraná. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 26, p. 1-21, 2023.

PEREIRA, Soeli Terezinha; DE LA IGLESIA, Yara Rodrigues. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S.l.], v. 3, n. 2, 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

SANTOS, Marlene oliveira dos. Formação de professores da Educação Infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021.

SILVA, Camila Ferreira da; SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva; SANTOS, Victória Soares dos. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. e227315-e227315, 2022.

SILVA, Cleusa Feniman da; FENIMAN, Neusa. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: desafios na implantação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 9, n. 7, p. 1062-1064, 2023.

SITNIESKI, Juliana Paula; MARQUES, Franciele Fátima. Concepções de Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Perspectiva**, [S.l.], v. 45, n. 172, p. 29-42, 2021.

SOARES, Ademilson. Pesquisas sobre políticas curriculares para a educação infantil: algumas questões epistemológicas no contexto da BNCC. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 33, p.129-149, 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; BETTIOL, Célia Aparecida. Entre o “dito” e o “nãodito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. Esp, p. 26-43, 2022.

SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro; BAPTISTELLA, Estefani. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: movimentos, disputas e resistências. **Olhar de Professor**, [S.l.], v. 25, p. 1-20, 2022.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Concepção de Infância nas Três Versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC The curriculum for early childhood education presented in the three versions of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 8, n.1, p. 3996-4006, 2022.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. **Dialogia**, [S.l.], n. 43, p. e24371, 2023.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura et al. Direitos de aprendizagem e campos de experiência na BNCC: repercussões para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 20, n. 10, p. 4800-4822, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.020

ADULTIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS PRESSÕES DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E DA CULTURA ADULTA

Maria Thaís de Oliveira Batista¹Priscila Nunes Brazil²

RESUMO

Este artigo discute o fenômeno da adultização na infância, entendido como a antecipação de responsabilidades, comportamentos e demandas próprias do mundo adulto para crianças em fase inicial de desenvolvimento. Fundamenta-se em autores como Philippe Ariès, que evidencia a construção histórica da infância como uma etapa diferenciada do ciclo da vida; Ole Sarmento e Jens Qvortrup, que destacam a infância como uma condição social e direitos específicos da criança; e Neil Postman, crítico da exposição precoce das crianças à cultura midiática adulta. No contexto brasileiro, o artigo dialoga com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam práticas pedagógicas voltadas para o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil, valorizando a ludicidade, a brincadeira e as interações como pilares essenciais. A pesquisa adota abordagem teórica e crítica, buscando problematizar como a crescente pressão por desempenho acadêmico precoce, a exposição a conteúdos inadequados e a naturalização de posturas adultas no cotidiano escolar e familiar compro-

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), professoramariathaisdeoliveira@gmail.com;

2 Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), prinunesbra31@gmail.com.

metem a integralidade do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. São discutidos os impactos dessa adultização, que pode levar ao adoecimento psicológico, à perda da espontaneidade e da criatividade, bem como ao enfraquecimento dos vínculos afetivos e da própria infância como tempo singular. Por fim, o artigo propõe caminhos para o enfrentamento desse fenômeno, sugerindo a necessidade de fortalecer o projeto político-pedagógico da Educação Infantil com ênfase nas práticas que valorizem o brincar, as relações afetivas e o desenvolvimento integral, além de políticas públicas e formações docentes comprometidas com a infância enquanto direito e experiência única. Espera-se contribuir para a reflexão crítica e para a construção de uma Educação Infantil que resista às imposições adultizantes e reafirme o protagonismo da criança em sua singularidade.

Palavras-chave: Adultização, Infância, Educação Infantil, Escolarização Precoce.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado um fenômeno preocupante no campo da Educação Infantil: a adultização da infância, marcada pela antecipação de comportamentos, responsabilidades e expectativas sociais próprias do mundo adulto sobre as crianças. Essa tendência se manifesta de diversas formas, na pressão por desempenho acadêmico precoce, na exposição a conteúdos midiáticos inapropriados e na valorização de posturas que reprimem o brincar, a espontaneidade e a imaginação. Ocorre, portanto, um tensionamento entre as demandas da escolarização e o direito da criança a viver plenamente sua infância, conforme garantido pela legislação e pelas diretrizes curriculares vigentes.

A compreensão da infância como uma construção histórica e social é fundamental para situar o debate. Conforme Philippe Ariès (1981), a ideia de infância enquanto fase distinta da vida não é natural, mas fruto de transformações culturais que, a partir da modernidade, passaram a reconhecer a criança como sujeito em desenvolvimento. Essa concepção é aprofundada por autores como Manuel Sarmiento e Jens Qvortrup, que defendem a infância como uma categoria social com direitos e condições próprias, merecendo reconhecimento e proteção. Nessa perspectiva, adultizar a criança significa negar-lhe o tempo e o espaço necessários para seu desenvolvimento integral, impondo-lhe um modo de ser que não condiz com sua fase existencial.

No contexto brasileiro, esse debate ganha relevância diante das orientações legais e pedagógicas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as quais afirmam o direito à infância como período de experiências, ludicidade e interação social. No entanto, as práticas pedagógicas nem sempre refletem esses princípios, sobretudo quando a Educação Infantil é tratada como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reduzindo-se à função de antecipar aprendizagens formais. Tal cenário evidencia uma contradição entre o discurso normativo e as práticas cotidianas, nas quais

a lógica da produtividade e do desempenho acadêmico tem prevalecido sobre a vivência do brincar e da imaginação.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente o fenômeno da adultização na infância, problematizando como a pressão por escolarização precoce e a influência da cultura adulta interferem nas práticas da Educação Infantil e nos processos de desenvolvimento das crianças. Busca-se, ainda, refletir sobre os impactos dessa tendência para a formação subjetiva, social e emocional das crianças, e apontar caminhos para uma prática pedagógica que reafirme o direito à infância como tempo de ser, brincar e aprender de modo integral.

Metodologicamente, o estudo assume uma abordagem teórica e crítica, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos que tratam da infância como construção social e das implicações pedagógicas da adultização. O corpus de análise inclui textos de Philippe Ariès (1981), Neil Postman (1999), Manuel Sarmiento (2003) e Jens Qvortrup (2011), além de documentos oficiais brasileiros, como o ECA (1990) e a BNCC (2017). A análise busca articular esses referenciais com o contexto atual da Educação Infantil no Brasil, identificando tensões entre políticas, práticas e concepções de infância.

Os resultados e discussões desenvolvidos ao longo do trabalho indicam que a adultização tem provocado o adoecimento emocional, o empobrecimento das experiências lúdicas e a perda da espontaneidade das crianças, comprometendo a integralidade do desenvolvimento infantil. Em contrapartida, ressalta-se a importância de uma Educação Infantil comprometida com o brincar, as relações afetivas e o protagonismo infantil, capaz de resistir às imposições adultizantes e reafirmar a infância como direito e experiência única. Conclui-se que o enfrentamento desse fenômeno requer não apenas ações pedagógicas, mas também políticas públicas e formações docentes que reconheçam a especificidade e a potência da infância em sua dimensão humana e social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter teórico, qualitativo e crítico-reflexivo, centrando-se na análise e problematização do fenômeno da adultização da infância sob a ótica da Educação Infantil. Considerando que o objetivo central deste trabalho é compreender como as pressões da escolarização precoce e da cultura adulta interferem no desenvolvimento integral das crianças, optou-se por uma metodologia que privilegia o estudo de referenciais teóricos e documentos normativos, buscando compreender as relações entre discursos, práticas e políticas que configuram o modo como a infância tem sido concebida e vivida na contemporaneidade.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da natureza interpretativa do objeto de estudo, uma vez que as questões que envolvem o conceito de infância e os processos de adultização não podem ser reduzidas a dados estatísticos ou mensurações objetivas. Ao contrário, exigem uma leitura crítica e contextualizada das representações sociais e culturais que se produzem sobre a criança, o brincar e a escolarização. Assim, a pesquisa se inscreve no campo das investigações teóricas em educação, voltadas à análise de conceitos, discursos e práticas educativas à luz de aportes filosóficos, sociológicos e pedagógicos.

Do ponto de vista dos procedimentos, o estudo apoia-se em uma revisão bibliográfica e documental, realizada a partir da leitura, análise e confronto entre autores clássicos e contemporâneos que discutem a infância, a cultura e a escolarização. A revisão bibliográfica teve como eixo central a obra de Philippe Ariès (1981), cuja análise histórica da infância evidenciou que a concepção de criança como sujeito diferenciado emergiu apenas com a modernidade, e não constitui um dado natural. A essa base histórica somam-se as contribuições de Manuel Sarmiento (2003) e Jens Qvortrup (2011), que concebem a infância como categoria estrutural da sociedade, possuindo valor e significação próprios. Tais autores foram fundamentais para compreender que a adultização não é apenas uma

questão comportamental, mas também uma manifestação das estruturas sociais que regulam e hierarquizam os tempos da vida.

Além desses referenciais, o estudo dialoga com Neil Postman (1999), que denuncia a dissolução da fronteira entre o mundo adulto e o universo infantil na sociedade midiática contemporânea. Para o autor, a exposição precoce das crianças a conteúdos e valores adultos contribui para a perda de um “modo de ser criança”, fenômeno que se intensifica com a aceleração informacional e a cultura do consumo. Essa leitura é essencial para compreender as dinâmicas de adultização nas práticas escolares, que frequentemente reproduzem o ritmo e a lógica da produtividade típicos do mundo adulto. No âmbito nacional, a pesquisa recorre a documentos legais e normativos, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir de princípios como a ludicidade, o cuidado e as interações sociais. A análise desses textos permite identificar tensões entre o discurso legal, que assegura o direito à infância, e as práticas educacionais que, ao anteciparem a alfabetização e enfatizarem o desempenho cognitivo, acabam por reforçar processos de adultização.

A metodologia adotada compreendeu, portanto, três etapas principais: (1) Levantamento bibliográfico e documental, envolvendo a seleção e leitura de obras, artigos científicos e legislações pertinentes ao tema; (2) Análise interpretativa, pautada pela hermenêutica crítica, buscando estabelecer relações entre os discursos teóricos e as práticas sociais e escolares que se configuram em torno da infância; (3) Sistematização dos resultados, com a elaboração de eixos temáticos que estruturam as discussões apresentadas na seção seguinte, a saber: (a) a infância como construção histórica e social; (b) a escolarização precoce e a lógica do desempenho; e (c) a cultura adulta e seus reflexos nas práticas educativas.

Essa metodologia não envolve coleta de dados empíricos com crianças ou professores, motivo pelo qual não se aplica a submissão a comitês de ética em pesquisa com seres humanos. Do mesmo modo, não houve

utilização de imagens ou registros audiovisuais que demandassem autorização específica de uso. O caráter teórico do estudo centra-se na análise textual e conceitual, sem intervenção direta em contextos escolares.

A escolha desse percurso metodológico visa, sobretudo, aprofundar a reflexão crítica sobre a infância na contemporaneidade, compreendendo a adultização como um fenômeno multifacetado que perpassa dimensões culturais, sociais e educacionais. A análise qualitativa permitiu construir um olhar mais sensível e comprometido com o direito à infância, reconhecendo as implicações pedagógicas da antecipação de responsabilidades e expectativas adultas sobre as crianças.

Por fim, a metodologia fundamenta a busca por uma síntese interpretativa, em que teoria e prática se articulam para subsidiar a formulação de caminhos pedagógicos que reafirmem o brincar, a afetividade e a ludicidade como dimensões estruturantes da Educação Infantil. Assim, este estudo não pretende oferecer respostas fechadas, mas provocar o pensamento e suscitar novas indagações sobre como resistir, no campo da educação, às forças que tendem a silenciar a infância e moldá-la segundo os valores e urgências do mundo adulto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida neste estudo partiu do princípio de que compreender o fenômeno da adultização na infância exige uma leitura multidimensional, que articule perspectivas históricas, culturais, sociais e pedagógicas. Diferentemente das pesquisas empíricas baseadas em coleta de dados quantitativos, o presente trabalho, de natureza teórica e crítica, estrutura seus resultados a partir da interpretação de categorias conceituais emergentes do diálogo entre autores, legislações e práticas educacionais.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados não devem ser compreendidos como dados numéricos ou mensuráveis, mas como sínteses interpretativas que traduzem movimentos, tendências e contradições

observadas no campo da Educação Infantil contemporânea. A sistematização dessas análises foi guiada por uma leitura hermenêutica dos textos e documentos, buscando identificar padrões discursivos que revelam como o imaginário social sobre a infância vem sendo progressivamente capturado por lógicas adultocêntricas e escolarizantes.

O estudo revelou que a adultização da infância se manifesta em múltiplas dimensões, desde a forma como as crianças são representadas nos discursos pedagógicos até as expectativas impostas às práticas docentes e familiares. Esse processo tem como pano de fundo a tensão entre o direito à infância e as exigências da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração do tempo, pela produtividade e pela exposição midiática.

A partir dessa análise, emergiram três categorias analíticas que estruturam os resultados e discussões deste artigo: a infância como construção histórica e social; as pressões da escolarização precoce e o culto ao desempenho; influência da cultura adulta e suas repercussões nas práticas educativas.

Essas categorias foram elaboradas com base na convergência entre diferentes referenciais teóricos e nas contradições identificadas entre os princípios legais, expressos no ECA e na BNCC, e as práticas cotidianas observadas nas instituições de Educação Infantil. Cada uma delas ilumina um aspecto do fenômeno estudado e permite compreender as implicações pedagógicas, sociais e subjetivas da adultização.

A seguir, são apresentados os resultados e discussões organizados segundo esses três eixos temáticos, buscando articular as contribuições dos autores e documentos analisados com reflexões críticas sobre o papel da escola e dos educadores diante desse desafio contemporâneo.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A compreensão da infância como uma categoria social e historicamente construída constitui ponto de partida essencial para problematizar o fenômeno da adultização. Tal perspectiva rompe com a ideia natura-

lizada de infância enquanto uma etapa biológica universal, revelando-a como uma produção cultural e histórica que varia conforme as transformações das estruturas sociais e dos modos de organização da vida.

Philippe Ariès (1981), em sua obra clássica *História social da criança e da família*, demonstra que, durante a Idade Média, não existia a concepção de infância tal como a concebemos hoje. Segundo o autor, “a criança era considerada um adulto em miniatura”, convivendo precocemente com o mundo adulto, compartilhando suas atividades, linguagens e responsabilidades. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, com o fortalecimento da família burguesa e o avanço da escolarização, a infância passou a ser percebida como um tempo diferenciado da vida, marcado pela necessidade de proteção e cuidado.

Essa mudança de paradigma revela que a infância é uma invenção moderna, surgida em meio a novas concepções sobre a família, a educação e o papel da criança na sociedade. No entanto, essa invenção não eliminou as desigualdades e hierarquias que atravessam a condição infantil. Como ressalta Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria estrutural permanente das sociedades, uma geração que, embora possua especificidades, participa das dinâmicas sociais e econômicas que a produzem. Para o autor, a criança é simultaneamente “sujeito ativo” e “produto social”, ou seja, constrói o mundo e é por ele construída.

Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2003) reforça que a infância é uma “condição geracional” marcada por tensões entre dependência e autonomia. O autor propõe uma leitura sociológica que desloca a criança do lugar de objeto da ação adulta para reconhecê-la como sujeito de direitos e de cultura. Como ele destaca, “as crianças não são apenas seres em devir, mas seres no presente, produtores de cultura e de sentidos próprios” (Sarmiento, 2003, p. 15). Essa afirmação desmonta visões adultocêntricas que definem a infância apenas pelo que lhe falta, maturidade, racionalidade, responsabilidade, e permite vê-la como tempo pleno de significações.

Ao retomar essas concepções, compreende-se que a adultização representa um retrocesso simbólico em relação às conquistas históricas

que consolidaram o reconhecimento da infância como etapa singular. Quando a criança é levada a assumir posturas, responsabilidades e expectativas típicas do mundo adulto, rompe-se o pacto social que assegura seu direito de viver a infância em sua integralidade. Essa antecipação de comportamentos adultos, frequentemente legitimada por discursos de “preparo para o futuro”, evidencia o quanto a sociedade contemporânea reconfigura as fronteiras entre as idades.

Além da historicidade, é preciso considerar as implicações culturais da infância no presente. Corsaro (2011) contribui ao propor o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças não apenas internalizam as práticas sociais dos adultos, mas as reinterpretam e transformam, criando significados próprios. Essa noção reforça a ideia de infância como espaço de produção simbólica, criatividade e resistência, dimensões que se perdem quando a lógica adultizante impõe padrões de comportamento e expectativas externas.

Sob essa ótica, a escola, enquanto instituição moderna que ajudou a constituir a infância, ocupa um papel paradoxal. Por um lado, foi um dos espaços responsáveis por consolidar o reconhecimento da criança como sujeito em formação e detentor de direitos. Por outro, tem sido, em muitos contextos, o locus de reprodução das práticas adultizantes, ao exigir resultados, disciplina e produtividade incompatíveis com a natureza do desenvolvimento infantil. Essa tensão mostra que a própria instituição que historicamente protegeu a infância pode, hoje, contribuir para sua erosão simbólica.

Como observa Postman (1999), em *O desaparecimento da infância*, vivemos um tempo em que “as fronteiras entre o mundo adulto e o mundo das crianças estão sendo apagadas”. O autor relaciona esse fenômeno à expansão dos meios de comunicação e à exposição precoce das crianças a temas, linguagens e valores adultos. Essa dissolução de fronteiras reflete-se também na vida escolar e familiar, onde a criança é chamada a corresponder a expectativas de desempenho e maturidade que desconSIDERAM sua condição geracional.

Portanto, discutir a infância como construção histórica e social é compreender que ela é permanentemente atravessada por disputas culturais, econômicas e simbólicas. A adultização, nesse cenário, aparece como um sintoma das contradições da modernidade: ao mesmo tempo em que se proclama o direito da criança à proteção e à liberdade, impõem-se a ela ritmos, saberes e posturas que pertencem ao universo adulto. É nesse entrelaçamento de tempos, papéis e valores que se delineia o desafio contemporâneo da Educação Infantil: proteger a infância não como ideal romântico, mas como experiência real, concreta e necessária ao desenvolvimento humano integral.

AS PRESSÕES DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E O CULTO AO DESEMPENHO

O fenômeno da escolarização precoce é uma das expressões mais contundentes da adultização na infância contemporânea. Em nome da preparação para o futuro, crianças são submetidas a práticas pedagógicas orientadas por metas de desempenho, resultados mensuráveis e conteúdos formais que desconsideram as especificidades de seu desenvolvimento. Essa antecipação de etapas cognitivas e comportamentais não apenas fere o princípio da ludicidade, central na Educação Infantil, como também esvazia o sentido de infância enquanto tempo de experimentação, descoberta e construção de si.

Na base desse processo encontra-se o discurso da eficiência e da produtividade, típico das sociedades neoliberais. Como observa Dahlberg e Moss (2003), a educação tem sido colonizada por uma “racionalidade técnica”, que transforma o trabalho pedagógico em um conjunto de procedimentos voltados à mensuração de resultados. Nesse contexto, a criança passa a ser vista como “um projeto em andamento”, cuja infância é apenas um meio para atingir a meta futura do sucesso escolar e profissional. Essa lógica, ao reduzir o valor do presente, nega o direito da criança de viver plenamente sua experiência de infância.

A Educação Infantil, nesse cenário, sofre uma pressão crescente para se alinhar ao modelo da escolarização tradicional. Kramer (2006) adverte que a “pedagogia da antecipação” transforma o espaço da infância em um simulacro da escola formal, impondo rotinas rígidas, conteúdos sistematizados e avaliações precoces. Essa tendência, segundo a autora, resulta da concepção equivocada de que a Educação Infantil deve “preparar” para o Ensino Fundamental, quando, na verdade, sua função é garantir experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, articulando cuidado, brincadeira e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirma esse princípio ao destacar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. A BNCC define os campos de experiência como territórios de construção de saberes a partir das interações, da imaginação e da expressão corporal, reconhecendo que a criança aprende de forma ativa e significativa. No entanto, a prática cotidiana em muitas instituições ainda reflete o tensionamento entre a normativa e o ideal de produtividade. Oliveira (2012) observa que, mesmo após avanços legais, persistem práticas que valorizam a memorização, a escrita precoce e o controle comportamental, em detrimento da curiosidade e da autonomia infantil.

Esse descompasso revela um movimento de escolarização da infância, denunciado também por Kishimoto (2011, p. 45), ao afirmar que “o brincar tem sido substituído por atividades com fins instrucionais, que pouco contribuem para a formação da criança como sujeito criativo e crítico”. Para a autora, o desafio está em ressignificar o currículo da Educação Infantil, deslocando-o do paradigma da instrução para o da experiência, reconhecendo o valor do jogo simbólico e das interações sociais na construção de sentidos.

A escolarização precoce não se manifesta apenas na estrutura curricular, mas também nas expectativas familiares e sociais. As famílias, influenciadas por discursos midiáticos e políticas de ranqueamento escolar, frequentemente associam qualidade de ensino à antecipação da alfabetização e ao domínio de conteúdos formais. Como destaca

Postman (1999), vivemos uma “cultura da pressa”, na qual “a infância é vista como um período a ser superado rapidamente, não como uma etapa a ser vivida”. Essa pressão social atua sobre professores e gestores, que se veem compelidos a adotar práticas cada vez mais academicistas, mesmo reconhecendo seus efeitos nocivos sobre as crianças.

Do ponto de vista psicológico, essa aceleração pode resultar em adoecimento emocional, ansiedade e perda da espontaneidade. Vygotsky (1998) já advertia que o desenvolvimento infantil se organiza em zonas de potencialidade, nas quais cada conquista depende da maturação afetiva e social. A imposição de tarefas além da capacidade da criança gera frustração e fragilidade emocional, contrariando o princípio da mediação pedagógica adequada à zona de desenvolvimento proximal.

É importante reconhecer, ainda, que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, embora avancem na perspectiva do direito, nem sempre conseguem resistir às pressões de avaliação externa e de padronização do ensino. Dahlberg, Moss e Pence (2013) apontam que, ao adotar modelos avaliativos baseados em evidências e indicadores de desempenho, as instituições tendem a perder sua dimensão ética e estética, reduzindo a criança a um dado estatístico. Esse processo gera o que os autores denominam de “infantilização técnica”: um controle sobre a infância em nome de sua suposta valorização.

O culto ao desempenho, portanto, constitui uma forma contemporânea de adultização, na medida em que projeta sobre a criança as expectativas e ansiedades do mundo adulto. Ao ser medida por padrões de eficiência, ela deixa de ser reconhecida em sua complexidade, afetividade e singularidade. A Educação Infantil, nesse contexto, corre o risco de tornar-se uma etapa preparatória e não formativa, um tempo de adestramento, e não de vivência.

Enfrentar esse quadro requer o fortalecimento de uma pedagogia da infância, como propõe Oliveira-Formosinho (2007), que valorize as culturas infantis, a participação ativa das crianças e o diálogo entre experiências, saberes e emoções. Essa pedagogia se contrapõe à lógica da antecipa-

ção e afirma o brincar como experiência fundante de desenvolvimento, aprendizagem e humanização.

Assim, resistir à escolarização precoce e ao culto ao desempenho é um ato político e ético. É defender a infância não como prelúdio da vida adulta, mas como tempo de ser um espaço legítimo de formação, de imaginação e de encontro com o outro. A Educação Infantil, quando comprometida com essa visão, torna-se lugar de afirmação da infância em sua potência, e não de sua negação sob o peso das expectativas adultas.

INFLUÊNCIA DA CULTURA ADULTA E SUAS REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A adultização da infância não se restringe à antecipação de conteúdos escolares ou à pressão por desempenho. Ela se manifesta também como um fenômeno cultural e simbólico, resultante da imersão das crianças em uma sociedade marcada pela aceleração do tempo, pelo consumo e pela valorização da aparência, do sucesso e da performance. Nesse contexto, a infância é progressivamente atravessada por valores e práticas do mundo adulto, o que interfere na constituição das subjetividades e fragiliza o sentido social da infância enquanto experiência distinta.

Postman (1999) alerta que vivemos uma era de colapso das fronteiras geracionais, em que os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, as mídias digitais, dissolvem as distinções simbólicas entre o universo infantil e o adulto. Para o autor, “a televisão [e hoje as redes sociais] eliminou o segredo da vida adulta, expondo as crianças a temas, linguagens e comportamentos para os quais não estão preparadas” (Postman, 1999, p. 85). Essa exposição precoce produz uma espécie de “infância sem infância”, em que as crianças passam a adotar códigos, gestos e desejos moldados pela lógica adulta do consumo e da visibilidade.

A cultura contemporânea, fortemente mediada pelas tecnologias e pela comunicação instantânea, cria um ambiente de adultização simbólica, no qual a criança é simultaneamente espectadora e protagonista de

um imaginário social que valoriza a estética, o desempenho e a maturidade precoce. Como destaca Baudrillard (1991), vivemos na “sociedade do simulacro”, onde o valor do sujeito é substituído pela imagem que ele projeta. Essa lógica penetra também o universo infantil, fazendo com que meninas e meninos busquem parecer adultos, reproduzindo comportamentos e discursos que lhes são estranhos ao seu tempo de vida.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Winnicott (1975) destaca que a infância é um período essencial de constituição do self, no qual o brincar e as relações afetivas possibilitam à criança integrar aspectos internos e externos de sua experiência. Quando esse espaço simbólico é invadido pela cultura adulta, que exige resultados, autocontrole e aparência, a criança perde a possibilidade de construir um “espaço potencial” de criação, condição fundamental para a saúde emocional. Para o autor, “é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (Winnicott, 1975, p. 79).

Essa invasão cultural é também resultado de uma sociedade orientada pela lógica do consumo. Como observa Lipovetsky (2004), o capitalismo contemporâneo promove uma “infância consumidora”, na qual a criança é vista não mais como sujeito de cuidado, mas como alvo de estratégias de mercado. Desde muito cedo, ela é inserida em práticas de consumo simbólico, roupas, brinquedos, tecnologias, que modelam suas preferências e modos de ser. Essa inserção precoce no universo do consumo reforça a ideia de autonomia e escolha, mas na verdade produz subjetividades dependentes da aprovação social e da mercantilização da identidade.

No campo da sociologia da infância, Sarmiento (2008) chama a atenção para o impacto dessas transformações sobre as formas de socialização infantil. Para o autor, a cultura adulta exerce uma “colonização” sobre as culturas infantis, reconfigurando as práticas de brincar, as interações e até mesmo as linguagens das crianças. Ao internalizarem os modelos midiáticos e comportamentais adultos, as crianças passam a reproduzir um vocabulário emocional e simbólico que reduz o espaço da imaginação e da espontaneidade. Sarmiento enfatiza que “a infância não é apenas um

tempo cronológico, mas uma condição de existência que precisa ser protegida das violências simbólicas do mundo adulto” (SARMENTO, 2008, p. 42).

Essa colonização se expressa também nos espaços escolares. A cultura adulta permeia o ambiente educativo através de regras, valores e discursos que priorizam o controle e a racionalidade em detrimento da escuta e da expressão infantil. Como observa Corsaro (2011), as crianças são frequentemente enquadradas em modelos de comportamento “aceitáveis”, o que reduz a potência criadora das interações entre pares. A imposição de uma ordem adulta sobre o cotidiano escolar produz, segundo o autor, “formas de resistência silenciosa”, em que as crianças recriam, em brincadeiras e narrativas próprias, maneiras de escapar ao controle simbólico dos adultos.

A influência da cultura adulta sobre as subjetividades infantis não é, portanto, apenas uma questão de conteúdo, mas de forma de relação com o mundo. Quando a infância é invadida por lógicas adultas, de consumo, de produtividade, de aparência, a criança é privada da possibilidade de experimentar o tempo da espera, do tédio, da imaginação e do encontro. Benjamin (1984), em seu ensaio *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, já alertava que a pobreza de experiências sensoriais e narrativas na infância moderna conduz à formação de sujeitos descentrados e inseguros. Para ele, “a experiência autêntica requer tempo, e o tempo é o primeiro elemento que a modernidade retira da infância” (Benjamin, 1984, p. 24).

Nesse sentido, a cultura adulta contemporânea, ao colonizar o universo infantil, atua como força produtora de subjetividades apressadas, ansiosas e hiperestimuladas. A criança adultizada não é apenas aquela que fala ou se veste como adulto, mas aquela que pensa e sente segundo a lógica adulta do desempenho e da visibilidade. Essa transformação compromete a constituição de vínculos afetivos sólidos e enfraquece a dimensão simbólica do brincar, substituindo a criação pela reprodução de modelos.

A resistência a esse processo passa pela revalorização das culturas da infância e pela promoção de ambientes que respeitem o tempo, o corpo

e a linguagem infantis. Isso implica repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e discursos sociais que insistem em tratar a criança como “adulto em potencial” e não como sujeito do presente. Reafirmar a infância como tempo próprio, em meio à invasão da cultura adulta, é também um ato de defesa da sensibilidade e da imaginação como fundamentos da humanidade.

Ao sintetizar as discussões apresentadas, é possível compreender que a adultização da infância é um fenômeno multifacetado, que se articula em dimensões históricas, sociais, culturais e institucionais. A partir da revisão teórica realizada, constata-se que a infância, longe de ser uma etapa natural e imutável, é resultado de uma construção histórica e simbólica que vem sendo progressivamente tensionada pelas lógicas da produtividade e da racionalidade moderna. Nesse processo, a criança passa a ser concebida não mais como sujeito de direitos e experiências, mas como sujeito de expectativas, alguém constantemente projetado para o futuro e raramente reconhecido em sua existência presente.

As análises revelam, ainda, que a pressão pela escolarização precoce representa um dos mecanismos mais evidentes da adultização na contemporaneidade. A antecipação de conteúdos formais, a ênfase no desempenho e a redução do brincar a uma atividade “com propósito” expressam a incorporação de valores adultos, como a competitividade e a eficiência, nos espaços de educação infantil. Como discutem Kramer (2006) e Kishimoto (2011), essas práticas comprometem a essência da Educação Infantil, que deveria se pautar pela ludicidade, pela afetividade e pela construção coletiva do conhecimento. Assim, o que se observa é um deslocamento da escola da infância para a infância da escola: uma inversão que transforma o direito de brincar em obrigação de aprender precocemente.

Do ponto de vista cultural, constata-se que a invasão da cultura adulta nos cotidianos infantis intensifica a dissolução dos limites simbólicos entre os mundos da criança e do adulto. Através da mídia, das redes sociais e do consumo, a criança é constantemente convidada a participar de uma esté-

tica e de uma linguagem adultas, o que produz subjetividades marcadas pela ansiedade, pela autocobrança e pela performatividade. Esse processo, como alertam Postman (1999) e Lipovetsky (2004), conduz à perda da espontaneidade e à precarização da experiência lúdica, substituída por práticas de imitação e exibição. Em outras palavras, a infância passa a ser colonizada pelo desejo adulto, de sucesso, visibilidade e controle, o que restringe o espaço da imaginação e da experimentação criadora.

Os dados teóricos também evidenciam que os efeitos psicológicos e sociais da adultização são profundos. A exposição a exigências e responsabilidades incompatíveis com o estágio de desenvolvimento infantil pode gerar ansiedade, sentimentos de inadequação e dificuldades de socialização. Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança ocorre de forma interdependente, mediado pelas relações sociais e afetivas. Quando essas relações são substituídas por cobranças e expectativas desproporcionais, rompe-se o equilíbrio entre aprendizado e afeto, fragilizando o processo de constituição subjetiva. Nessa perspectiva, a adultização não apenas acelera o tempo da infância, mas também desestrutura as bases emocionais que sustentam o desenvolvimento integral da criança.

Em termos institucionais, os resultados apontam para a necessidade de uma releitura crítica das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à infância. É fundamental reconhecer que a defesa da infância como tempo legítimo e pleno de sentido não implica negar a importância da aprendizagem, mas reafirmar que aprender é, antes de tudo, um ato relacional, simbólico e afetivo. Como destaca Oliveira-Formosinho (2007), uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a infância deve “dar voz às crianças, ouvir suas narrativas e reconhecer seus modos próprios de conhecer o mundo”. Isso requer uma postura ética por parte dos educadores, capaz de resistir às imposições adultizantes e de sustentar o brincar e a imaginação como princípios estruturantes do trabalho pedagógico.

Assim, as discussões e evidências reunidas neste estudo indicam que o enfrentamento do fenômeno da adultização exige uma ação educa-

tiva contra-hegemônica, que recuse a lógica da antecipação e valorize o presente da infância. Esse enfrentamento deve se materializar tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas, por meio de formações docentes críticas e de projetos político-pedagógicos que coloquem a criança no centro do processo educativo, não como futuro a ser moldado, mas como sujeito de direitos, de cultura e de imaginação.

Em síntese, os resultados demonstram que proteger a infância é também resistir ao adultocentrismo, à pressa e à instrumentalização da vida escolar. Trata-se de recuperar o tempo do brincar, o espaço da escuta e o direito ao afeto, dimensões essenciais para que a criança possa, enfim, viver a infância em sua inteireza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que a adultização da infância constitui um fenômeno complexo, resultante de transformações históricas, culturais e institucionais que reconfiguram o modo como a sociedade contemporânea compreende a infância. Longe de ser um processo natural, trata-se de uma construção social impulsionada por valores de produtividade, consumo e desempenho que atravessam o cotidiano familiar e escolar, impondo às crianças responsabilidades e expectativas que não correspondem às suas condições de desenvolvimento. Essa lógica adultizante tem encontrado espaço nas práticas pedagógicas, sobretudo quando a Educação Infantil é reduzida à função de preparar precocemente para o ensino fundamental, em detrimento da ludicidade, das interações e da valorização da experiência infantil.

Ao retomar autores como Philippe Ariès (1981), que demonstrou a historicidade da infância, e Qvortrup (1993), que a define como uma categoria estrutural da sociedade, compreende-se que o esvaziamento simbólico desse tempo da vida representa uma forma de negação de direitos. A antecipação de comportamentos adultos, a cobrança por desempenho e a exposição midiática precoce constituem, como afirma

Postman (1999), sintomas de uma sociedade que perdeu a capacidade de proteger o espaço simbólico da infância. No contexto educacional brasileiro, esse processo se intensifica quando políticas e práticas escolares desconsideram os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam para uma Educação Infantil pautada na ludicidade, nas interações e no desenvolvimento integral.

Desse modo, as reflexões aqui apresentadas indicam a necessidade de reposicionar o papel da escola e dos educadores frente a esse cenário. Resistir à adultização da infância implica resgatar a centralidade do brincar, da imaginação e das relações afetivas como práticas constitutivas do aprender. A Educação Infantil, nesse sentido, deve ser compreendida não como preparação para etapas futuras, mas como um espaço-tempo de experiências significativas em si mesmas. Essa perspectiva demanda o fortalecimento do projeto político-pedagógico das instituições, assegurando que ele explicita princípios e ações voltadas à proteção do tempo da infância e à valorização das múltiplas linguagens infantis.

Além disso, é fundamental repensar a formação docente, garantindo que as professoras e professores da Educação Infantil sejam preparados para compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e atuar de forma sensível às necessidades das crianças. Essa formação deve problematizar a influência da lógica avaliativa e tecnicista, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para práticas educativas mais criativas, inclusivas e éticas. Também se faz necessário revisar os modelos avaliativos, substituindo instrumentos padronizados por registros processuais e observações que valorizem o percurso e as interações das crianças, e não apenas os resultados mensuráveis.

Do ponto de vista político, o enfrentamento da adultização exige o fortalecimento das políticas públicas voltadas à infância, bem como a ampliação dos investimentos em infraestrutura e condições de trabalho nas instituições de Educação Infantil. As ações intersetoriais, articulando educação, saúde, assistência social e comunicação, são fundamentais

para a construção de uma rede de proteção e promoção da infância. Da mesma forma, é urgente refletir sobre o papel das mídias e do consumo na configuração das identidades infantis, propondo estratégias de regulação e educação midiática que protejam as crianças da exposição e da erotização precoce.

Embora este estudo tenha caráter teórico e analítico, ele oferece contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno da adultização e para a formulação de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da Educação Infantil. Reconhece-se, contudo, a necessidade de pesquisas empíricas que aprofundem a compreensão desse fenômeno em diferentes contextos escolares e culturais, escutando as vozes das próprias crianças e observando suas vivências cotidianas. Estudos qualitativos e investigações de campo poderão ampliar o debate, oferecendo subsídios concretos para políticas e práticas educativas mais humanizadoras.

Em síntese, resistir à adultização da infância é reafirmar o direito de ser criança em sua totalidade. É permitir que o tempo da infância seja vivido em plenitude, com espaço para o brincar, a imaginação, o erro e a descoberta. Educar, nesse contexto, não é antecipar etapas, mas criar condições para que cada criança se desenvolva integralmente, reconhecida como sujeito de direitos, saberes e afetos. A defesa da infância, portanto, é um ato ético e político que exige o comprometimento de toda a sociedade, famílias, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, com a construção de um presente e de um futuro em que ser criança não seja um risco, mas um direito plenamente garantido.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019. COR-SARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation**. London: Routledge, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: entre a escola e a cultura. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação: o significado do tempo presente**. Campinas: Papirus, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A pedagogia da infância: dialogando com as culturas infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 12, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância e a sociedade contemporânea**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.021

CURRÍCULO DE HOJE, AMANHÃ E DEPOIS DE AMANHÃ: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Pinto Duarte¹**Flaviane Jacqueline da Silva Souza²****Marly Fátima Guimarães de Barros³****Geniana dos Santos⁴**

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a organização curricular da Educação Infantil a partir da perspectiva discursiva de currículo (Lopes, Macedo, 2011; Frangella, 2020; Frangella, Camões, Drummond, 2021). Tencionamos destacar os sentidos de currículo a partir da problematização sobre a fixação de datas comemorativas nas ações didáticas dessa etapa da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram levantados estudos no Google Acadêmico entre 2016 e 2024. Tal recorte temporal se deve às novas projeções curriculares brasileiras que incidem sobre a Educação Infantil. Para

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Educação Básica em Várzea Grande-MT. Bolsista Capes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5228-0360> . Email: anappduarte@gmail.com
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Educação Básica em Cuiabá-MT. Bolsista Capes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7764-908X> E mail: flajacqueline1209@gmail.com
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora da Educação Básica em Tangará da Serra-MT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4089-8531>. Email: marlyfgeb@gmail.com
- 4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFMT) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-0132>

o processo de levantamento, foram utilizados os termos: organização escolar; educação infantil; planejamento e calendário, resultando em sete (7) artigos. Após a leitura e refinamento da análise, foi sistematizada a presente discussão. Como resultados, destacamos que, embora a organização curricular da Educação Infantil se oriente pelos sentidos das experiências, a lógica temporal instituída pela dinâmica do calendário ainda persiste nas práticas pedagógicas com as crianças, algo retratado nos estudos. Além disso, é possível destacar que tal prática não tem sido exclusiva de professores, mas está, sobretudo, arraigada na gestão que estrutura o planejamento da Educação Infantil, como um indicador de conexão entre o mundo infantil e o mundo adulto. Os estudos desenvolvidos criticam essa lógica, assumindo por vezes um caráter prescritivo ao planejamento. Por fim, os resultados deste trabalho indicam também o automatismo que oblitera a autonomia docente e a participação das crianças, evidenciando que existem propostas rotineiras, sem propósito pedagógico convergente com as finalidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização Curricular. Planejamento. Calendário.

INTRODUÇÃO

As nossas indagações quanto à organização curricular por calendário na Educação Infantil surgem de uma reunião do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD), o qual integramos. Tal grupo está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A temática trouxe-nos lembranças das experiências vivenciadas por cada uma de nós como professoras da Educação Infantil e agora como mestrandas, onde temos estudado pesquisadores que tratam do assunto, o que oportuniza refletir sobre as práticas pedagógicas em um processo formativo contínuo.

Refletindo sobre nossas próprias práticas no espaço escolar, é possível dizer que, quando se parte de um trabalho com datas comemorativas, em seu contexto geral, tais práticas aparecem descontextualizadas, estereotipadas e fragmentadas. Sendo assim, pensamos em problematizar com a escrita deste texto a existência de um movimento presente nos espaços escolares, em especial no contexto da Educação Infantil, no sentido de sua organização e contextualização com as datas comemorativas, em um primeiro momento, via pesquisa acerca dos trabalhos sobre a temática.

Conforme apontado por Santos, Borges e Lopes (2019), no campo do currículo, existe um processo contínuo de responsabilização docente por ações ou omissões que possam ocorrer nas relações de ensino-aprendizagem. No contexto da Educação Infantil não é diferente, muitas são as expectativas direcionadas a essa etapa. Com relação à organização curricular por calendário, por exemplo, observamos um currículo que transborda, um currículo de excessos coordenados muitas vezes pela gestão da unidade de Educação Infantil, escola ou pelas próprias secretarias.

Neste texto, reafirmamos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com intencionalidades formativas sustentadas por eixos Cuidar e Educar; Interações e Brincadeiras, em uma organização por experiências, estas orientadas por campos, direitos e objetivos de apren-

dizagem. Consideramos importante refletir sobre os significados dados a esses direitos, pois, bem como defendem Frangella, Camões e Drummond (2019), as práticas discursivas orientadas pelo discurso jurídico, que insta garantir o direito à educação, por vezes reduzem os sentidos de infância e educação infantil.

Por oportuno, destacamos a Educação Infantil como etapa que não se restringe à função preparatória e/ou classificatória (Res CNE/CEB nº 5/2009, art. 10 e DCNEI, 2010), possuindo, portanto, a responsabilidade de acolher, cuidar e educar as crianças desde os bebês até as crianças pequenas (Brasil, 2017).

Conforme documentos normativos, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (CNE/CEB Nº20/2009, p. 15)

Decorrentes dessas compreensões e da reflexão de que a organização curricular incide nas possibilidades de experiências vivenciadas pelas crianças, este trabalho busca destacar os sentidos de currículo produzidos a partir de uma lógica temporal, por calendário/datas comemorativas. Para tal, buscamos referências que pudessem ampliar os entendimentos sobre esse assunto, recorrendo, desse modo, à pesquisa de caráter bibliográfico.

Este texto está organizado em seções, sendo elas: 1. Introdução, na qual buscamos contextualizar as intencionalidades e motivações do presente trabalho; 2. Metodologia, em que esboçamos o processo de aprendizagem e pesquisa acerca da temática, a partir da revisão; 3. Resultados e Discussões, onde apresentamos alguns indicadores da centralidade do planejamento por datas comemorativas, que, embora frequente no contexto educacional, ainda se mostram pouco estudadas e problematizadas, considerando o número de textos levantados; 4. Considerações Finais, em que indicamos nossas problematizações enquanto

pesquisadoras do campo curricular e docentes atuantes no contexto da Educação Infantil; 5. Referências, em que apresentamos autores e discussões que nos apoiaram nas reflexões realizadas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, em que foram levantados estudos no Google Acadêmico entre 2016 e 2024, com os termos: organização escolar, educação infantil, planejamento e calendário. O procedimento de coleta resultou em sete artigos que versavam sobre as datas comemorativas no contexto escolar.

As leituras dos artigos foram realizadas de forma individualizada pelas mestrandas, com consequente debate e construção de sistematização de sínteses. Para tal, foi criado um grupo no WhatsApp para partilha das impressões e elaboração da análise. Foram realizadas 3 (três) reuniões via plataforma Meet para discutirmos as leituras e mais 3 (três) encontros presenciais para a construção coletiva do texto e organização da análise. Esta foi uma atividade formativa, orientada pelo paradigma de pesquisa-formação.

A pesquisa formação considera aspectos das trajetórias de desenvolvimento profissional para a produção de reflexões no processo de pesquisa. Os modelos autobiográficos são mobilizados nesse contexto para produzir sentido sobre a nossa relação com o campo de conhecimento em que estamos buscando nos inserir, de modo reflexivo (Josso, 2010).

Neste trabalho, embora não tenhamos como estratégia a busca por narrativas de professoras, mas sobretudo, a revisitação da temática, estudada por outros autores, consideramos nossas histórias de vida e a narração da nossa experiência na Educação Infantil como um elemento a orientar o olhar e a escuta sobre os discursos acerca do fenômeno estudado, a saber, a organização curricular por datas comemorativas.

Após a leitura e produção das sínteses, com consequente discussão no grupo de pesquisa, foi desenvolvida uma nuvem de palavras com o

recurso do *software wordcloud*, versão gratuita. A nuvem evidenciou em um primeiro plano as palavras Educação, Infantil, Data, Prática, Currículo, Curricular, Criança, Trabalho, Pedagógico, Planejamento; e em um segundo plano, as palavras: conhecimento, professor, cultura, significado, refletir, instituição, atividade, aprendizagem, política, objetivo, organizar, proposta, reforçar, abordar, escola, oficial, contexto, tema, sentido, problematizar, desenvolver, tradição, origem, construção, pensar, calendário, necessidade, compreender, história, atuação.

Apresentamos, a seguir, o processo de pesquisa com consequentes resultados e discussão dos sentidos produzidos em nosso movimento de leitura e reflexão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os aspectos já descritos no início da metodologia, a discussão em torno do tema Datas Comemorativas teve como base leituras de 7 (sete) artigos que traziam este tema para reflexão, conforme mostra o quadro abaixo:

ARTIGO	ABORDAGEM TEMÁTICA	AUTORES
As datas comemorativas na Educação Infantil: as práticas docentes	Compreensão da estruturação das atividades em torno das datas comemorativas e o modo como elas têm sido abordadas, em específico nas turmas de Berçário I e Pré I, a partir das práticas docentes.	Cindy Romualdo Souza Gomes Karolina de Jesus Monteiro
Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate	Problematização do trabalho com datas comemorativas instituído e praticado nas instituições educativas.	Aliandra Cristina Mesomo Lira Eliane Dominico Lilian Martins
Quando o calendário se transforma em relógio: as datas comemorativas no planejamento escolar	Reflexão sobre as datas comemorativas no planejamento escolar e o caminho que é escolhido para esse trabalho.	Núbia de Oliveira Santos Rita Marisa Ribes Pereira

ARTIGO	ABORDAGEM TEMÁTICA	AUTORES
Datas comemorativas na Educação Infantil: quais sentidos na prática educativa?	Compreensão das perspectivas sobre as datas comemorativas nas propostas pedagógicas da educação infantil, refletindo a forma como os temas relacionados a essas datas são apresentados.	Cleonice Maria Tomazzetti Marisa Mattos Palauro
Datas comemorativas na Educação Infantil: reflexões a partir da abordagem do Ciclo de Políticas	Compreensão das formas de perceber e interagir o tema Datas Comemorativas com as políticas curriculares, relacionando essas percepções aos seus contextos de prática de forma a aprofundar questões emergentes do contexto pesquisado, a partir da ótica da abordagem do ciclo de políticas.	Carla Ireni Borges Rodrigues Silvana Peterini Boeira Van- derlei Folmer
Currículo, Datas e Tradição – Uma Análise Necessária	Reflexão sobre o Currículo e as datas comemorativas, fazendo uma breve análise da história da oferta, objetivo oficial da Educação infantil e a relação da naturalização das práticas pedagógicas relacionadas às datas comemorativas.	Marta Nidia Varella Gomes Maia
O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão	Aborda a Organização Curricular na Educação Infantil, concentrando em uma análise mais conceitual e nas implicações pedagógicas da organização currículo, explorando diferentes referenciais teóricos e documentos oficiais.	Lucinéia Maria Lazaretti Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Após a leitura dos textos, foi possível observar que as datas comemorativas compõem o calendário da Educação Infantil e são concebidas como currículo, servindo de guia para o planejamento das aulas e os projetos nas escolas. (Santos e Pereira, 2018)

Gomes e Monteiro (2016) trazem como problematização o trabalho com as datas comemorativas enquanto fonte de aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil. O artigo buscou compreender a estruturação das atividades e o modo como elas têm sido abordadas, em específico nas turmas de Berçário I e Pré I.

Segundo as autoras, são 69 datas comemorativas fixadas no calendário brasileiro, fora as que são comemoradas por região. Diante disso, observamos a centralidade das aprendizagens vinculadas às datas come-

morativas, e que estas têm como um dos objetivos decorar o ambiente da instituição, sendo que nem sempre se tem a participação das crianças nesses momentos.

Um outro ponto levantado pelo artigo diz respeito ao significado que essas atividades têm para as crianças e para as práticas pedagógicas das educadoras. O trabalho salienta a importância de se valorizar o conhecimento que as crianças trazem consigo, afirmando que cabe aos professores organizarem um currículo e uma proposta pedagógica que seja significativa para as crianças e para os profissionais (Gomes; Monteiro, 2016, p. 155).

Lira e Martins (2018) problematizam o trabalho com datas comemorativas instituído e praticado nas instituições educativas, que acontecem em sua maioria por meio de festividades que incluem apresentações, lembrancinhas e danças. As autoras refletem sobre o currículo para a etapa da Educação Infantil e questionam os encaminhamentos quando se privilegia um planejamento organizado a partir de datas comemorativas.

Trazem para a discussão que o conteúdo assentado em datas comemorativas reforça uma cultura do espetáculo, atendendo aos apelos da mídia e da publicidade, que usam as datas para vender seus produtos. As instituições, por outro lado, evitam enfrentar essas questões e promover o debate, legitimando e sustentando esse discurso de maneira acrítica.

A reflexão se dá no sentido de pensar sobre o que tem sido vivenciado com as crianças. Sobre a falta de significado que acompanha as atividades em volta das datas comemorativas e a necessidade de enfrentamento dessa questão por parte de professores e escolas, deixando de lado questões curriculares imprescindíveis à formação dos pequenos.

Para finalizar, destacam que, as reflexões trazidas ajudaram a compreender que dentro de uma instituição, as atividades trabalhadas com datas comemorativas precisam ser momentos de construção cultural, oportunizando a apropriação do conhecimento, sem reforçar preconceitos e estereótipos. Refletem também sobre as práticas vigentes nas instituições, e por isso, importante seria repensar a prática.

Santos e Pereira (2018) destacam uma reflexão sobre as datas comemorativas no planejamento escolar. As autoras formulam questões sobre essa prática, conduzida pela tese de que o trabalho com as datas comemorativas coloca em pauta conceitos de tempo, de história e de cultura. Colocam esse trabalho como uma técnica naturalizada, causando um estranhamento, salientam ser preciso transformar esse estranhamento em questões para se (re)pensar a prática pedagógica.

As autoras levantam a questão do tempo, sendo este uma construção humana e, nesse contexto, tem-se a invenção dos calendários e dos relógios como instrumentos criados para marcar esse tempo e suas transformações, que se moldam conforme seu significado nas diferentes culturas. Enfatizam ainda que conceber o trabalho com algumas datas comemorativas nas escolas é uma possibilidade de caminho para propiciar às crianças experiências que evidenciem tradições e manifestações culturais de um povo (Santos e Pereira, p. 210).

Finalizam o texto argumentando que a sociedade produz cultura, história e memória e que algumas são contadas através das datas que escolhem para lembrar e que, portanto, o calendário de datas comemorativas constante do planejamento escolar dialoga com o calendário da vida social e cultural mais ampla. No entanto, há de se pensar como esse planejamento insere as crianças no círculo da cultura da humanidade e de seus pares, pois deparam-se com um planejamento que tenta “encaixar” as datas comemorativas ao próprio planejamento do professor.

Tomazzetti e Palauro (2016) trazem para discussão o tema datas comemorativas, tema este abordado no trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSCar, 2016). No artigo, problematizam o planejamento e as práticas curriculares em uma turma de pré-escola, buscando compreender como o tema datas comemorativas estavam sendo abordadas nas propostas pedagógicas da educação infantil e como eram utilizadas.

O trabalho evidencia que as datas comemorativas definem o currículo, com centralidade no planejamento e na proposta pedagógica para

a Educação Infantil, propondo também a necessidade das pedagogias participativas como elemento precursor a ser assumido na elaboração de atividades e experiências significativas para a primeira infância. Consideram que, por meio da observação e da escuta, é preciso colocar em evidência a participação das crianças, para um planejamento articulado ao conhecimento delas.

O trabalho problematiza a forma como as datas comemorativas são concebidas pelos adultos, colocando-as como modelo norteador do currículo. Para isso, foram abordadas as propostas de diferentes autores que questionam o trabalho com datas comemorativas no currículo na Educação Infantil, bem como documentos legais orientadores para a elaboração do projeto político pedagógico dessas instituições.

Outro dado importante trazido pelas pesquisadoras é que as crianças ficam expostas à indústria das festas, esvaziadas de significados, e se fantasiam de um personagem que representa o calendário das festividades, repetindo todos os meses e anos da vida na Educação Infantil.

O trabalho finaliza, reafirmando ser preciso considerar a participação das crianças desde a origem das temáticas, e para isso é fundamental sua observação e escuta, percebendo necessidades, interesses e as relações do grupo, de modo a possibilitar um planejamento a partir da realidade, articulando os conhecimentos daquilo que se pretende que as crianças aprendam. Boeira e Folmer (2024) desenvolvem uma pesquisa junto ao corpo docente da rede pública de Educação Infantil de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Buscaram compreender as percepções dos (as) professores a respeito do currículo na Educação Infantil com as datas comemorativas, as políticas curriculares e seus contextos de prática.

Amparados na teoria do ciclo de políticas, de Stephen J. Ball e colaboradores, traçaram caminhos para as inferências e discussões, respaldados nos contextos de macro e micropolíticas. Buscaram, ainda, trazer as problematizações envolvidas nas políticas educacionais curriculares, analisando a atuação de professores a partir dessas disputas em torno da influência de políticas para o contexto da prática.

Os pesquisadores ressaltam que as datas comemorativas, como prática, chegam à escola devido a uma série de fatores e atravessamentos que se dão no caminho, entre a política educacional para o currículo infantil, como também pelas interpretações, traduções e reinterpretações pelas quais passam ao chegarem à escola.

Em suas considerações finais, os autores reforçam a ideia de que estamos tratando de questões complexas e diversas, prática docente não é a execução do texto da política; as influências e as concepções não são únicas, elas são plurais, divergentes e esgarçadas por disputas de território (Boeira e Folmer, 2024).

Maia (2021) tem como objetivo refletir sobre o Currículo e as datas comemorativas na Educação Infantil. A autora realiza uma breve análise da história da oferta educacional, do objetivo oficial da Educação Infantil e da relação da naturalização das práticas pedagógicas relacionadas às datas comemorativas.

O artigo destaca a organização curricular ao discutir como o uso das datas comemorativas opera na construção do Currículo da Educação Infantil. A autora indica a observação cotidiana das práticas escolares para questionar os sentidos atribuídos ao currículo e suas consequências na experiência das crianças.

A partir da observação e análise de materiais pedagógicos, revela-se a presença significativa de datas comemorativas no currículo da Educação Infantil. Essas práticas têm origem em fatores sócio-políticos voltados para a educação pública e para as classes populares, como as tradições de cunho religioso, moral e cívico (Maia, 2021).

O currículo com essas características evidencia embates e disputas políticas que refletem interesse de minorias. A trajetória histórica da Educação Infantil é respaldada pelo assistencialismo, o que acarretou uma ausência de identidade própria, sendo influenciada pela dinâmica de reflexo e antecipação do Ensino Fundamental. Maia (2021) argumenta ser possível deduzir que, no cotidiano das práticas e no currículo real da Educação Infantil, falta densidade teórica capaz de orientar os seus rumos.

Tornando-se vulnerável, por essa situação, a possibilidade de naturalizar a prática das datas comemorativas, ficando como a opção mais viável para a organização curricular da Educação Infantil.

Lazaretti e Arrais (2018) apresentam a análise conceitual e as implicações pedagógicas da organização curricular da Educação Infantil, explorando diferentes referenciais teóricos e documentos oficiais. O artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios da organização curricular da Educação Infantil, trazendo algumas propostas oficiais que influenciaram o trabalho docente e indicar caminhos para estruturar e organizar um currículo para esse nível de ensino.

O trabalho enfatiza que a organização curricular na Educação Infantil está trilhando por diversas perspectivas (listas de atividades, datas comemorativas, temas geradores, projetos, áreas de conhecimento), ponderando a origem não formal e não escolar do atendimento às crianças pequenas, de modo a refletir divergência nas perspectivas curriculares.

Lazaretti e Arrais (2018) defendem o currículo como um conjunto de ações centrais à escola, e não um documento burocrático, limitado à listagem de conteúdos curriculares, mas que envolve delinear finalidades e selecionar saberes para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, promovendo aprendizagem e desenvolvimento de forma integral. Nesse sentido, segundo defendem, o currículo deve considerar a criança como um sujeito ativo que aprende e se desenvolve em interação com o mundo. Tal desenvolvimento decorre da qualidade das mediações intencionalmente organizadas pelo professor.

O processo de revisão contribuiu para a compreensão de como o tema “datas comemorativas” projeta sentidos no currículo, em especial, no que tange ao planejamento e às práticas docentes na etapa da Educação Infantil. Nesse exercício de pensar o que dizem os estudos sobre o tema de nossa atuação profissional, nos deparamos com a referência a alguns autores, os quais também nos formaram para a atuação na Educação Infantil.

Barbosa e Horn (2008), por exemplo, defendem a importância da construção do sentido (real ou imaginário) das práticas e não somente a sua suposta comemoração ligada a uma determinada data. Nesse aspecto, alertam sobre o risco de, como afirmam Barbosa e Oliveira (2016, p. 21), haver uma comemoração acrítica, sem sentido e valor formativo. Conforme as autoras, a própria experiência proporcionada pela escola pode aniquilar o sentido daquela data, quando não considera a razão pela qual foi criada ou a que marco histórico ela esteja atrelada.

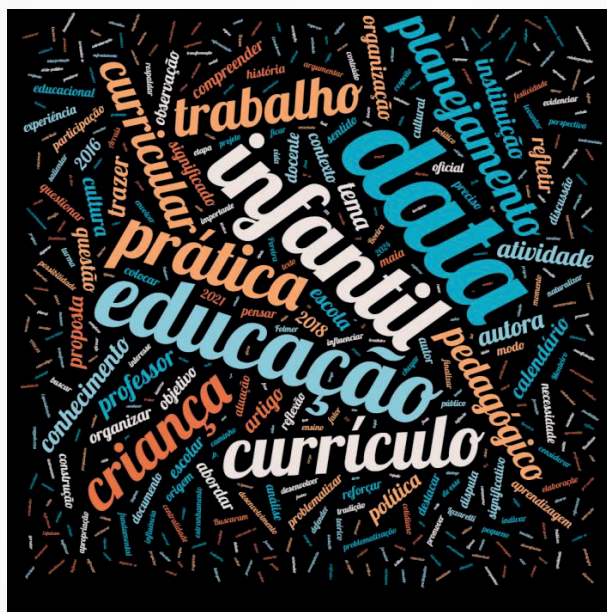
Nesse sentido, vale ressaltar os modos dos adultos de organizar e estruturar as práticas pedagógicas, considerando nesse momento a participação das crianças. Sendo o professor um potencializador dessas ações, considerando as singularidades dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo também como pontos importantes a diversidade cultural, social, etária e política. Afinal, como destacam Barbosa e Horn (2008), trata-se de um trabalho com vistas a provocar aprendizagens, que prescinde de conexão entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações.

A cultura escolar exerce uma influência considerável sobre as práticas pedagógicas, moldando frequentemente as ações dos professores sob a pressão de se conformar às normas e costumes estabelecidos. Essa dinâmica pode levar educadores a adotarem abordagens alinhadas com o coletivo, mesmo que suas convicções individuais apontem para outros caminhos. Um exemplo notório dessa influência reside na celebração de datas comemorativas, onde a tradição escolar de trabalhar intensamente esses eventos, compelindo os (as) docentes a seguirem esse padrão para evitar a exclusão do grupo. Essa questão se torna particularmente sensível na Educação Infantil.

Concordando com os estudos existentes, entendemos que um currículo excessivamente centrado nas datas comemorativas pode empobrecer as propostas pedagógicas, restringindo a ação didática à exploração de temas de modo a inibir a criatividade e a participação das crianças quanto ao protagonismo infantil.

Ao tentar compreender as especificidades das datas comemorativas a partir do processo de revisão realizado, podemos distinguir três direcionamentos principais: **as datas comerciais**, impulsionadas pelo consumismo, como o Dia das Mães e o Dia dos Pais; **as datas religiosas**, que em si também são incorporadas como datas comerciais, como Páscoa e Natal; e **as datas políticas e históricas**, que oferecem oportunidades para a conscientização e o posicionamento crítico, mas que em muitos momentos são tomadas pelo viés celebrativo acrítico.

A seguir, apresentamos uma nuvem de palavras que condensa os sentidos em relevo dentre as produções levantadas:



Fonte: <http://wordcloud.online/pt/> (Elaboração própria, 2025)

Com as palavras em destaque, conseguimos depreender a tríade currículo, planejamento e prática pedagógica. Em que as datas comemorativas ora são vistas como ameaça à autonomia, à participação e à própria formação da criança, ora são vistas como potencializadoras de vínculo com o mundo adulto, regido pelo tempo cronológico, e também da organização do trabalho do professor e da prática pedagógica.

Barbosa e Horn (2008) problematizam a maneira como as datas comemorativas são tradicionalmente abordadas na Educação Infantil, destacando que essas práticas, muitas vezes, se pautam em roteiros prontos e ações padronizadas que pouco dialogam com o universo das crianças. As autoras alertam para o risco de se reproduzir uma lógica adultocêntrica, em que os interesses e formas de expressão infantil são desconsiderados em prol de atividades marcadas por superficialidade e apelo comercial.

Nesse sentido, compreendemos ser importante pensar em propostas que vão para além de trabalhinhos, lembrancinhas, dancinhas, mostras ou teatros, geralmente destituídos de reflexão por parte do educador e das instituições (Ostetto, 2012). Esses tipos de atividades nos fazem refletir sobre como e de que forma se dá a participação das crianças, o que realmente faz sentido a elas e como vivenciam essas experiências de organização temporal no currículo.

Considerando que a participação das crianças nas produções diárias do espaço escolar tem grande importância. Partir do pressuposto de que as práticas pedagógicas devem respeitar a infância como tempo de experimentação, imaginação e construção de sentido, é que se coloca uma crítica às propostas que impõem conteúdos descontextualizados ou com uma percepção histórica deslocada e acrítica⁵, como ocorre em muitas atividades comemorativas.

Segundo Tomazzetti e Palouro (2016), ao abordarem as datas comemorativas de forma tradicional e acrítica, essas datas tendem a ser tratadas como eventos decorativos e repetitivos, desprovidos de reflexão e contextualização histórica, o que contribui para a manutenção de estereótipos e visões hegemônicas.

5 Em realidades colonizadas, muitas das vezes, um dado processo de colonização celebrado com roupas/fantasia pode vir a esconder um evento brutal contra povos originários, dos quais as próprias crianças fazem parte, entendemos que refletir sobre esses contextos é um modo de ressignificar e refletir acerca da violência simbólica contra as crianças.

Por outro lado, quando orientadas por uma perspectiva crítica e emancipatória, as datas comemorativas se transformam em oportunidades pedagógicas para promover o pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das contradições sociais. Como afirmam as autoras: “A comemoração de datas no ambiente escolar pode tanto reforçar valores conservadores e hegemônicos quanto possibilitar rupturas com discursos naturalizados”. (Tomazzetti e Palouro, 2016, p. 121).

Em concordância com o conjunto de autores trazidos nesta exposição, entendemos que o trabalho voltado para datas comemorativas nas escolas acaba muitas vezes concebido como momentos de exibição e performance, priorizando a aparência em detrimento da experiência educativa significativa.

Nessa lógica, a escola acaba por legitimar e reforçar, de maneira acrítica, discursos sociais mais amplos que valorizam a visibilidade, a estética padronizada e o consumo, desconsiderando o protagonismo infantil e o contexto sociocultural das crianças. Esse tipo de abordagem transforma a comemoração em um evento de vitrine para os adultos, esvaziando seu potencial pedagógico e formativo (Tomazzetti e Palouro, 2016, p. 121).

Ostetto (2017) contribui para a reflexão ao trazer um conceito chamado automatismo pedagógico, para se referir a um fazer educativo marcado pela repetição de rotinas e atividades sem intencionalidade crítica ou compromisso com a construção do conhecimento. É esse automatismo que reduz o potencial das atividades quando estas se organizam em uma sequência de tarefas ritualizadas e previsíveis, comprometendo a construção de experiências significativas para as crianças e enfraquecendo o papel crítico da escola. A esse respeito, retomamos o trabalho de Costa (2025), que analisa a noção de trabalho por atividades e sequência didática como forte influência do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil.

Entendemos que superar esse automatismo seja necessário, pois potencializa uma atitude reflexiva sobre a atuação pedagógica desde si (Josso, 2010), para ressignificar as práticas cotidianas com base no diálogo, na escuta sensível e na valorização das múltiplas infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta escrita, buscamos compreender melhor a presença das datas comemorativas na organização curricular da Educação Infantil. Além disso, objetivamos refletir sobre os sentidos que essa discussão mobilizou no campo acadêmico e como isso se contrastava com a nossa experiência enquanto professoras da Educação Infantil. Ao término deste trabalho, intitulado: o currículo de hoje, amanhã e depois de amanhã, conseguimos levantar alguns sentidos proeminentes, sendo eles:

1. A dimensão temporal das experiências curriculares é pautada pelas datas comemorativas, não somente na Educação Infantil, mas em toda a Educação Básica, sendo uma forma de organização pedagógica que busca orientar a prática do professor em seu planejamento;
2. As unidades de Educação Infantil, em sua maioria, recorrem a esse recurso de temporalização de modo mais enfático, com as datas comemorativas do calendário, visto que tal experiência aparentemente dá um senso de realidade para a experiência cronológica infantil. Nesse sentido, a partir dos trabalhos, foi possível compreender que das datas comemorativas decorrem os temas (conteúdos) a serem trabalhados cotidianamente;
3. Ainda que na Educação Infantil sejam privilegiadas as experiências em detrimento dos conteúdos, o trabalho com datas comemorativas organiza e gerencia um repertório/conteúdo que, por repetição (anualmente), é capaz de se impor na lógica curricular, conectando-se às diferentes formas de trabalho pedagógico. Nesse sentido, o trabalho por datas comemorativas mostra-se hegemônico nas práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica;
4. O trabalho com datas comemorativas tenta imprimir um caráter adaptativo e lúdico na Educação Infantil, sentido este expresso pela ideia de decoração, ambientação dos espaços. Nesse aspecto,

datas comemorativas parecem sinalizar para a conexão na prática pedagógica do tempo e espaço na experiência infantil.

Assim como escrevem Frangella, Camões e Drummond (2021) ao citarem Lopes (2018), acreditamos que o currículo é feito por múltiplas significações, apresentando-se como um campo de políticas instáveis. Nesse aspecto, o currículo organizado por datas comemorativas encontra-se também em disputa com a organização por experiências, dando, inclusive, uma normatização às experiências a partir das datas comemorativas comerciais (orientadas à formação para o consumo), religiosas e históricas.

Destarte, entendemos ser necessário repensar a forma como o currículo, significado como prática, tem reforçado o trabalho com datas comemorativas. Para os professores poderem refletir e transformar a atuação pedagógica intencional e coletiva, afastando do contexto da Educação Infantil o automatismo pedagógico (Osteto, 2017), resignificando e reorganizando o planejamento de maneira mais crítica e significativa, com vistas a potencializar as autorias infantis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo e linguagem na educação infantil** / Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em: 24.mar.2025

BRASIL. Lei 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. Acesso em: 25.ago.2025

COSTA, Larissa Carvalho. **Produções de sentidos de professoras da Educação Infantil de uma creche de Várzea Grande - MT sobre a organização curricular por campos de experiências.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Muitos com um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista.** Curitiba, v.36, e75647, 2020. Acesso em 10. set. 2025. <http://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkzbfd9N3RktVzy6GMR/abstract/?lang=pt>

FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres. CAMÕES, Maria Clara de L. S. DRUMMOND, Rosalva de Cássia R. Produções Curriculares e Educação Infantil - apostas ou garantias? **Eccos Revista Científica.** São Paulo, n.59. p. 1-19, out./dez. 2021. Acesso em: 10. set. 2025. <http://periodicos.unilove.br/eccos/article/view/13657>

GOMES, Cindy Romualdo Souza; MONTEIRO, Karolina de Jesus. As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes - Revista de Educação,** Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016. Acesso em 10.abr.2025. <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5928>

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no Currículo da Educação Infantil? Um convite à Reflexão. **Educação em Análise.** educ.anál., londrina, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez.2018. Acesso em: 23.abr. 2025. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682/25300>

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane. Martins, Lilian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Revista Conjectura: Filos. Educ.,** Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Acesso em 12.abr.2025. educ.fcc.or.br/pdf/conjectura/v23n1/2178/4612-conjectura-23-01-137.pdf

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Currículo, Datas e Tradição** – uma análise necessária. Acesso em: 15. mar. 2025 <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/marta-nidia-varella-gomes-maia.pdf>.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. MARANHÃO, Damaris. ABBUD, Ieda. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1ª edição. São Paulo. Editora Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. Acesso em 12. mai. 2025. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosois/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>

SANTOS, Núbia de Oliveira. PEREIRA, Rita Maria Ribes. Quando o calendário se transforma em relógio: as datas comemorativas no planejamento escolar. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 199-218, julho/dezembro, 2018. Acesso em: 10.abr.2025. <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/268>

RODRIGUES, Carla Ireni Borges; BOEIRA, Silvana Peterini; FOLMER Vanderlei. Datas Comemorativas na Educação Infantil: reflexões a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Educação em Foco**, ano 27, n. 52 - Mai./Ago 2024 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG). Acesso em: 12 abr. 2025. <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7984/5302>

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas Comemorativas na Educação Infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez.2016 . Acesso em: 09. abr. 2025. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87/229>