



REVISTA CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº19 DEZEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:



Editor responsável

Ana Alves

Coordenaram esta edição:

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva



INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL

Edição, Web-edição:

Ana Alves

Colunista

Ana Maria de jesus

Organização

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico (recurso eletrônico). São Paulo:
Autores& Autores
Volume II nº 19 (DEZEMBRO) 2025

MENSAL

Publicação: apenas on-line

Editora abreviada: A&A

Editor responsável: Ana Alves

Coordenação e Organização desta edição: Ana Alves e Lucas Augusto Campos da Silva

Disponível em: <http://www.cienciaevolucao.com.br>

ISSN: 2966-0734

1.Educação – Periódicos. 2. Ciência Estudo e Ensino - Pesquisa – Periódicos. 3. Educação Infantil– Música.4. Educação Básica - Leitura 5. Educação Física-Deficiência -Tecnológicas.6. Ludicidade.7. Transtorno do Espectro Autista (TEA)- Acolhimento.8. Educação Infantil Inclusiva.9. Registro.10. Mediação de conflitos na Educação Infantil 11. Brinquedos Heurísticos - Título II Publicando o Pensamento Crítico. III Autores & Autores. IV.A&A

CDD 370

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MARIA GORETE DE JESUS CORDEIRO

CRB-8ª 7959

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº19 DEZEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

A revista Ciência e Evolução continua sua trajetória de excelência em 2025, consolidando-se como um espaço dedicado ao compartilhamento de pesquisas inovadoras, reflexões científicas e descobertas em diversas áreas do conhecimento. Nossa missão é oferecer um ambiente plural, acessível e interativo para cientistas, educadores, profissionais da área de pesquisa e leitores apaixonados pela ciência.

- Inovação na Publicação Científica: A revista continua a investir na publicação de artigos de alta relevância nas mais variadas disciplinas científicas, mas com uma abordagem mais acessível e dinâmica. Em 2025, expandiremos nossa presença digital, utilizando tecnologias de ponta para promover uma leitura interativa e mais envolvente. A integração com plataformas digitais permitirá que a ciência chegue de forma mais rápida e eficiente aos leitores.
- Diversidade de Áreas Científicas: Continuamos a valorizar a interdisciplinaridade, incentivando colaborações entre diferentes campos do conhecimento, como biologia, física, sociologia, inteligência artificial, ciências ambientais, saúde, e mais. Nossa intenção é criar um espaço para debates que conectem as diversas áreas e explorem novas possibilidades de colaboração científica.
- Foco na Sustentabilidade e Desafios Globais: Um dos principais focos da revista para o futuro é a promoção de soluções científicas para os desafios globais do século XXI, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade ambiental, a saúde global, e a evolução tecnológica responsável. Acreditamos que a ciência é a chave para a transformação da sociedade e queremos dar destaque a esses temas no nosso conteúdo editorial.
- Engajamento do Leitor: Em 2025, queremos que nossa audiência participe ativamente do processo científico. Vamos integrar mais interatividade nas nossas publicações, permitindo que leitores e pesquisadores troquem ideias, comentem artigos e criem comunidades de discussão científica.

A Ciência e Evolução tem um compromisso com o futuro, com a inovação e com a evolução do conhecimento. Junte-se a nós nessa jornada de descobertas e reflexões. Estamos prontos para explorar, juntos, os caminhos da ciência para um futuro mais sustentável e colaborativo.

Essa versão foi ajustada conforme solicitado, mantendo o foco na inovação, sustentabilidade, e educação científica, entre outros aspectos essenciais.

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº19 DEZEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

EDITORIAL — EDIÇÃO DE DEZEMBRO | REVISTA CIÊNCIA E EVOLUÇÃO

Encerramos mais um ano reafirmando nosso compromisso com uma ciência que transforma, inspira e dialoga com a realidade. Em 2025, a Revista Ciência e Evolução consolidou-se como um espaço de produção crítica e democrática do conhecimento, reunindo educadores e pesquisadores que acreditam na potência da investigação para promover mudanças sociais.

Nesta edição especial de dezembro, destacamos reflexões e estudos que iluminam temas essenciais do cenário educacional e científico brasileiro: inclusão, inovação pedagógica, formação docente, tecnologia e direitos humanos. Cada artigo publicado representa a força de profissionais que, mesmo diante de desafios, insistem em construir práticas mais humanas, éticas e emancipadoras.

Que esta edição encerre o ano com inspiração e abra caminho para novos projetos, diálogos e descobertas. A ciência evolui quando ousamos pensar, criar e transformar e é essa coragem que seguimos celebrando.

Revista Ciência e Evolução

Edição de Dezembro

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS: COMO O PROFESSOR DE BERÇÁRIO ORGANIZA RELAÇÕES QUE FORMAM SUJEITOS

AUTOR: SILMARA REGINA BELLUCOPG 07

PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE E BRINCADEIRA: DESAFIOS NA AÇÃO DOCENTE

AUTOR: SIMONE GRISOSTOMO DA COSTA..... PG 23

CONTOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADES

AUTOR: CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI.....PG 35

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRINCÍPIO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:TATIANE CAMARGO DE AZEVEDO.....PG 49

ACOLHIMENTO NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E PROTOCOLOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

AUTOR: SOLANGE FELIX DE AGUIAR.....PG 60

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO BRINCAR: AUTONOMIA, CRIATIVIDADE E EXPERIMENTAÇÃO

AUTOR: NILZA SARGENTO DOS SANTOS.....PG 73

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA EXPRESSÃO CORPORAL

AUTOR : DANIELA ADRIANE DE SOUZA.....PG 85

BEBÊS COMO SUJEITOS COMPETENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FOCHI PARA AS PRÁTICAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

AUTOR: FABIOLA FERREIRA DA HORA.....PG 97

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E IDENTIDADE: COMO NARRATIVAS CONSTROEM O EU INFANTIL

AUTOR: CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI.....PG 109

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: VIVIANE MATOS FORNAZEIRO..... PG 119

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

EQUAÇÕES DO 2º GRAU E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: ADEMIR ROBERTO SILVA..... PG 132

A FORMAÇÃO DOCENTE E O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO EDUCATIVO

AUTOR: IRENE FREIRES DE MAGALHÃES PG 144

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA OBSERVAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SABERES

AUTOR: CLÁUDIA RODRIGUES DOS SANTOS LEITEPG 155

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

AUTOR: CÍNTIA FERREIRA DE SOUZAPG 166

HORTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

AUTOR: FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILOPG 178

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E IDENTIDADE: COMO NARRATIVAS CONSTROEM O EU INFANTIL

AUTOR:ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSEPG 185

DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: CAUSAS E CAMINHOS

AUTOR: SUELI DE FATIMA CORRÊAPG 196

GÊNEROS LITERÁRIOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: EDUARDO MECIANO REZENDE TRENTINO.....PG 201

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

AUTOR: FÁTIMA BERGAMASCHI FARIA.....PG 215

ARTE AFRO-BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

AUTOR :GISELI CRISTINA DA SILVA FIABIANI.....PG 228

AGRADECIMENTOSPG 239

INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS: COMO O PROFESSOR DE BERÇÁRIO ORGANIZA RELAÇÕES QUE FORMAM SUJEITOS

AUTOR: SILMARA REGINA BELLUCO

RESUMO

O artigo discute a relevância das interações significativas entre professores de berçário e crianças de zero a três anos, destacando como essas relações constituem a base para a formação dos sujeitos na primeira infância. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira o professor organiza práticas de cuidado e educação que favorecem vínculos, comunicação e experiências de aprendizagem que impactam o desenvolvimento integral. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de estudos sobre práticas pedagógicas no berçário, considerando aspectos emocionais, sociais e cognitivos envolvidos nas interações cotidianas. Observou-se que a qualidade das relações estabelecidas depende de fatores como responsividade, escuta sensível, organização do ambiente, mediação pedagógica e constância nas ações de cuidado, elementos que contribuem para a construção de segurança afetiva e autonomia. Os resultados indicam que as interações não ocorrem de maneira espontânea, mas exigem intencionalidade profissional, planejamento das experiências e compreensão da singularidade de cada criança. Verificou-se, ainda, que o professor desempenha papel fundamental na criação de ambientes acolhedores e estimulantes, promovendo experiências que articulam cuidado, afeto e aprendizagem. O estudo conclui que interações bem estruturadas são essenciais para o desenvolvimento dos bebês, configurando-se como um dos eixos centrais da prática pedagógica na educação infantil e contribuindo para a formação de sujeitos competentes, confiantes e capazes de estabelecer relações sociais ao longo da vida.

Palavras-chave: interações significativas; primeira infância; berçário; prática pedagógica; desenvolvimento infantil

ABSTRACT

This article discusses the relevance of meaningful interactions between nursery teachers and children aged zero to three years, highlighting how these relationships form the foundation for the development of young subjects in early childhood. The study aims to analyze how teachers organize care and educational practices that promote bonding, communication, and learning experiences that influence holistic development. The research was conducted through a bibliographic review and qualitative analysis of studies on pedagogical practices in nursery settings, considering emotional, social, and cognitive aspects involved in everyday interactions. Findings indicate that the quality of relationships depends on factors such as responsiveness, sensitive listening, environmental organization, pedagogical mediation, and consistency in caregiving actions, all of which contribute to emotional security and autonomy. Results also show that interactions do not occur spontaneously but require professional intentionality, experience planning, and understanding of each child's uniqueness. The study concludes that well-structured interactions are essential for the development of infants, serving as a central axis of pedagogical practice in early childhood education and contributing to the formation of confident and socially competent individuals.

Keywords: meaningful interactions; early childhood; nursery; pedagogical practice; child development

INTRODUÇÃO

As interações estabelecidas entre professores de berçário e crianças de zero a três anos representam um dos eixos centrais da educação infantil, especialmente porque é nesse período que se constituem as primeiras experiências sociais, afetivas e comunicativas que influenciam a formação dos sujeitos. A primeira infância é amplamente reconhecida como uma fase decisiva do desenvolvimento humano, na qual vínculos, estímulos e relações de cuidado estruturam a base da autonomia, da segurança emocional e da aprendizagem. Segundo o Marco Legal da Primeira Infância, “a qualidade das interações e dos ambientes é determinante para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2016, p. 12), ressaltando a responsabilidade dos profissionais que atuam diretamente com os bebês.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância social e educacional de compreender como o professor organiza práticas intencionais que vão além do cuidado físico, integrando afeto, comunicação e mediação pedagógica. A interação é um direito da criança e um princípio pedagógico. Para Loris Malaguzzi, “nada sem alegria” (MALAGUZZI, 1993, p. 67), indicando que as relações devem ser permeadas por sensibilidade, escuta e respeito à singularidade dos bebês. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que “as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 18), o que reforça o papel ativo do professor na organização do cotidiano.

Do ponto de vista científico, estudos demonstram que interações qualificadas impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Winnicott (1982) destaca que o bebê se desenvolve a partir de uma relação responsiva, afirmando que “é na relação com o outro que o bebê encontra um ambiente suficientemente bom”. Nesse sentido, a atuação do professor de berçário assume uma dimensão ética e formativa, pois envolve acolhimento, sensibilidade e intencionalidade.

O objetivo geral deste artigo é analisar como o professor de berçário organiza interações significativas que contribuem para a formação dos sujeitos na primeira infância. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel da intencionalidade pedagógica nas interações cotidianas; identificar estratégias que promovem vínculos, comunicação e segurança emocional; e discutir a importância do ambiente e da rotina na construção das relações.

A relevância desta investigação reside no fato de que, embora a educação de bebês tenha avançado nos debates acadêmicos, ainda existem desafios relacionados à formação docente, ao reconhecimento da complexidade do trabalho e à necessidade de práticas fundamentadas teoricamente. Kishimoto (2010, p. 45) afirma que “a criança pequena aprende por meio das relações e do brincar”, reforçando que não há aprendizagem dissociada das interações humanas. Assim, compreender o trabalho do professor de berçário é compreender a própria essência da educação infantil: uma educação que se constrói na relação.

Dessa forma, este estudo contribui para ampliar a discussão acerca da importância das interações significativas, evidenciando que a atuação docente no berçário exige intencionalidade, sensibilidade e competência pedagógica. Investigar esse processo é fundamental para garantir práticas qualificadas, promover o desenvolvimento integral e assegurar que as crianças vivam experiências de cuidado e educação que respeitem sua condição de sujeitos de direitos.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

As interações constituem o alicerce do desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida, quando as crianças dependem integralmente da presença e da responsividade do outro para compreender o mundo e construir as primeiras formas de comunicação, vínculo e aprendizagem. Na educação infantil, e particularmente no berçário, as interações não são apenas intercâmbios afetivos ocasionais, mas elementos estruturantes da rotina, das experiências e da constituição do sujeito. Oliveira (2002, p. 23) afirma que “a relação com o outro é o eixo estruturante do desenvolvimento infantil”, destacando que as experiências de cuidado, toque, olhar e linguagem moldam profundamente a personalidade e o bem-estar emocional do bebê.

A literatura científica e pedagógica reforça que os bebês aprendem primordialmente pela interação, e não pela transmissão direta de conteúdos. Vygotsky (1998) enfatiza que “toda função psicológica aparece primeiro no social, para depois se internalizar”, demonstrando que o desenvolvimento é um processo mediado e relacional. No contexto do berçário, essa mediação ocorre através de experiências simples, como ser acolhido no colo, ouvir a voz do professor, observar expressões faciais ou participar de situações de cuidado como alimentação e troca de fraldas. Cada uma dessas ações contém intencionalidade formativa e produz sentidos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Além disso, pesquisas sobre a primeira infância mostram que a interação afetiva é decisiva para o desenvolvimento neurológico e para a organização das emoções. Bowlby (1984, p. 39), ao discutir a teoria do apego, destaca que “o vínculo inicial é essencial para a saúde mental e emocional”, evidenciando que relações estáveis e mutuamente responsivas influenciam diretamente a segurança e a confiança do bebê. Em ambiente educativo, isso significa que a presença sensível e estável do professor desempenha papel similar ao da figura de apego primária, gerando um ambiente emocional favorável.

A interação também se manifesta como linguagem, mesmo antes da aquisição da fala. Os bebês se comunicam por meio de expressões, movimentos corporais, balbucios e olhares. Segundo Trevarthen (2005), “os bebês são profundamente comunicativos desde o nascimento”, indicando que possuem competência inata para estabelecer relações. O papel do professor, nesse sentido, é reconhecer esses sinais, interpretá-los e responder a eles de forma significativa, construindo diálogos que contribuem para a expressão e a regulação emocional da criança. Uma simples troca de olhares, quando respondida com afeto e atenção, torna-se um ato de validação e pertencimento. As interações também são a base do desenvolvimento da autonomia, um aspecto fundamental na educação infantil. Pikler (2011) destaca que “a relação respeitosa é a base para a atividade autônoma”, indicando que o bebê desenvolve confiança para explorar o ambiente quando se sente seguro afetivamente. Assim, o professor que estabelece interações consistentes, previsíveis e acolhedoras contribui para que os bebês se arrisquem em novas descobertas, engatinhem, manipulem objetos, participem de brincadeiras e desenvolvam coordenação motora e curiosidade. No cotidiano do berçário, essas interações aparecem não apenas nos momentos de cuidado, mas também nas atividades de exploração sensorial, nas brincadeiras livres, nas rodas de interação e nas pequenas situações espontâneas. Horn (2004, p. 56) explica que “as experiências de interação são construções compartilhadas entre adultos e crianças”, indicando que não se trata de ações isoladas, mas de processos colaborativos que surgem da presença e da sensibilidade do adulto. A intencionalidade do professor, portanto, é fundamental para transformar situações simples em oportunidades de aprendizagem. Outro aspecto relevante é que as interações são marcadas pela singularidade. Cada bebê possui necessidades, ritmos e modos próprios de se comunicar. O professor deve ser capaz de reconhecer essa individualidade e adaptar sua ação. Barbosa (2010, p. 42) enfatiza que “a observação é condição essencial para compreender a criança pequena e responder adequadamente às suas demandas”, reforçando que conhecer o bebê permite ao professor organizar interações mais sensíveis e assertivas.

No contexto institucional, a qualidade das interações está diretamente relacionada à organização do trabalho docente e ao número adequado de profissionais por criança. O Marco Legal da Primeira Infância destaca que “a formação de vínculos é favorecida por interações contínuas e estáveis” (BRASIL, 2016, p. 14). Assim, políticas públicas e condições de trabalho também influenciam a qualidade das interações no berçário.

Em síntese, compreender a importância das interações no desenvolvimento dos bebês é reconhecer que elas constituem o núcleo da educação infantil de zero a três anos. Como afirma Wallon (2007), “é pela emoção que a criança entra em contato com o mundo”, e é através das relações que essa emoção se organiza e se transforma em aprendizagem, vínculo e identidade. A interação, portanto, não é apenas um componente complementar da prática educativa, mas uma dimensão essencial, sem a qual o desenvolvimento integral dos bebês não pode ser plenamente alcançado.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES

O professor de berçário desempenha um papel central e altamente especializado na construção de interações significativas com bebês de zero a três anos. Diferentemente de práticas assistencialistas historicamente atribuídas ao cuidado infantil, a atuação docente com essa faixa etária envolve intencionalidade, planejamento e sensibilidade. O professor não apenas “está com a criança”, mas organiza experiências que promovem relações de qualidade, mediando o contato da criança com o mundo físico, social e emocional. Barbosa e Horn (2008, p. 71) afirmam que “o educador de bebês é um pesquisador do cotidiano”, indicando que sua atuação exige constante observação, registro e reflexão sobre os modos como o bebê age, reage e interage.

A mediação docente começa pela escuta sensível, condição indispensável para compreender a linguagem expressiva dos bebês. Malaguzzi (1999), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, enfatiza que “o professor escuta antes de ensinar”, reconhecendo que o adulto deve estar atento aos gestos, emoções, ritmos e interesses da criança. Essa escuta não é apenas auditiva, mas corporal e afetiva, pois envolve perceber o bebê como sujeito de direitos capaz de comunicar suas necessidades.



A sensibilidade do professor em captar e responder a esses sinais contribui para a formação de vínculos seguros e situações de aprendizagem significativas.

Além da escuta, a mediação envolve a organização intencional do ambiente e das experiências. O professor atua como curador das interações, selecionando objetos, materiais, tempos e espaços que favoreçam a participação ativa do bebê. Segundo Kramer (2007, p. 88), “o professor é mediador de experiências culturais e sociais”, o que significa que ele introduz elementos que ampliam o repertório da criança e possibilitam novas formas de expressão e relação. Essa mediação não é neutra; ela é orientada por princípios éticos e pedagógicos que respeitam a dignidade e a singularidade da criança pequena.

A relação professor-bebê também se estabelece por meio da corporalidade. No berçário, o corpo é linguagem fundamental. O professor acolhe, embala, carrega no colo, oferece o braço, toca suavemente, regula emoções por meio da voz e do ritmo. Winnicott (1982, p. 54) destaca que “o ambiente facilitador é constituído, em grande parte, pelo corpo e pela presença do adulto”, enfatizando que a qualidade do contato físico influencia diretamente a segurança emocional do bebê. Essa presença sensível permite que o professor atue como referência afetiva, criando condições para que o bebê explore o ambiente com confiança.

A mediação também envolve práticas de comunicação que valorizam o bebê como interlocutor. Trevarthen (2005) afirma que “o bebê busca interação desde o nascimento”, sendo capaz de participar de diálogos de natureza afetiva e rítmica muito antes da fala oral. O professor que responde verbalmente ao balbucio, que nomeia ações, que descreve o que está fazendo durante os cuidados, contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a construção da identidade comunicativa da criança. Essa prática, frequentemente chamada de “narratividade pedagógica”, insere o bebê no mundo da linguagem e promove interações mais profundas.

Outro aspecto relevante da mediação docente é o reconhecimento da singularidade. Cada bebê tem seu próprio ritmo biológico, emocional e social. O professor precisa ajustar suas ações a essas singularidades, evitando padronizações rígidas. Barbosa (2010, p. 42) afirma que “a observação é condição essencial para responder adequadamente às demandas da criança pequena”, mostrando que a mediação depende da capacidade do adulto de interpretar sinais e ajustar sua intervenção. Esse processo exige formação contínua, estudo e reflexão, pois lidar com bebês implica compreender teorias do desenvolvimento, conhecimentos sobre psicologia infantil e fundamentos pedagógicos.

No contexto coletivo da creche, a mediação ocorre, ainda, entre bebês. O professor facilita interações entre as crianças, garantindo que elas se aproximem, observem-se, troquem objetos, imitem movimentos e participem de pequenas ações sociais. Wallon (2007) destaca que “a criança constrói-se na relação com o outro”, e no berçário esse “outro” inclui também as demais crianças, que se tornam parceiros fundamentais no desenvolvimento. O professor, ao organizar pequenas situações de convivência, atua como mediador de vínculos sociais, ensinando formas de convivência, respeito e comunicação.

Por fim, a mediação docente também envolve acolher e sustentar emocionalmente a criança diante de frustrações, desconfortos e desafios diáários. Para Winnicott (1982), “é no ambiente seguro que a criança experimenta a possibilidade de ser”, e cabe ao professor garantir que esse ambiente seja estável, afetuoso e responsivo. Assim, o professor de berçário se configura como mediador sensível, ético e intencional, capaz de transformar interações cotidianas em experiências educativas que constroem sujeitos competentes, confiantes e seguros.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DA ROTINA COMO PROMOTORA DE INTERAÇÕES

A organização do ambiente e da rotina constitui um dos pilares da prática pedagógica na educação infantil, especialmente no berçário, onde as experiências cotidianas são profundamente influenciadas pelo modo como os espaços são estruturados e pelos ritmos que orientam o dia. O ambiente não é apenas um cenário estático, mas um elemento ativo que comunica, acolhe, desafia e possibilita interações. Forneiro (1998, p. 57) afirma que “um ambiente pensado para a criança promove autonomia, interação e bem-estar”, evidenciando que cada escolha — desde a disposição dos móveis até a seleção dos materiais — interfere diretamente nas relações que os bebês estabelecem com os adultos, com outras crianças e consigo mesmos.

Na perspectiva da educação infantil contemporânea, organiza-se o ambiente a partir da compreensão de que ele é o “terceiro educador”, conforme defendido pela abordagem de Reggio Emilia. Malaguzzi (1999) enfatiza que o ambiente fala, pois “ele reflete a imagem da criança que a escola acredita”, indicando que um espaço acolhedor, estético e acessível traduz a concepção de bebê como sujeito competente e ativo. Assim, quando o professor organiza um ambiente seguro, com espaços de exploração sensorial, objetos variados, materiais naturais e oportunidades de movimento, ele amplia as possibilidades de interação e construção de significados.

A rotina, por sua vez, é um eixo estruturante da vida no berçário. Não se trata de uma sequência rígida de horários, mas de um conjunto de experiências que oferecem previsibilidade e segurança. Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 44), “a rotina organiza o tempo e dá sentido às ações diárias”, permitindo que os bebês compreendam o fluxo dos acontecimentos e se sintam confiantes para antecipar situações. Essa previsibilidade é fundamental para a construção de vínculos, pois possibilita que o bebê reconheça padrões, espere respostas e se sinta protegido no ambiente coletivo.

Cada momento da rotina — alimentação, higiene, sono, brincadeira, exploração, chegada e despedida — é um espaço potencial de interação significativa. Pikler (2011) destaca que “os cuidados individuais são momentos privilegiados de relação”, afirmando que durante a troca de fraldas, o banho ou a alimentação o professor tem a oportunidade de estabelecer uma comunicação direta, sensível e individualizada com o bebê. Esses momentos, quando conduzidos com calma, atenção e disponibilidade afetiva, fortalecem o vínculo e constituem experiências fundantes da personalidade.

A organização do ambiente também favorece a autonomia, que por sua vez amplia as oportunidades de interação. Espaços que permitem ao bebê alcançar objetos, engatinhar livremente, explorar diferentes texturas e observar outras crianças criam condições para que ele participe ativamente do cotidiano. Horn (2004, p. 63) afirma que “a autonomia se constrói na relação com o ambiente e com o outro”, indicando que um espaço organizado com intencionalidade pedagógica estimula não apenas descobertas individuais, mas também interações entre pares. Quando dois bebês se aproximam de um mesmo objeto, trocam olhares, imitam movimentos ou disputam um brinquedo, o professor pode mediar a interação de forma respeitosa, transformando a situação em oportunidade de aprendizagem social.

Além disso, ambientes esteticamente cuidados promovem experiências sensoriais e emocionais mais ricas. A estética não é um luxo, mas um modo de comunicar respeito e valorização da infância. Segundo Gandini (1999, p. 161), “a beleza educa e convida à exploração”, sugerindo que espaços agradáveis, iluminados e organizados estimulam a curiosidade e favorecem interações mais tranquilas e leves. Materiais naturais, como tecidos, conchas, sementes, madeira e objetos não estruturados, provocam diferentes formas de exploração e diálogo com o mundo.

A organização dos espaços deve considerar também o movimento. Wallon (2007) explica que o desenvolvimento infantil é profundamente marcado pela motricidade, afirmando que “o movimento é a primeira forma de relação da criança com o mundo”. Assim, ambientes que permitem rolar, engatinhar, subir, descer e se equilibrar estimulam não apenas o desenvolvimento motor, mas também a interação entre bebês, que observam e imitam uns aos outros, criando pequenas comunidades de aprendizagem.

Por fim, a rotina flexível, combinada com um ambiente intencionalmente estruturado, fortalece o papel do professor como mediador. Ele observa as interações, propõe desafios, reorganiza espaços conforme os interesses do grupo, acolhe as emoções das crianças e cria uma atmosfera de segurança e afeto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam essa concepção ao afirmar que “os espaços e tempos devem favorecer interações, brincadeiras e experiências diversificadas” (BRASIL, 2009, p. 20).

Dessa forma, compreender a organização do ambiente e da rotina como promotora de interações significa reconhecer que cada detalhe do espaço e cada ritmo do cotidiano influenciam profundamente as relações que se estabelecem no berçário. O ambiente fala, a rotina acolhe e o professor transforma esses elementos em experiências que constroem vínculos, autonomia e aprendizagens significativas.

AFETO, RESPONSIVIDADE E CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO

O afeto e a responsividade constituem dimensões essenciais da educação infantil, especialmente no berçário, onde as relações são marcadas pela dependência física e emocional dos bebês em relação aos adultos. A construção do vínculo entre professor e criança pequena não é um aspecto secundário, mas a base que sustenta todas as aprendizagens e experiências nos primeiros anos de vida. Winnicott (1982, p. 45) afirma que “o bebê precisa sentir-se acolhido para desenvolver-se como pessoa inteira”, evidenciando que a presença afetiva do adulto é fundamental para que a criança construa confiança e segurança emocional. Esse acolhimento se dá no olhar, na voz, no toque e na constância das ações, elementos que integram a responsividade.

A responsividade refere-se à capacidade do professor de perceber, interpretar e responder de forma adequada às manifestações do bebê. Não se trata apenas de atender necessidades físicas, mas de reconhecer gestos, expressões e emoções como formas legítimas de comunicação. Para Trevarthen (2005), “os bebês procuram interação desde o nascimento”, o que reforça a ideia de que a criança pequena possui competência comunicativa e busca ativamente o outro para compartilhar estados emocionais. O professor responsável, portanto, é aquele que acolhe essas iniciativas, estabelece diálogos afetivos e cria um ambiente onde o bebê se sente seguro para expressar-se.

A construção do vínculo também se relaciona à qualidade da presença do professor. Estar fisicamente próximo não é suficiente; é preciso estar emocionalmente disponível. Wallon (2007) destaca que as emoções são o primeiro sistema de relação da criança com o mundo, afirmando que “a afetividade organiza a vida psíquica e social do bebê”. Assim, o professor que se envolve de forma sensível nas interações cotidianas contribui não apenas para o bem-estar imediato da criança, mas também para sua formação subjetiva e para o desenvolvimento de competências socioemocionais que a acompanharão ao longo da vida.

Os momentos de cuidado — como alimentação, sono e higiene — são espaços privilegiados para a construção de vínculos. Pikler (2011) defende que “os cuidados devem ser momentos de relação exclusiva”, indicando que o professor deve dedicar atenção plena à criança, oferecendo um ambiente de calma, contato visual e diálogo. Essa postura transforma rotinas que poderiam ser mecânicas em experiências significativas, nas quais o bebê se sente valorizado e respeitado como sujeito. A qualidade dessas interações influencia diretamente a organização interna da criança, contribuindo para o desenvolvimento de autoestima e confiança.

O afeto também está presente na maneira como o professor acolhe e sustenta emocionalmente o bebê diante das frustrações. No berçário, a criança vivencia inúmeras situações que geram desconforto, como separações, cansaço, conflitos entre pares ou dificuldades no processo de exploração. O adulto é o mediador que ajuda o bebê a regular suas emoções. Winnicott (1982) explica que, quando o ambiente é suficientemente bom, o bebê desenvolve a capacidade de lidar com pequenas frustrações, pois se sente protegido pela presença estável do adulto. Nesse sentido, o professor atua como uma “base segura”, conceito utilizado também por Bowlby (1984), para quem o vínculo afetivo permite à criança explorar o ambiente com confiança.

A responsividade também envolve o respeito à singularidade. Cada bebê possui ritmos, sensibilidades e modos de expressar-se que precisam ser reconhecidos pelo professor. Barbosa (2010, p. 42) afirma que “a observação é condição essencial para compreender a criança pequena”, reforçando que o adulto deve observar atentamente para ajustar suas ações e evitar práticas padronizadas. Quando o professor responde às necessidades individuais de cada bebê, demonstra respeito e promove uma relação genuína, fortalecendo o vínculo e estimulando o desenvolvimento da autonomia e da confiança.

Além disso, o vínculo não se limita à relação adulto-bebê; ele também se estende às interações entre bebês. O professor, ao promover encontros entre as crianças, cria oportunidades para que elas desenvolvam empatia, imitação, cooperação e comunicação. Wallon (2007) lembra que “a criança é um ser eminentemente social”, e mesmo antes da fala, ela estabelece conexões importantes com outras crianças, compartilhando objetos, expressões e movimentos. A mediação do professor nesses momentos garante que a relação entre pares seja colaborativa e respeitosa, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos e seguros.

Em síntese, o afeto, a responsividade e a construção do vínculo constituem dimensões essenciais da prática educativa com bebês, pois possibilitam que a criança desenvolva segurança, autonomia e identidade. O professor que comprehende a profundidade dessas relações transforma o cotidiano do berçário em um espaço de proteção, aprendizagem e formação humana. Como afirma Malaguzzi (1999), “nada sem alegria”, e é no vínculo afetivo que essa alegria encontra sua expressão mais autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações significativas entre professores de berçário e crianças de zero a três anos constituem um dos pilares fundamentais da educação infantil, pois estruturam a formação dos sujeitos em seus aspectos emocionais, sociais, cognitivos e comunicativos.

. Ao longo deste estudo, observou-se que a qualidade dessas interações depende diretamente da intencionalidade docente, da organização do ambiente, da responsividade e da construção de vínculos afetivos consistentes. A análise teórica evidenciou que autores como Winnicott, Wallon, Malaguzzi, Pikler, Trevarthen e Vygotsky convergem ao afirmar que o desenvolvimento na primeira infância é, essencialmente, relacional, construído na e pela interação com o outro.

O professor de berçário, nesse contexto, demonstra-se como mediador sensível e ético, capaz de transformar momentos cotidianos — como alimentação, higiene, sono e brincadeira — em experiências de aprendizagem e de constituição subjetiva. Seu papel ultrapassa o cuidado físico e envolve acolher emoções, interpretar gestos, observar singularidades e promover um ambiente seguro, estético e estimulante. A organização dos espaços e da rotina, quando planejada com intencionalidade pedagógica, amplia as possibilidades de interação, favorece a autonomia e contribui para o bem-estar emocional e social das crianças.

Constatou-se também que o vínculo é elemento central do desenvolvimento infantil. A presença afetiva e responsável do professor possibilita ao bebê explorar o mundo com confiança, internalizar padrões relacionais e construir sua identidade. Dessa forma, as interações não se configuram como ações espontâneas, mas como práticas fundamentadas, conscientes e embasadas em teorias que compreendem o bebê como sujeito de direitos e participante ativo das relações.

Portanto, conclui-se que investir na formação docente, na qualificação dos ambientes, na valorização do trabalho no berçário e na construção de rotinas humanizadas é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade. As interações mediadas pelo professor constituem-se como um potente instrumento pedagógico de transformação, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos, competentes e afetivamente estruturados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Criança pequena, educação infantil e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Rituais, rotinas e práticas educativas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOWLBY, John. Apego e perda: Apego. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na escola infantil. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GANDINI, Lella. A estética em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 1999.
- HORN, Maria da Graça Souza. Saberes e práticas da inclusão: práticas pedagógicas na educação infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sonia. A criança pequena e sua relação com os outros. São Paulo: Ática, 2007.
- MALAGUZZI, Loris. Educar e cuidar: o pensamento de Loris Malaguzzi. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIKLER, Emmi. Educar os três primeiros anos: o que um adulto pode ajudar a promover. São Paulo: Penso, 2011.
- TREVARTEN, Colwyn. Communication and cooperation in early infancy. Oxford: Blackwell, 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald Woods. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1982.

PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE E BRINCADEIRA: DESAFIOS NA AÇÃO DOCENTE

AUTOR: SIMONE GRISOSTOMO DA COSTA

RESUMO

O presente artigo discute a centralidade do brincar no contexto da Educação Infantil, enfatizando sua relação direta com o planejamento pedagógico e com a intencionalidade da ação docente. O estudo tem como objetivo analisar como o professor organiza propostas lúdicas de forma consciente, reflexiva e alinhada às necessidades das crianças, considerando os desafios que emergem na prática cotidiana. A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, com foco em produções acadêmicas que abordam o brincar, o desenvolvimento infantil e o papel do educador na mediação das experiências. A metodologia adotada possibilitou identificar que o planejamento intencional não se resume à elaboração de atividades estruturadas, mas envolve observar, escutar e compreender as crianças em suas interações, a fim de transformar tais observações em práticas significativas. Os resultados apontam que a brincadeira, quando articulada com a intencionalidade docente, favorece aprendizagens profundas, amplia a autonomia e fortalece as relações sociais. Entretanto, foi possível constatar desafios recorrentes, como a falta de tempo para planejamento, a inadequação de espaços e materiais, e a necessidade de formação contínua para qualificar a mediação pedagógica. Conclui-se que a brincadeira deve ser compreendida como eixo estruturante do trabalho na Educação Infantil, exigindo do professor uma postura sensível, investigativa e intencional para garantir que as experiências lúdicas contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: brincar; intencionalidade; planejamento; Educação Infantil; ação docente

ABSTRACT

This article discusses the central role of play in Early Childhood Education, emphasizing its direct connection with pedagogical planning and the intentionality of teachers' actions. The study aims to analyze how educators organize playful proposals consciously, reflectively, and in alignment with children's needs, considering the challenges that arise in daily practice. The research was carried out through a literature review focused on academic studies addressing play, child development, and the educator's role in mediating learning experiences. The methodology enabled the identification that intentional planning goes beyond structured activities and involves observing, listening to, and understanding children in their interactions in order to transform these observations into meaningful pedagogical practices. The results indicate that play, when articulated with teacher intentionality, promotes deep learning, enhances autonomy, and strengthens social relationships. However, recurring challenges were identified, such as limited planning time, inadequate spaces and materials, and the need for continued professional development to qualify pedagogical mediation. It is concluded that play should be understood as a structuring axis of Early Childhood Education practices, requiring from teachers a sensitive, investigative, and intentional posture to ensure that playful experiences effectively contribute to children's holistic development.

Keywords: play; intentionality; planning; early childhood education; teaching practice

INTRODUÇÃO

O brincar constitui um dos elementos fundamentais para compreender a infância e o processo de desenvolvimento humano. Na Educação Infantil, a brincadeira se configura como linguagem, expressão, investigação e construção de sentidos pelas crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa perspectiva ao afirmar que o brincar é um dos “eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010). Nesse contexto, pensar o brincar exige que o professor vá além da ideia de atividade recreativa, compreendendo-o como uma experiência que articula aprendizagem, imaginação, protagonismo e interação. No entanto, para que o brincar cumpra essa função formativa, torna-se imprescindível o papel do docente enquanto planejador e mediador, capaz de atuar com intencionalidade pedagógica e sensibilidade para as necessidades das crianças.

Autores que investigam a infância reforçam a potência do brincar como forma de conhecimento e ação no mundo. Para Vygotsky, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade” (VYGOTSKY, 1998, p. 117), indicando que a brincadeira amplia possibilidades cognitivas, sociais e afetivas. Essa mesma perspectiva é retomada por Kishimoto (2010), ao afirmar que o brincar se configura como um espaço privilegiado de construção de cultura e desenvolvimento, sendo responsabilidade do professor garantir condições adequadas para que essa experiência ocorra de modo significativo. Dessa forma, planejar o brincar não se limita à organização de atividades, mas envolve compreender profundamente as características do grupo, suas curiosidades, seus modos de se relacionar e aprender.

O planejamento pedagógico, aliado à intencionalidade docente, torna-se essencial para transformar o brincar em prática educativa qualificada. Para Horn (2004), o planejamento é um processo contínuo que exige “observação, escuta e registro das ações das crianças”, de modo que o professor possa interpretar tais informações e reorganizar o trabalho pedagógico. A intencionalidade não significa controlar a brincadeira, mas dar sentido às escolhas pedagógicas, alinhando-as aos direitos de aprendizagem e às experiências fundamentais da infância. Assim, ao planejar ambientes, materiais e tempos, o docente cria condições para que a brincadeira se torne um campo fértil de aprendizagens e descobertas.

Entretanto, a prática cotidiana revela desafios importantes. Muitos professores enfrentam limitações estruturais, como falta de tempo para planejamento, espaços inadequados e excesso de demandas burocráticas. Além disso, como aponta Oliveira (2005), há ainda uma compreensão restrita do brincar, frequentemente reduzido a momentos “livres” sem acompanhamento reflexivo do docente. Esses desafios evidenciam a necessidade de formação continuada que fortaleça o olhar investigativo do professor, permitindo-lhe compreender o brincar como experiência complexa e intencional.

Diante desse cenário, torna-se urgente discutir o papel do planejamento e da intencionalidade na ação docente, compreendendo como essas dimensões influenciam a qualidade das experiências lúdicas e o desenvolvimento infantil. Este artigo busca contribuir para esse debate, analisando como o professor pode qualificar sua prática pedagógica a partir de um olhar sensível, reflexivo e comprometido com o direito das crianças ao brincar.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA (EXPANDIDA)

Compreender o brincar como linguagem da infância significa reconhecer que, por meio dele, as crianças exteriorizam pensamentos, emoções, hipóteses e modos de interpretar o mundo. A brincadeira é uma produção cultural e social, construída a partir das experiências que a criança vivencia em seu contexto. Como afirma Brougère (1998), “brincar é uma atividade dotada de sentido, criada pelas próprias crianças, e que constitui uma forma de cultura infantil”. Esse entendimento desloca a visão tradicional de brincar como mera diversão, situando-o como prática fundamental para a constituição do sujeito infantil.

Froebel já defendia no século XIX que o brinquedo é a expressão mais genuína das potencialidades da criança, afirmando que “o brincar é a primeira atividade criadora do ser humano” (FROEBEL, 2001, p. 52). Essa perspectiva é retomada e aprofundada por estudiosos contemporâneos da infância. Vygotsky (1998), ao analisar a importância do faz-de-conta, destaca que “no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária, aprendendo a agir no plano das ideias antes de agir no plano real” (p. 114). Essa relação entre imaginação e ação revela a complexidade do brincar enquanto atividade cognitiva.

Além do aspecto intelectual, a brincadeira é potente instrumento de desenvolvimento socioemocional. Segundo Winnicott (1975), “é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”.

Essa criação subjetiva manifesta-se nas relações que as crianças estabelecem, nas regras que constroem, nas negociações e conflitos que emergem durante o brincar. Assim, o brincar torna-se espaço de experimentação de papéis sociais, de elaboração de emoções e de vivência da alteridade.

Outro ponto central é o entendimento do brincar como forma de comunicação. Para Barbosa e Horn (2001), “ao brincar, a criança comunica seus desejos, medos, saberes e modos de estar no mundo”. Essa comunicação ocorre tanto verbalmente quanto por gestos, movimentos, olhares, organização de objetos e interações diversas. Por essa razão, o professor precisa valorizar o brincar como linguagem complexa e multifacetada, capaz de revelar aspectos profundos do desenvolvimento infantil.

O brincar também é elemento fundamental para a construção da autonomia. De acordo com Bonanni (2013), “a brincadeira permite que a criança tome decisões, assuma riscos, explore possibilidades e desenvolva senso de responsabilidade sobre suas ações”. A autonomia aparece quando a criança escolhe o que brincar, como brincar e com quem brincar, exercendo protagonismo sobre suas experiências.

Por fim, compreender o brincar como linguagem implica garantir que ele esteja presente de forma estruturante na rotina da Educação Infantil. Brincar não pode ser visto como intervalos isolados, mas como eixo das práticas pedagógicas. As experiências lúdicas devem integrar o cotidiano das crianças de maneira plural, livre e significativa. Dessa forma, o brincar deixa de ser acessório e passa a ocupar seu lugar fundamental na construção de aprendizagens, relações e sentidos na infância.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E O PAPEL DO EDUCADOR

O planejamento pedagógico na Educação Infantil é uma dimensão estruturante da ação docente e se relaciona diretamente com a qualidade das experiências que as crianças vivenciam na escola. Não se trata apenas de organizar atividades, mas de construir intencionalmente um percurso que considere o desenvolvimento infantil, os interesses do grupo, os contextos culturais e as possibilidades de aprendizagem. Como afirma Horn (2004), “o planejamento é um processo permanente, que envolve observar, registrar e refletir sobre as ações das crianças”.

Assim, o educador planeja não apenas antes, mas também durante e após a prática, ajustando caminhos conforme o que observa no cotidiano.

O planejamento, portanto, não é estático, mas dinâmico. Oliveira (2005) explica que “planejar é antecipar possibilidades sem engessar a ação educativa”, o que significa compreender o planejamento como guia e não como roteiro rígido. Na Educação Infantil, isso é ainda mais evidente, pois a infância é marcada pelo inesperado, pela espontaneidade e pela criatividade. Crianças transformam objetos, reinventam brincadeiras e criam significados constantemente, e o docente precisa estar sensível a esses movimentos. Assim, um planejamento efetivo deve prever tempos para o brincar livre, momentos de exploração e espaços para que a curiosidade infantil se manifeste.

Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade. Ele é o mediador que organiza ambientes, seleciona materiais, observa interações e, sobretudo, interpreta o que as crianças comunicam por meio do brincar. Kishimoto (2010) enfatiza que “o professor que comprehende o jogo como atividade de aprendizagem cria condições para que ele seja rico, diverso e significativo”. Isso significa que o educador precisa conhecer profundamente o universo do brincar, entendendo seus fundamentos teóricos e seus impactos no desenvolvimento infantil.

A organização do ambiente é parte fundamental desse planejamento. De acordo com Barbosa (2012), “o espaço educa quando oferece materiais variados, acessíveis e dispostos de maneira a convidar a criança a agir, interagir e criar”. O ambiente planejado favorece o protagonismo infantil, pois permite que a criança circule, escolha e explore livremente, em experiências que estimulam diferentes linguagens: motora, simbólica, artística, comunicativa e social.

O planejamento também deve considerar a diversidade cultural, social e emocional das crianças. Campos (2011) afirma que “a Educação Infantil precisa acolher a pluralidade das infâncias e garantir que todas as crianças tenham acesso às experiências fundamentais para seu desenvolvimento”. Isso significa que o professor deve planejar observando as especificidades do grupo: crianças mais tímidas, mais ativas, crianças com deficiência, crianças recém-chegadas à escola, entre outras. Um planejamento sensível reconhece que cada criança brinca de maneira distinta e se relaciona com o mundo a partir de diferentes repertórios.

Outro aspecto importante é o registro pedagógico. Registrar não é apenas anotar o que as crianças fazem, mas analisar como agem, o que exploram, que hipóteses formulam, o que inventam e quais relações estabelecem. Segundo Barbosa e Horn (2001), “o registro permite ao professor compreender processos e planejar novas experiências que dialoguem com o percurso vivido pelas crianças”. Assim, o registro é ferramenta que retroalimenta o planejamento, garantindo intencionalidade e continuidade educativa.

Por fim, o planejamento pedagógico só se torna efetivo quando o educador assume postura reflexiva e investigativa. Isso demanda estudo permanente, diálogo com os pares e formação continuada. O professor planeja quando observa, interpreta, questiona e reconstrói sua prática. Planeja quando reconhece que o brincar é eixo central da infância e, portanto, deve ser organizado com cuidado, respeito e intencionalidade.

A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

A intencionalidade docente é um dos pilares para compreender como o brincar se transforma em experiência educativa potente na Educação Infantil. Ela se manifesta no modo como o professor observa, interpreta e intervém nas ações das crianças, garantindo que as experiências lúdicas estejam articuladas às aprendizagens e aos direitos de desenvolvimento. Para Barbosa e Horn (2001), a intencionalidade se expressa quando o professor “olha para as ações das crianças com a lente pedagógica, transformando-as em oportunidades de aprendizagem”. Isso significa que a intencionalidade não é controle, mas consciência das escolhas e intervenções.

A mediação do brincar exige equilíbrio entre presença e respeito à autonomia. Vygotsky (1998) afirma que “a interação com o outro é condição essencial para o desenvolvimento”, reforçando o papel do adulto como mediador. No entanto, essa mediação deve ser sensível, pois a brincadeira é espaço de liberdade e imaginação.

Kishimoto (2008) destaca que “o papel do professor é ampliar a brincadeira, e não conduzi-la”, o que implica saber quando intervir, quando fazer perguntas e quando simplesmente observar. Intervenções excessivas podem limitar a criatividade e a autonomia infantil, enquanto ausência completa de mediação pode empobrecer a aprendizagem.

A intencionalidade docente aparece também na escolha e organização dos materiais. Winnicott (1975) afirma que “os objetos e fenômenos culturais permitem à criança construir pontes entre a realidade e a imaginação”. Materiais variados, não estruturados, naturais ou recicláveis ampliam possibilidades de ação e invenção, e o professor, ao selecioná-los com cuidado, demonstra sua intenção pedagógica de favorecer a exploração e a criatividade. Assim, a mediação se revela não apenas na ação direta do educador, mas na preparação do ambiente.

Outro aspecto fundamental da intencionalidade é a escuta atenta da criança. Rinaldi (2012), ao discutir a pedagogia da escuta, afirma que “ouvir é interpretar a multiplicidade de linguagens da criança”. Essa escuta qualifica a mediação, pois permite ao professor compreender o que a criança busca comunicar por meio do brincar. A escuta é, portanto, uma estratégia pedagógica que orienta o professor a propor desafios, ampliar sentidos e criar conexões entre as ações lúdicas e o contexto mais amplo de aprendizagem.

A mediação intencional também se relaciona com a construção de vínculos. Como destaca Oliveira (2005), “a relação afetiva é condição para que a criança se arrisque a explorar e criar”. Um educador que estabelece vínculos positivos cria um ambiente seguro, no qual a criança sente-se à vontade para experimentar, imaginar e se expressar através da brincadeira. Assim, a intencionalidade envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos.

Além disso, a reflexão constante sobre a prática é elemento indispensável. Schön (2000) afirma que o professor reflexivo é aquele que “pensa na ação e sobre a ação”, analisando suas escolhas e seus efeitos sobre as crianças. A intencionalidade se fortalece quando o educador revisita seus registros, dialoga com colegas e ressignifica suas experiências.

Por fim, a intencionalidade docente na mediação do brincar não significa transformar toda brincadeira em tarefa pedagógica explícita, mas reconhecer que o brincar já é, por si, uma forma de aprender. A intervenção do educador deve respeitar a espontaneidade infantil, mas ao mesmo tempo criar pontes entre o lúdico e o desenvolvimento integral. Assim, a mediação intencional é um exercício contínuo de sensibilidade, conhecimento e reflexão, essencial para garantir o direito da criança a uma infância plena, criativa e significativa.

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE: TEMPOS, ESPAÇOS E FORMAÇÃO

Os desafios enfrentados pelos professores na Educação Infantil ao planejar e mediar o brincar são múltiplos e refletem tanto questões estruturais quanto pedagógicas. Um dos principais desafios refere-se ao tempo destinado ao planejamento. Embora seja componente indispensável da prática docente, muitos professores relatam dificuldade em encontrar momentos adequados para reflexão, registro e reorganização das propostas. Oliveira (2005) destaca que “a falta de tempo para observar e planejar compromete a qualidade da ação pedagógica”, evidenciando que o planejamento não pode ser reduzido à elaboração de listas de atividades, mas requer análise cuidadosa das experiências infantis.

Além da escassez de tempo, a organização dos espaços constitui outro obstáculo relevante. Ambientes pouco flexíveis, salas com mobiliário fixo ou inadequado, ausência de espaços externos qualificados e limitação de materiais restringem a riqueza do brincar. Barbosa (2012) ressalta que “o ambiente é um educador quando oferece possibilidades de exploração, invenção e movimento”. No entanto, muitas instituições ainda não reconhecem o espaço como elemento pedagógico, tratando-o apenas como cenário neutro. Isso impacta diretamente as experiências das crianças e limita o trabalho docente.

Outro desafio significativo diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A complexidade do trabalho na Educação Infantil exige saberes específicos sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, observação e documentação pedagógica.

Horn (2004) afirma que “o professor precisa compreender profundamente o universo da infância para planejar com intencionalidade”. Entretanto, os cursos de formação nem sempre abordam esses temas de maneira adequada. Muitos docentes ingressam na prática com concepções tradicionais de ensino, distantes das perspectivas contemporâneas que valorizam o brincar como eixo estruturante.

A formação continuada, por sua vez, enfrenta dificuldades relacionadas à oferta insuficiente, à falta de articulação com a realidade das escolas e à ausência de tempo dentro da jornada de trabalho. Como aponta Kramer (2007), “os professores precisam de formação que dialogue com sua prática, que considere suas dúvidas e desafios concretos”. Sem esse investimento, há risco de perpetuar práticas descontextualizadas e pouco significativas para as crianças.

Além desses aspectos, questões institucionais e culturais influenciam diretamente o trabalho docente. Muitas vezes, o brincar ainda é visto como momento secundário, associado ao lazer e não ao aprender, o que leva à priorização de atividades consideradas “mais escolares”. Kishimoto (2010) observa que “quando o brincar é desvalorizado, ele perde seu potencial pedagógico e deixa de ser compreendido como linguagem”. Essa desvalorização pode resultar em pressões para substituir o lúdico por atividades formais, contrariando as orientações legais e pedagógicas que fundamentam a Educação Infantil.

Outro desafio é a documentação e avaliação das aprendizagens que emergem do brincar. Muitos professores relatam dificuldade em registrar processos que não se expressam em produtos concretos. Barbosa e Horn (2001) afirmam que “documentar é interpretar o percurso da criança, e não apenas registrar o que ela faz”, mas essa perspectiva exige olhar sensível e formação qualificada.

Por fim, os desafios enfrentados pelos docentes não podem ser compreendidos isoladamente. Eles se entrelaçam e impactam a prática cotidiana, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, tempos de planejamento, ambientes ricos e formação continuada de qualidade. Superar tais obstáculos é essencial para assegurar o direito das crianças a vivências lúdicas significativas e para fortalecer uma pedagogia comprometida com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, na Educação Infantil, configura-se como eixo estruturante do desenvolvimento integral das crianças, constituindo-se como linguagem pela qual expressam sentimentos, pensamentos, hipóteses e modos de interpretar o mundo. Ao longo da discussão apresentada, tornou-se evidente que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um fenômeno complexo que envolve aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Por isso, sua efetivação na prática pedagógica exige planejamento intencional, mediação sensível e formação qualificada do educador.

As análises demonstram que o planejamento pedagógico é indispensável para organizar ambientes, tempos e materiais que favoreçam experiências lúdicas significativas. O professor precisa conhecer profundamente as infâncias com as quais trabalha, observando, registrando e interpretando as ações das crianças para tomar decisões fundamentadas. A intencionalidade docente, por sua vez, representa a consciência das escolhas pedagógicas e a postura reflexiva necessária para ampliar possibilidades de aprendizagem sem sufocar a autonomia infantil.

Entretanto, os desafios vivenciados no cotidiano escolar — como a falta de tempo para planejar, a inadequação dos espaços, a carência de materiais e as limitações na formação inicial e continuada — revelam a necessidade de repensar as condições em que o trabalho docente é realizado. Garantir o direito das crianças ao brincar depende não apenas da atuação individual do professor, mas também de políticas institucionais e públicas que assegurem estruturas adequadas e valorizem a Educação Infantil como etapa essencial do desenvolvimento humano.

Conclui-se, portanto, que fortalecer o brincar na Educação Infantil é compromisso ético, político e pedagógico. Requer investimento na formação docente, na qualidade dos ambientes e na organização da rotina, além do reconhecimento da brincadeira como linguagem fundamental da infância.

Ao planejar e mediar o brincar com intencionalidade, o professor contribui para uma educação que respeita a criança em sua totalidade, promovendo experiências que enriquecem sua criatividade, autonomia e protagonismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil: práticas e reflexões.* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por uma pedagogia da infância.* Porto Alegre: Penso, 2012.
- BONANNI, Luciana. *Brincar e autonomia: perspectivas contemporâneas.* São Paulo: Cortez, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta. *Educação Infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 2011.
- FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem.* Campinas: Autores Associados, 2001.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RINALDI, Carla. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning.* New York: Routledge, 2012.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CONTOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADES

AUTOR: CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI

RESUMO

O presente artigo discute o uso de contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil como estratégia pedagógica para a construção de identidades positivas, valorização da diversidade cultural e promoção de práticas educativas antirracistas. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira narrativas tradicionais desses povos contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças, favorecendo a compreensão de pertencimento, respeito às diferenças e ampliação do repertório simbólico desde os primeiros anos escolares. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa de obras literárias, documentos oficiais e estudos recentes voltados à implementação de práticas interculturais na escola. A discussão aponta que a presença de histórias afro-brasileiras e indígenas no cotidiano educativo possibilita às crianças o contato com tradições, valores e modos de vida que historicamente foram silenciados, incentivando a formação de visões mais amplas sobre o mundo e sobre si mesmas. Observa-se que a contação de histórias, quando acompanhada de intencionalidade pedagógica, favorece o diálogo, a escuta sensível, a imaginação e a construção de vínculos afetivos com a cultura, contribuindo para a formação de identidades plurais. Além disso, destaca-se que o trabalho com narrativas desses grupos auxilia na desconstrução de estereótipos, amplia o repertório cultural e fortalece práticas educativas democráticas e inclusivas. Conclui-se que a inserção sistemática de contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil é uma ação essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade, a representatividade e a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

Palavras-chave: contação de histórias; diversidade cultural; identidade; educação infantil; culturas tradicionais.

ABSTRACT

This article discusses the use of Afro-Brazilian and Indigenous tales in Early Childhood Education as a pedagogical strategy for building positive identities, valuing cultural diversity, and promoting anti-racist educational practices. The objective is to analyze how traditional narratives from these groups contribute to the emotional, social, and cultural development of children, supporting the development of belonging, respect for differences, and the expansion of symbolic repertoires from early schooling. The methodology is based on bibliographic research and qualitative analysis of literary works, official documents, and recent studies focused on implementing intercultural practices in schools. The discussion indicates that incorporating Afro-Brazilian and Indigenous stories into daily educational practices provides children with contact with traditions, values, and worldviews historically silenced, encouraging broader understandings of themselves and others. Storytelling, when accompanied by pedagogical intentionality, fosters dialogue, imagination, sensitive listening, and affective connections with culture, contributing to the formation of plural identities. Furthermore, working with these narratives helps deconstruct stereotypes, expands cultural repertoires, and strengthens democratic and inclusive educational practices. It is concluded that the systematic inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous tales in Early Childhood Education is essential for consolidating an educational approach committed to equity, representation, and the appreciation of the cultural matrices that shape Brazilian society.

Keywords: storytelling; cultural diversity; identity; early childhood education; traditional cultures.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a construção das primeiras experiências culturais, sociais e simbólicas das crianças, sendo reconhecida como a etapa em que se consolidam os alicerces da identidade e das formas de pertencimento. No contexto brasileiro, a presença de narrativas que contemplam a diversidade dos povos que compõem a sociedade é condição essencial para garantir uma educação democrática e culturalmente significativa. Nesse sentido, os contos afro-brasileiros e indígenas desempenham um papel central, por possibilitarem que as crianças tenham acesso a histórias que dialogam com suas origens, ampliam seu repertório interpretativo e reafirmam a pluralidade cultural presente no país. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), “a escola precisa se reconhecer como espaço de disputas simbólicas, valorizando epistemes e narrativas historicamente silenciadas”. Nessa perspectiva, a inserção sistemática de narrativas desses povos representa uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da equidade e para o fortalecimento de identidades positivas.

A literatura infantil, quando pensada a partir de uma perspectiva intercultural, torna-se ferramenta potente para favorecer processos de identificação, pertencimento e reconhecimento das diferenças. Abramovich (1997) afirma que “contar histórias é abrir portas para que o outro entre em contato consigo mesmo e com o mundo”, reforçando o caráter formativo e humanizador da narrativa. Na Educação Infantil, esse contato ocorre de maneira ainda mais significativa, pois se articula ao imaginário, às emoções e às formas sensíveis pelas quais as crianças compreendem a realidade. Dessa maneira, a presença de contos afro-brasileiros e indígenas contribui para a desconstrução de estereótipos, para a valorização de matrizes culturais diversas e para a construção de práticas antirracistas desde os primeiros anos escolares.

É importante ressaltar que, historicamente, a literatura utilizada nas escolas privilegiou narrativas eurocêntricas, distanciando as crianças de produções que representam os povos originários e afrodescendentes. Como destaca Munanga (2005), “o racismo se alimenta do silêncio e da ausência de referências positivas”.

Assim, ao incorporar contos desses grupos na rotina pedagógica, a escola amplia sua função social e se compromete com a formação de sujeitos críticos e conscientes. A contação de histórias, nesse contexto, deve ser pensada como prática intencional, capaz de promover o diálogo, estimular a criatividade e construir pontes entre a experiência sensível da criança e a diversidade cultural existente em sua comunidade.

Além disso, os marcos legais reforçam a importância dessa abordagem. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ressaltando o compromisso ético e pedagógico das instituições de educação básica com a representatividade e a justiça social. Quando essas orientações se materializam no trabalho cotidiano com a literatura infantil, abre-se espaço para práticas educativas que reconhecem, valorizam e celebram a diversidade. Em síntese, compreender o papel dos contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil significa assumir a necessidade de construir ambientes pedagógicos plurais, afetivos e comprometidos com o respeito às diferenças.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação cultural, emocional e social das crianças, especialmente na Educação Infantil, quando se constituem as primeiras referências simbólicas sobre o mundo. A inserção de narrativas diversas, que contemplam diferentes grupos sociais, amplia a capacidade de compreensão das múltiplas identidades que compõem a sociedade. Segundo Coelho (2000), “a literatura infantil é uma porta de entrada para a sensibilidade, para a imaginação e para a leitura do mundo”, destacando que sua função vai além do entretenimento, tornando-se instrumento para formação crítica e humanizadora. Nesse sentido, os contos afro-brasileiros e indígenas possuem enorme potencial formativo, pois aproximam as crianças de tradições culturais historicamente silenciadas, contribuindo para a construção de identidades plurais.

A literatura, ao permitir que as crianças entrem em contato com diferentes personagens, cenários e conflitos, favorece a construção de empatia e o desenvolvimento da imaginação. Abramovich (1997) afirma que “é por meio das histórias que a criança encontra maneiras de compreender o mundo, de interpretar emoções e de construir sentidos”. Assim, a diversidade de repertórios literários é essencial para garantir que diferentes grupos sociais se vejam representados no ambiente escolar, reforçando processos de pertencimento. No caso brasileiro, a valorização de narrativas afro-brasileiras e indígenas torna-se ainda mais relevante, uma vez que a identidade nacional é marcada pela presença desses povos, cujas histórias, cosmologias e tradições contribuem para a constituição da cultura do país.

Por muitos anos, as escolas priorizaram narrativas eurocêntricas, deixando de oferecer às crianças referências que dialogassem com a realidade cultural brasileira. Essa ausência, segundo Nilma Lino Gomes (2017), produz “um apagamento simbólico que reforça desigualdades e dificulta a construção de identidades positivas entre crianças negras e indígenas”. A contação de histórias, quando orientada por uma perspectiva intercultural e pela valorização da diversidade, tem o potencial de romper com esse padrão, trazendo narrativas que afirmam trajetórias, crenças e modos de vida frequentemente invisibilizados nas práticas escolares tradicionais.

Além de promover representatividade, a literatura infantil é instrumento para a construção do pensamento crítico. Freire (1996) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando que o contato com diferentes narrativas possibilita às crianças compreenderem a realidade antes mesmo de compreenderem o texto escrito. Isso significa que, ao escutar contos afro-brasileiros e indígenas, as crianças não apenas conhecem novas histórias, mas ampliam suas formas de interpretar o mundo, reconhecendo outras cosmologias, modos de vida e valores sociais.

Outro aspecto central diz respeito à potência afetiva das narrativas tradicionais. As histórias afro-brasileiras e indígenas frequentemente trazem elementos da natureza, da ancestralidade, da espiritualidade e da coletividade, valores que dialogam com a sensibilidade infantil. Cavalcanti (2010) afirma que “as narrativas indígenas, ao relacionarem humanos, animais e elementos da natureza, ensinam modos de existir que se baseiam na reciprocidade e no respeito”.

Esses elementos promovem aprendizagens que transcendem conteúdos escolares, impactando também dimensões éticas e emocionais.

Também é importante considerar o papel do professor como mediador. A forma como a narrativa é apresentada influencia diretamente a experiência da criança. Abramovich (1997) reforça que “contar histórias exige envolvimento, entrega e sensibilidade”, destacando que o professor-narrador atua como ponte entre a criança e o universo simbólico das tradições culturais. Isso significa que a seleção de contos deve ser intencional, fundamentada em critérios éticos, pedagógicos e culturais, garantindo que as narrativas representem de forma respeitosa os povos e tradições que retratam.

Assim, compreender a importância da literatura infantil na formação cultural das crianças implica reconhecer a contação de histórias como prática educativa que promove a construção de identidades, estimula a imaginação e fortalece a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. A diversidade literária, quando incorporada ao cotidiano da Educação Infantil, torna-se elemento essencial para a construção de ambientes pedagógicos democráticos, inclusivos e culturalmente significativos.

CONTOS AFRO-BRASILEIROS: CULTURA, MEMÓRIA E REPRESENTATIVIDADE

Os contos afro-brasileiros constituem um patrimônio cultural de grande relevância para a formação das identidades infantis, especialmente no contexto escolar, onde as primeiras referências simbólicas e sociais são construídas. Esses contos, oriundos das tradições africanas e recriados no Brasil pelas populações negras, carregam valores, ensinamentos, memórias e cosmologias que contribuem para a compreensão da história e da cultura afrodescendente. Del Priore (2010) destaca que “a cultura africana no Brasil resistiu e se reinventou, mantendo vivas suas tradições por meio das narrativas orais, da música, da religiosidade e do imaginário coletivo”.

Nesse sentido, os contos afro-brasileiros representam uma ferramenta pedagógica essencial para garantir que as crianças tenham acesso a referências positivas e culturalmente significativas desde a Educação Infantil.

A presença desse repertório literário na escola é coerente com o compromisso da educação antirracista. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que “a negação das matrizes africanas não é apenas um silenciamento cultural, mas um impedimento para que crianças negras construam identidades afirmativas”. Assim, ao incorporar contos afro-brasileiros nas práticas pedagógicas, a escola rompe com a lógica da invisibilização, dando visibilidade a personagens, mitologias e valores afrodescendentes, promovendo a representatividade e contribuindo para a formação de uma consciência crítica e plural entre as crianças.

Os contos afro-brasileiros geralmente apresentam elementos característicos, como personagens ancestrais, animais simbólicos, heróis comunitários e entidades ligadas à natureza, como os orixás. Esses elementos aproximam as crianças de cosmologias que valorizam a coletividade, a espiritualidade e o respeito à natureza. Santos (2019) observa que “as histórias africanas e afro-brasileiras ensinam modos de viver baseados no equilíbrio, na ancestralidade e no respeito às forças da vida”, o que dialoga diretamente com a sensibilidade infantil. Esse encontro com outras epistemologias, além de ampliar o repertório cultural, favorece a compreensão de que existem múltiplas formas de interpretar e significar o mundo.

Outra contribuição essencial dos contos afro-brasileiros diz respeito ao combate aos estereótipos historicamente associados à população negra. Munanga (2005) explica que “o racismo no Brasil opera pela desvalorização simbólica, pela ausência de referências positivas e pela distorção das imagens sobre o negro”.

As narrativas afro-brasileiras, ao apresentarem personagens fortes, sábios, protagonistas e culturalmente significativos, ajudam a desconstruir visões preconceituosas e promovem a valorização da identidade negra. Esse processo é especialmente importante na Educação Infantil, onde as crianças começam a construir suas primeiras percepções sobre pertencimento, beleza, poder e reconhecimento.

Além disso, a contação de histórias afro-brasileiras pode favorecer vínculos afetivos entre as crianças e sua herança cultural. Pesquisar, ouvir e compartilhar histórias que fazem parte da trajetória de um povo fortalece o sentimento de pertencimento e legitimidade cultural. Gomes (2017) ressalta que “valorizar a história e a cultura afro-brasileira é reconhecer a contribuição desse povo para o país e afirmar que suas narrativas importam”. Assim, a escola desempenha papel central ao ofertar às crianças espaços de escuta, diálogo e apreciação desses contos.

Por fim, o trabalho pedagógico com contos afro-brasileiros exige intencionalidade e cuidado na escolha das obras. É fundamental que o professor selecione materiais que tratem a cultura afro-brasileira com respeito, profundidade e autenticidade, evitando representações estereotipadas. Quando incorporadas de forma sensível e planejada, essas narrativas se tornam um instrumento poderoso para a construção de identidades positivas, para a promoção da diversidade e para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas.

NARRATIVAS INDÍGENAS: COSMOLOGIAS, SABERES E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

As narrativas indígenas constituem um importante patrimônio cultural e epistemológico dos povos originários, sendo fundamentais para compreender suas formas de organização social, suas cosmologias, seus modos de vida e suas concepções sobre a natureza.

Esses contos, transmitidos oralmente ao longo de gerações, registram mitos de criação, histórias de animais, ensinamentos ancestrais e explicações sobre fenômenos naturais, configurando um modo próprio de produzir conhecimento. Para Krenak (2019), “a narrativa indígena não é apenas uma história, mas uma forma de existir no mundo”, evidenciando que essas narrativas articulam dimensões espirituais, éticas e comunitárias que dialogam de forma profunda com a infância.

A incorporação de narrativas indígenas na Educação Infantil tem papel essencial na construção da identidade das crianças e na ampliação de seus repertórios culturais. Ao acessar histórias que valorizam a ancestralidade, a coletividade e a interdependência entre seres humanos e natureza, as crianças entram em contato com formas de pensamento que rompem com modelos eurocêntricos e colonizadores. Daniel Munduruku, importante escritor indígena, afirma que “é preciso apresentar às crianças outras maneiras de olhar o mundo, para que compreendam que existem múltiplas histórias e múltiplas verdades” (Munduruku, 2010). Essa perspectiva amplia a compreensão das crianças sobre diversidade cultural e contribui para a formação de identidades mais abertas, sensíveis e críticas.

As narrativas indígenas frequentemente abordam relações harmônicas entre humanos, animais, rios, florestas e entidades espirituais, trazendo à tona valores como respeito, cuidado, reciprocidade e equilíbrio. Esses contos, repletos de ensinamentos simbólicos, dialogam com o imaginário infantil e favorecem aprendizagens socioemocionais. Segundo Cavalcanti (2010), “os mitos indígenas, ao unirem natureza e humanidade, ensinam às crianças que todos os seres possuem importância na manutenção da vida”. Tal compreensão estimula comportamentos de empatia, responsabilidade ambiental e pertença comunitária, aspectos centrais para a formação cidadã.

A presença das narrativas indígenas na escola também tem um papel político, uma vez que contribui para o enfrentamento da invisibilização histórica dos povos originários. A ausência dessas histórias nos currículos reforça estereótipos, idealizações e representações simplistas que reduzem a diversidade dos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil. Krenak (2019) observa que “a maior violência contra os povos indígenas não é apenas territorial, mas simbólica: é negar sua complexidade e apagar suas vozes”. Assim, ao trazer narrativas indígenas para o cotidiano escolar, abre-se espaço para reconhecer e valorizar esses povos como sujeitos de conhecimento.

Outro ponto fundamental é a construção do respeito às identidades indígenas entre todas as crianças, não apenas as indígenas. O trabalho com essas narrativas possibilita que as crianças não indígenas desconstruam estereótipos e compreendam a pluralidade das culturas tradicionais brasileiras. Para Munduruku (2018), “a escola tem o dever de educar para a diversidade, mostrando que os povos indígenas são contemporâneos e fundamentais para o país”. Essa abordagem fortalece a construção de uma educação plural, democrática e pautada na justiça social.

Por fim, é imprescindível que o trabalho pedagógico com contos indígenas seja realizado com responsabilidade e cuidado. Deve-se evitar apropriações inadequadas, usos folclorizados ou representações caricaturais. A seleção das obras deve priorizar autores indígenas, garantindo respeito às cosmologias e aos modos de ser desses povos. Quando realizada de forma sensível e fundamentada, a inserção das narrativas indígenas na Educação Infantil torna-se um instrumento potente para a formação identitária, para a valorização da diversidade e para a construção de ambientes educativos que reconhecem a multiplicidade cultural do Brasil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CONTOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de práticas pedagógicas que utilizam contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil exige intencionalidade, conhecimento e compromisso ético por parte dos professores. Mais do que inserir narrativas diversas no planejamento, trata-se de compreender os significados culturais, históricos e simbólicos dessas histórias, garantindo que sua utilização promova aprendizagem, respeito e valorização das identidades. Para Nilma Lino Gomes (2017), “a escola precisa assumir a responsabilidade de construir práticas cotidianas que combatam o racismo e valorizem a diversidade”, e a literatura infantil é um dos caminhos mais potentes para esse processo.

Uma prática fundamental é a seleção criteriosa das obras, priorizando livros escritos por autores negros e indígenas, que falem a partir de suas próprias experiências culturais. Daniel Munduruku (2018) destaca que “é preciso ouvir quem sempre teve sua voz silenciada”, alertando que a representatividade não deve se limitar às personagens, mas também alcançar os autores e produtores de conhecimento. Assim, o professor assume o papel de mediador crítico, reconhecendo que o contato das crianças com narrativas autênticas fortalece a formação de identidades positivas e o respeito pela diversidade.

A contação de histórias deve ser realizada de forma sensível, expressiva e afetiva, valorizando os ritmos, as sonoridades e os elementos simbólicos presentes nas tradições africanas e indígenas. Abramovich (1997) destaca que “contar histórias é criar vínculos, é envolver a criança em um tecido de sentidos”, enfatizando que o modo como a narrativa é apresentada influencia diretamente na experiência estética e emocional da criança.

O uso de instrumentos como tambores, chocalhos, cantos, pinturas corporais simbólicas e objetos representativos — desde que utilizados com respeito e cuidado — pode enriquecer o momento narrativo, aproximando a criança das cosmologias presentes nos contos.

Outra prática relevante é promover rodas de conversa e escuta sensível após as histórias, criando espaços nos quais as crianças possam falar sobre suas impressões, medos, alegrias e descobertas. Essa prática reforça a autonomia, o diálogo e a interpretação crítica do mundo. Freire (1996) afirma que “não há educação sem diálogo”, e a literatura, quando trabalhada de modo participativo, torna-se um disparador de conversas significativas que ampliam o repertório cultural e social das crianças.

A integração interdisciplinar também é uma estratégia potente. Contos afro-brasileiros e indígenas podem dialogar com artes visuais (pinturas de símbolos africanos, grafismos indígenas), música (cantigas tradicionais, ritmos afro-brasileiros), movimento (danças, dramatizações), natureza (observação de plantas, animais e elementos dos contos) e até matemática (padrões, sequências e formas presentes nas culturas tradicionais). Para Barbosa (2010), “o currículo da Educação Infantil deve ser vivido de forma integrada, e não fragmentada”, permitindo que as narrativas se tornem eixos articuladores das experiências pedagógicas.

Além disso, a parceria com a comunidade fortalece o processo pedagógico. Convidar contadores de histórias, artistas, lideranças indígenas ou representantes de comunidades tradicionais amplia a experiência das crianças e favorece uma aproximação mais ética com essas culturas. Krenak (2019) sublinha que “é preciso que as escolas escutem os povos indígenas, não apenas falem sobre eles”, reforçando a importância do diálogo intercultural autêntico.

Por fim, é essencial que a prática pedagógica esteja alinhada às legislações brasileiras que garantem a educação para as relações étnico-raciais. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 orientam que a cultura afro-brasileira e indígena deve estar presente no currículo, não como eventos pontuais, mas como eixo estruturante das práticas educativas.

Quando os contos são incorporados de forma sistemática e planejada, possibilitam às crianças vivenciar experiências pedagógicas que reconhecem, respeitam e celebram a diversidade cultural do Brasil.

Assim, as práticas com contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil fortalecem o vínculo das crianças com a cultura, contribuem para o desenvolvimento socioemocional, promovem a equidade e colaboram para a construção de ambientes mais inclusivos, democráticos e representativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de contos afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil configura-se como uma prática pedagógica fundamental para a construção de identidades positivas, o fortalecimento da diversidade cultural e a promoção de ambientes educacionais verdadeiramente democráticos e inclusivos. Ao reconhecer que a literatura infantil é uma poderosa ferramenta de formação humana, comprehende-se que as narrativas provenientes das matrizes africanas e dos povos originários não apenas enriquecem o repertório simbólico das crianças, mas também contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e ético.

As análises apresentadas neste artigo evidenciam que a contação de histórias, quando realizada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e respeito, favorece o diálogo, o pensamento crítico e a valorização de diferentes formas de existir no mundo. Os contos afro-brasileiros e indígenas introduzem cosmologias, valores e saberes que ampliam a percepção das crianças sobre a pluralidade cultural brasileira, rompendo com paradigmas eurocêntricos e com práticas educativas que historicamente silenciaram povos e culturas.

Além disso, o trabalho com essas narrativas contribui para a desconstrução de estereótipos e a promoção de referências positivas, especialmente importantes para crianças negras e indígenas, que muitas vezes não encontram representatividade em materiais didáticos tradicionais. Nesse sentido, o papel do professor é central: cabe a ele selecionar obras autênticas, mediar experiências literárias significativas e criar ambientes de aprendizagem que respeitem e celebrem a diversidade.

As práticas pedagógicas baseadas em narrativas afro-brasileiras e indígenas dialogam diretamente com marcos legais como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que orientam a obrigatoriedade da abordagem dessas culturas no currículo escolar. Assim, ao trabalhar essas histórias de forma sistemática e articulada, a escola reafirma seu compromisso com a equidade, a justiça social e a construção de uma educação antirracista desde a primeira infância.

Conclui-se, portanto, que a contação de histórias afro-brasileiras e indígenas na Educação Infantil não é apenas uma metodologia, mas uma escolha ética e política que contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos, conscientes de suas origens e capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Investir nessa prática é, essencialmente, investir em uma educação mais humana, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Currículo na Educação Infantil: diálogo com a BNCC. Porto Alegre: Penso, 2010.
- CAVALCANTI, Maria do Carmo. Mitos indígenas para crianças. São Paulo: Paulinas, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- DEL PRIORE, Mary. Histórias da gente brasileira. São Paulo: LeYa, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. São Paulo: Autêntica, 2017.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. A importância da cultura indígena na formação das crianças. São Paulo: Global, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SANTOS, Juana Elbein. Os Nàgò e a morte. Petrópolis: Vozes, 2019.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PRINCÍPIO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:TATIANE CAMARGO DE AZEVEDO

RESUMO

A mediação de conflitos na Educação Infantil constitui um eixo fundamental para a construção de relações democráticas e do desenvolvimento socioemocional das crianças. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve promover interações pautadas no respeito, na escuta e na convivência colaborativa, reconhecendo que o conflito é parte integrante do processo educativo e uma oportunidade para aprendizagem ética e emocional. Este artigo discute como a mediação de conflitos, entendida como prática intencional e pedagógica, se configura como princípio estruturante da BNCC. O objetivo é analisar os fundamentos teóricos que sustentam a mediação, identificar estratégias mediadoras alinhadas ao documento e evidenciar como essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral da criança. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Marshall Rosenberg e Emilia Ferreiro, além de diretrizes oficiais da BNCC. Os resultados apontam que a mediação de conflitos favorece a construção da autonomia, da empatia, da linguagem, da autorregulação e da cooperação, competências centrais no campo da Educação Infantil. Além disso, demonstra que o professor, enquanto mediador, tem papel essencial na formação de sujeitos críticos e capazes de conviver com as diferenças. Conclui-se que a mediação de conflitos não é apenas uma técnica, mas um princípio ético-político que orienta práticas pedagógicas humanizadoras e que fortalece a cultura da paz na escola.

PALAVRAS-CHAVE

mediação de conflitos; BNCC; Educação Infantil; convivência; desenvolvimento socioemocional

ABSTRACT

Conflict mediation in Early Childhood Education is a fundamental axis for building democratic relationships and strengthening children's social-emotional development. According to the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), schools must promote interactions grounded in respect, dialogue, listening, and collaboration, recognizing that conflict is an inherent part of the learning process and an opportunity for ethical and emotional growth. This article examines conflict mediation as an intentional pedagogical practice and an essential principle of the BNCC. The aim is to analyze the theoretical foundations of mediation, identify strategies aligned with the document, and highlight how this approach contributes to children's integral development. Methodologically, this study is based on bibliographic research anchored in authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, Marshall Rosenberg, and Emilia Ferreiro, in addition to official BNCC guidelines. Findings indicate that mediation fosters autonomy, empathy, language, self-regulation, and cooperation—key competencies in Early Childhood Education. Furthermore, it demonstrates that the teacher, as a mediator, plays a central role in forming critical and empathetic subjects capable of dealing with differences. The study concludes that conflict mediation is not only a technique but an ethical and political principle guiding humanizing educational practices that promote a culture of peace within schools.

KEYWORDS

conflict mediation; BNCC; early childhood education; coexistence; socio-emotional development

INTRODUÇÃO

A mediação de conflitos tem se consolidado como uma prática essencial nas instituições de Educação Infantil, especialmente diante das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC destaca, no campo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que a criança deve “conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, princípios que pressupõem relações pautadas no respeito, na escuta e na valorização da diversidade (BRASIL, 2017). Tais preceitos revelam que lidar com conflitos não é uma dimensão periférica, mas sim constitutiva do processo educativo na infância.

Do ponto de vista teórico, autores como Paulo Freire defendem a centralidade do diálogo como elemento mediador das relações humanas. Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1996, p. 68). Essa perspectiva dialogal reforça a ideia de que conflitos devem ser compreendidos como parte das interações e que a mediação ocorre no encontro entre sujeitos. Da mesma forma, Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais e que a aprendizagem é mediada pelo outro. Para ele, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 67). Isso implica que conflitos e negociações constituem elementos centrais no processo de construção de significados.

Na BNCC, a mediação de conflitos aparece de maneira integrada às competências gerais, especialmente quando o documento propõe que a escola desenvolva “empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação” (BRASIL, 2017). Assim, mediar conflitos não é uma ação isolada ou pontual, mas um compromisso ético e pedagógico que atravessa todo o trabalho da Educação Infantil. O professor assume, portanto, o papel de mediador sensível, capaz de escutar, interpretar e intervir para promover convivência respeitosa entre as crianças.

Além disso, autores como Marshall Rosenberg contribuem significativamente para essa discussão ao desenvolver a Comunicação Não Violenta (CNV). Rosenberg (2006, p. 12) afirma que a CNV “nos ajuda a reformular a maneira como nos expressamos e ouvimos os outros”. Essa abordagem oferece estratégias práticas para que educadores atuem de forma acolhedora e intencional diante dos conflitos infantis, estimulando autonomia emocional e respeito mútuo. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a mediação de conflitos como princípio estruturante da BNCC na Educação Infantil, analisando seus fundamentos teóricos, metodológicos e práticos. A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se compreender como a mediação contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de ambientes educativos mais democráticos e humanizados.

A mediação, entendida como prática intencional e cotidiana, permite que conflitos se transformem em experiências de aprendizagem, fortalecendo laços sociais e ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação de conflitos na Educação Infantil possui bases teóricas amplas, que dialogam com diferentes campos do conhecimento, como psicologia do desenvolvimento, pedagogia crítica e teorias socioculturais da aprendizagem. Para compreender sua relevância como princípio da BNCC, é necessário revisitá-los autores que destacam a importância das interações e do diálogo na constituição do sujeito.

Paulo Freire é um dos principais referenciais para pensar a mediação de conflitos como prática pedagógica humanizadora. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1996, p. 47). Essa concepção deixa claro que o papel do educador não é o de impor soluções, mas de criar espaços para que as crianças construam caminhos coletivos para superar conflitos. Ainda segundo Freire, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (FREIRE, 1987, p. 94). Assim, o diálogo é central para a resolução de tensões e divergências, especialmente na primeira infância, quando as crianças estão desenvolvendo linguagem e formas de expressão.

Outro aporte significativo vem de Lev Vygotsky, cuja perspectiva sociocultural destaca o papel do outro na construção do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998, p. 74) pontua que “as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das relações sociais”, indicando que os conflitos não devem ser vistos apenas como problemas, mas como oportunidades para mediação e construção de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A própria zona de desenvolvimento proximal pressupõe que a criança avance a partir da interação com o outro — algo diretamente ligado ao ato de negociar, argumentar e escutar.

Jean Piaget também oferece contribuições importantes, ao reconhecer que o conflito cognitivo é motor do desenvolvimento. Para Piaget (1975, p. 23), “o conhecimento é construído pela ação”, e essa ação inclui divergências, desacordos e a necessidade de reorganização mental. Na Educação Infantil, quando as crianças questionam, discordam ou disputam objetos, está em curso um processo natural de construção do pensamento, que pode ser potencializado por intervenções mediadoras.

No campo da educação emocional, Marshall Rosenberg enfatiza a importância da Comunicação Não Violenta como estratégia para transformar conflitos em aprendizado. Rosenberg (2006, p. 7) afirma que a CNV “foca na identificação das necessidades por trás das ações”, permitindo que o educador comprehenda o que motiva comportamentos infantis e intervenha com sensibilidade. Para crianças pequenas, que ainda desenvolvem a linguagem e a autorregulação, essa abordagem fortalece a construção da empatia.

Além dos autores clássicos, estudos contemporâneos reforçam a importância da mediação como ferramenta de desenvolvimento integral. Segundo Tiba (2011, p. 56), “a criança aprende valores principalmente pelas relações que vivencia”, indicando que ambientes que oferecem mediação constante tendem a promover convivência mais harmônica. Para Finco (2015), pesquisadora da infância, os conflitos fazem parte da socialização e das negociações sobre o uso do espaço e dos objetos, sendo fundamentais para que as crianças aprendam a se posicionar e a reconhecer limites. A BNCC (BRASIL, 2017) incorpora esses fundamentos ao destacar que as crianças devem “participar ativamente das interações e brincadeiras, negociando conflitos e respeitando diferentes opiniões”. Portanto, a mediação não é um elemento isolado, mas um princípio que estrutura o modo como a escola organiza tempos, espaços e relações na Educação Infantil.

Assim, compreender os fundamentos teóricos da mediação significa reconhecer que ela não é apenas uma técnica, mas uma postura ética, dialógica e formativa que possibilita o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral das crianças. Mediar conflitos é garantir que elas aprendam a conviver, compreender e ser compreendidas — objetivos centrais da Educação Infantil.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA BNCC: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

A BNCC estabelece que a convivência e a resolução de conflitos integram o conjunto de direitos de aprendizagem da Educação Infantil. No documento, o direito de “Conviver” afirma que a criança deve “interagir com outras crianças e adultos, com expressão de sentimentos, ideias e necessidades, de forma a ampliar laços afetivos e desenvolver atitudes de respeito e colaboração” (BRASIL, 2017). Isso significa que a mediação é parte intrínseca da função social e pedagógica da educação.

O documento traz ainda seis direitos estruturantes: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Todos se articulam diretamente com situações de conflito. O ato de conviver envolve diferenças; o ato de brincar envolve disputas; o ato de participar demanda negociação; o ato de expressar exige escuta; e o ato de conhecer-se implica reconhecer limites e emoções. Portanto, a BNCC considera o conflito como um componente natural do desenvolvimento infantil, e não como algo negativo a ser eliminado.

Nas Competências Gerais, a BNCC destaca que os estudantes devem desenvolver “empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação” (BRASIL, 2017). Na Educação Infantil, essas competências são trabalhadas por meio de interações mediadas pelo professor, que deve atuar de forma acolhedora, respeitosa e orientada por princípios éticos.

O documento também enfatiza que os professores precisam organizar tempos e espaços que favoreçam relações de cuidado, brincadeiras cooperativas e vivências em grupo. Para isso, o educador deve assumir o papel de mediador, oferecendo intervenções adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. Tal perspectiva é coerente com o que Freire (1996) afirma ao defender que “não há ensino sem respeito à autonomia do educando”, incluindo sua autonomia para lidar com conflitos.

Além disso, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas incorporem momentos de conversa, rodas de diálogo e atividades que permitam às crianças expressar sentimentos e opiniões. Tais orientações estão alinhadas com a defesa de Rosenberg (2006) de que “a empatia é a mais profunda forma de compreender o outro”.

Por fim, a BNCC não apresenta a mediação como técnica isolada, mas como uma postura que orienta toda a prática pedagógica — desde a organização da sala até a relação entre crianças e adultos. Isso reforça que a mediação não é um ato pontual, mas um princípio ético-educativo que deve atravessar todos os momentos da rotina escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação de conflitos na Educação Infantil exige do professor intencionalidade pedagógica, escuta sensível e repertório de estratégias que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. É fundamental que o educador compreenda que, segundo Vygotsky (1998, p. 68), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com outras pessoas”. Isso significa que os conflitos fazem parte dessa interação e precisam ser mediados de forma construtiva.

Uma das estratégias mais eficazes é a roda de conversa, utilizada para promover diálogo, expressão de sentimentos e escuta ativa. A roda permite que as crianças expliquem o que sentiram durante um conflito, compartilhem percepções e busquem soluções coletivas. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 45), “a roda é um espaço de negociação simbólica e social”, o que reforça seu papel na construção da convivência democrática.

Outra estratégia relevante é a Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Rosenberg. A CNV organiza a mediação em quatro etapas: observação, sentimento, necessidade e pedido. Rosenberg (2006, p. 23) afirma que “quando conseguimos identificar as necessidades por trás de cada ação, o conflito se transforma em possibilidade de conexão”.

Na Educação Infantil, o professor traduz essa abordagem para uma linguagem simples, ajudando as crianças a nomear emoções como tristeza, raiva, frustração ou alegria.

A mediação através da brincadeira também é central. Durante o brincar, emergem disputas sobre objetos, papéis e regras. Segundo Kishimoto (2010, p. 67), “é no brincar que a criança experimenta papéis sociais e aprende a negociar”. Assim, o professor pode interferir pontualmente, sugerindo soluções, promovendo jogos cooperativos ou auxiliando na criação de regras compartilhadas.

A organização do ambiente é outra estratégia preventiva de conflitos. Espaços bem planejados, com materiais acessíveis, delimitados e diversificados, colaboram para reduzir tensões. De acordo com Horn (2004, p. 59), “ambientes acolhedores e esteticamente cuidados favorecem relações mais tranquilas e cooperativas”. Quando o ambiente propicia autonomia, as crianças disputam menos e colaboram mais.

Também é eficaz o uso de histórias e literatura infantil, que permitem trabalhar emoções e relações. Livros como O monstro das cores (Llenas, 2013) auxiliam as crianças na identificação e regulação de sentimentos. Para Abramovich (1997, p. 15), “a literatura ajuda a compreender as complexidades humanas”. Assim, a mediação pode ocorrer antes dos conflitos, preparando as crianças para lidar com eles de forma ética.

Por fim, estratégias como cartazes de sentimentos, acordos coletivos, cantinhos da calma e tempo de pausa ajudam as crianças a regularem suas emoções. A BNCC orienta que as práticas pedagógicas ofereçam oportunidades para que as crianças expressem sentimentos e aprendam a lidar com diferenças (BRASIL, 2017), o que reforça o uso dessas estratégias. Assim, a mediação de conflitos deve ser entendida como um conjunto de práticas contínuas que envolvem diálogo, escuta, ambiente organizado e apoio ao desenvolvimento socioemocional. Essas estratégias contribuem para que as crianças aprendam a agir com autonomia, respeito e empatia.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA ESCOLA

O professor é peça central na mediação de conflitos e na construção de uma cultura de paz na Educação Infantil. Sua postura deve ser coerente com princípios de respeito, diálogo e acolhimento, pois as crianças aprendem principalmente pela observação. Como afirma Tiba (2011, p. 42), “a criança é um espelho do ambiente em que vive”, sendo essencial que o educador modele comportamentos cooperativos e éticos.

O papel do professor mediador vai além de resolver disputas pontuais; ele atua como organizador do ambiente, facilitador das relações e incentivador da autonomia infantil. Freire (1996, p. 134) enfatiza que “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, com humildade, dialogar com os educandos”. Esse princípio reforça que a mediação depende da escuta ativa e da valorização da voz da criança.

Ao mediar conflitos, o professor ajuda as crianças a nomearem sentimentos, compreenderem emoções e construírem repertório social. Isso dialoga com a BNCC, que determina que a Educação Infantil deve favorecer a formação de crianças que saibam “lidar com conflitos, respeitando-se e respeitando os outros” (BRASIL, 2017). Portanto, o professor é o principal articulador desses processos.

Outro aspecto relevante é o professor como promotor de empatia. Rosenberg (2006, p. 39) explica que “a empatia envolve compreender profundamente o outro sem julgamentos”. Quando o professor acolhe a criança durante um conflito, ele ensina, pelo exemplo, como agir de maneira ética diante das diferenças. Ao fazer isso, constrói-se uma cultura escolar baseada na paz e no diálogo.

O docente mediador também organiza práticas pedagógicas que fortalecem vínculos, como rodas de conversa, projetos colaborativos, jogos cooperativos e momentos de expressão emocional. Essas práticas reduzem a ocorrência de conflitos e ampliam a capacidade das crianças de resolverem problemas sozinhas. Segundo Wallon (2007, p. 56), “a afetividade é o núcleo das relações humanas”, e mediar conflitos significa atuar diretamente nesse núcleo.

Além disso, o professor deve estar atento às necessidades individuais de cada criança, considerando seu histórico, temperamento e forma de expressão. A mediação sensível permite que todas se sintam pertencentes e respeitadas, reforçando a inclusão e a equidade. A BNCC orienta que o trabalho pedagógico seja inclusivo e acolha as singularidades das crianças, o que reforça a necessidade de mediação adequada.

Por fim, ao adotar uma postura mediadora, o professor fortalece a construção da cultura da paz na escola — uma cultura que valoriza o respeito, o diálogo e a resolução não violenta de conflitos. A cultura da paz, segundo Candau (2018, p. 112), “se constrói no cotidiano, nas pequenas ações e na forma como nos relacionamos”. Assim, o professor é responsável por semear diariamente práticas que promovam convivência ética e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de conflitos na Educação Infantil, entendida como prática ética e pedagógica, é fundamental para a construção de ambientes democráticos, acolhedores e humanizadores. A BNCC estabelece princípios que reconhecem a importância das interações e das vivências coletivas, colocando a mediação como eixo central para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao analisar os fundamentos teóricos, percebe-se que autores como Freire, Vygotsky, Rosenberg e Piaget sustentam a ideia de que o conflito é parte constitutiva do processo de aprendizagem e que a intervenção mediadora contribui para a formação integral da criança.

As estratégias pedagógicas discutidas — rodas de conversa, CNV, organização do ambiente, brincadeiras, literatura infantil e acordos coletivos — demonstram que a mediação é um processo contínuo e intencional. Já o papel do professor aparece como essencial na construção da cultura da paz, pois é ele quem organiza tempos, espaços e relações capazes de promover autonomia, empatia e cooperação.

Conclui-se que a mediação de conflitos, além de atender às orientações da BNCC, fortalece práticas pedagógicas humanizadoras que valorizam a criança como sujeito de direitos. Investir na formação docente e na organização de ambientes que favoreçam o diálogo é fundamental para consolidar uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a convivência ética.

REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICA

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: formação de educadores e cultura de paz. Petrópolis: Vozes, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- LLENAS, Anna. O monstro das cores. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- ROSENBERG, Marshall. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.
- TIBA, Içami. Quem ama, educa!. São Paulo: Integrare, 2011.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACOLHIMENTO NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E PROTOCOLOS PARA BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

AUTOR: SOLANGE FELIX DE AGUIAR

RESUMO

O acolhimento na adaptação escolar de bebês e crianças de 0 a 3 anos constitui um dos processos mais sensíveis da Educação Infantil, pois envolve a construção de vínculos de confiança entre família, escola e criança. A literatura especializada destaca que a primeira infância é marcada por intensa dependência afetiva e por necessidades específicas de segurança emocional, o que torna o acolhimento um componente pedagógico e não apenas assistencial (WINNICOTT, 2012; WALLON, 2007). A adaptação, quando planejada com intencionalidade e diálogo, contribui para que a criança reconheça o espaço educativo como um ambiente seguro, favorecendo o bem-estar, a curiosidade e a exploração do mundo. Além disso, a presença e a participação das famílias durante esse período fortalecem a parceria necessária para o desenvolvimento integral, conforme orientam o Marco Legal da Primeira Infância e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Este artigo discute práticas e protocolos de acolhimento que podem ser implementados em creches, incluindo o uso de rotinas previsíveis, a escuta das famílias, estratégias de transição gradual, observação sensível e formação continuada da equipe. Parte-se de uma abordagem qualitativa e bibliográfica para analisar autores clássicos e contemporâneos da educação e da psicologia do desenvolvimento, destacando contribuições de Bowlby, Kramer, Ostetto e Barbosa. O objetivo é demonstrar que o acolhimento bem estruturado atua como um eixo essencial para o desenvolvimento socioemocional, a autonomia inicial e a formação de vínculos estáveis entre todos os envolvidos no cuidado e na educação da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE

acolhimento; adaptação escolar; primeira infância; vínculo; educação infantil

ABSTRACT

The welcoming and adaptation process of infants and toddlers aged 0 to 3 years is one of the most sensitive stages in Early Childhood Education, as it involves building trusting relationships among families, schools, and children. Specialized literature highlights that early childhood is characterized by strong emotional dependence and specific needs for security, which makes welcoming practices a pedagogical—not merely assistential—component (WINNICOTT, 2012; WALLON, 2007). When planned with intentionality and dialogue, adaptation supports children in recognizing the educational environment as a safe space, fostering well-being, curiosity, and exploration. Additionally, the presence and involvement of families throughout this period strengthens the partnership required for integral development, as recommended by the Brazilian Early Childhood Legal Framework and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. This article discusses welcoming practices and protocols that can be implemented in daycare settings, including predictable routines, active family listening, gradual transition strategies, sensitive observation, and ongoing teacher training. A qualitative and bibliographic approach is used to analyze classic and contemporary authors from education and developmental psychology, highlighting contributions by Bowlby, Kramer, Ostetto, and Barbosa. The aim is to demonstrate that well-structured welcoming practices are essential for socio-emotional development, early autonomy, and the formation of stable bonds among all those involved in the care and education of young children.

KEYWORDS

welcoming; school adaptation; early childhood; bonding; early childhood education

INTRODUÇÃO

A adaptação escolar na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, é um processo decisivo para o desenvolvimento integral da criança e para o estabelecimento de vínculos entre escola e família. Trata-se de um momento de transição marcado pela separação gradual da figura de apego e pela entrada em um novo ambiente físico, emocional e social. Por isso, o acolhimento precisa ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, capaz de garantir segurança afetiva e condições para que a criança explore o mundo com confiança.

Como afirma Winnicott (2012, p. 91), “é no ambiente suficientemente bom que o bebê encontra as bases para seu amadurecimento emocional”. Nesse sentido, a instituição educativa torna-se corresponsável pela construção desse ambiente, assumindo um papel que ultrapassa o cuidado físico e adentra a esfera do desenvolvimento emocional e relacional.

Autores clássicos da psicologia do desenvolvimento reforçam que a formação de vínculos é central na primeira infância. Bowlby (2004, p. 45) destaca que “a segurança do apego permite à criança usar o cuidador como base segura para explorar o ambiente”. Quando a entrada na creche ocorre de forma abrupta, sem acolhimento ou com pouca participação familiar, esse sentimento de segurança pode ser comprometido, gerando angústia, regressões ou comportamentos de retraiamento. Por isso, práticas de adaptação cuidadosas, graduais e planejadas são fundamentais para promover bem-estar e equilíbrio emocional.

Do ponto de vista legal e pedagógico, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto a BNCC ressaltam que as interações e a brincadeira são eixos estruturantes do trabalho educativo. No entanto, tais interações só se consolidam quando a criança se sente segura para estabelecer relações significativas com adultos e pares. Além disso, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça que as instituições devem assegurar condições de acolhimento que respeitem a singularidade das crianças e de suas famílias, reconhecendo que a construção da confiança é um processo contínuo e compartilhado.

Na prática, pesquisadores como Ostetto (2000), Barbosa (2016) e Kramer (2011) apontam que o acolhimento exige planejamento, observação sensível e abertura ao diálogo. Para Ostetto (2000, p. 39), “acolher é criar oportunidades de aproximação, escuta e reconhecimento”, indicando que o processo não se limita ao primeiro dia de aula, mas se estende às semanas seguintes, quando a criança ainda está se ajustando ao novo contexto. Barbosa (2016) complementa que a adaptação deve considerar tempos individuais, evitando padronizações rígidas e respeitando os ritmos emocionais de cada criança e de sua família.

Já Kramer (2011) destaca que a participação das famílias não é opcional, mas um elemento indispensável para a construção de uma prática educativa democrática e humanizada.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar práticas e protocolos de acolhimento que favorecem uma adaptação escolar sensível, segura e humanizada para bebês e crianças pequenas. Busca-se discutir estratégias como visitas prévias, transição gradual, rotinas previsíveis, comunicação transparente com as famílias e formação continuada das equipes. A partir de uma abordagem bibliográfica e qualitativa, pretende-se evidenciar que o acolhimento é um componente estruturante da Educação Infantil e um direito das crianças, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento socioemocional, autonomia inicial e criação de vínculos estáveis e significativos.

DESENVOLVIMENTO

O SIGNIFICADO DO ACOLHIMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O acolhimento na Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, é um processo que ultrapassa a simples recepção da criança no ambiente escolar. Envolve um conjunto de ações conscientes e planejadas que visam proporcionar segurança, bem-estar emocional e construção de vínculos. Na primeiríssima infância (0 a 3 anos), fase em que o desenvolvimento neurológico, afetivo e social acontece de maneira intensa, o acolhimento se torna ainda mais decisivo, pois estabelece as bases para experiências futuras de aprendizagem e socialização.

Wallon (2007, p. 53) destaca que “a emoção é a primeira forma de comunicação da criança, e é por meio dela que o bebê organiza suas primeiras relações com o mundo”. Assim, o acolhimento precisa considerar o campo afetivo como elemento central.

Do ponto de vista teórico, Winnicott (2012) explica que o bebê depende de um ambiente estável e sensível às suas necessidades para desenvolver a confiança básica. Ele afirma que “quando o ambiente falha, o bebê sente-se ameaçado em sua continuidade de ser” (WINNICOTT, 2012, p. 55). Ao transpor esse princípio para o contexto da creche, entende-se que o acolhimento não é apenas uma etapa inicial, mas um processo contínuo que deve se manifestar diariamente em gestos, rotinas e interações. A instituição, portanto, ocupa o lugar de um “ambiente suficientemente bom”, capaz de fornecer previsibilidade, cuidado e presença afetiva.

O acolhimento também está intimamente ligado à construção do vínculo entre criança e educador. Bowlby (2004) argumenta que a relação de apego não se restringe à família, podendo ser estabelecida com outros cuidadores desde que haja responsividade e disponibilidade emocional. Ele enfatiza que “o apego é fundamental para que a criança se sinta segura para explorar e aprender” (BOWLBY, 2004, p. 88). Assim, durante a adaptação escolar, a figura do professor ganha relevância não apenas como mediador pedagógico, mas como referência afetiva que acolhe, acalma e reconhece as necessidades individuais de cada criança.

Além disso, o acolhimento envolve a comunicação e o respeito às trajetórias familiares. Ostetto (2000, p. 42) afirma que “acolher é reconhecer o outro em sua singularidade, legitimando seus modos de sentir, agir e existir”. Isso implica considerar que cada bebê chega à escola com hábitos, ritmos, formas de consolo e modos de expressão que precisam ser compreendidos pela equipe. Uma prática de acolhimento sensível inicia-se com a escuta ativa das famílias, permitindo que os profissionais conheçam não apenas informações práticas, mas também expectativas, angústias e necessidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que a parceria com as famílias é um princípio básico da etapa, destacando que o trabalho educativo deve ser construído “em diálogo e cooperação” entre escola e responsáveis. Da mesma forma, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça o direito da criança a um atendimento que respeite seus tempos, necessidades e potencialidades.

Portanto, comprehende-se o acolhimento como uma ação pedagógica intencional que sustenta todo o processo educativo. Ele não se limita aos primeiros dias do ano letivo, mas permeia o cotidiano da creche, manifestando-se nas rotinas, nas interações e na postura ética dos profissionais. Um acolhimento bem estruturado cria as condições necessárias para que o bebê se sinta protegido, para que a família confie na instituição e para que os educadores compreendam profundamente as especificidades da primeira infância. Trata-se, assim, de um elemento fundamental para uma prática educativa humanizada, democrática e sensível às demandas emocionais da criança pequena.

PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO: ROTINAS, AMBIENTES E INTERAÇÕES

A construção de práticas efetivas de acolhimento na adaptação escolar de crianças entre 0 e 3 anos depende de múltiplos fatores, entre eles a organização das rotinas, a estrutura dos ambientes e a qualidade das interações entre adultos e crianças. A rotina, quando estruturada com intencionalidade e previsibilidade, contribui diretamente para a sensação de segurança emocional. Barbosa (2016, p. 74) destaca que “as rotinas constituem um eixo organizador da experiência da criança, permitindo que ela antecipe acontecimentos e se sinta parte do cotidiano escolar”. Essa previsibilidade reduz a ansiedade típica do período de adaptação e possibilita que o bebê reconheça padrões que lhe transmitam estabilidade.

A organização dos ambientes também exerce papel determinante no processo de acolhimento. Ambientes aconchegantes, acessíveis, esteticamente agradáveis e ricos em possibilidades expressivas favorecem o pertencimento e a interação. Segundo Horn (2004, p. 22), “o espaço fala, acolhe, provoca ou distancia; ele comunica às crianças como devem se posicionar e interagir naquele contexto”. Para isso, é fundamental que a creche ofereça espaços seguros, acolhedores e adaptados às necessidades do grupo, como cantos de repouso, área de exploração sensorial, espaço para engatinhar e brincar, e áreas destinadas à alimentação. Esses ambientes devem favorecer o movimento, a curiosidade e as múltiplas linguagens, garantindo que a criança explore com autonomia e confiança.

As interações qualificadas entre profissionais e crianças são o núcleo do acolhimento. Ostetto (2000, p. 40) afirma que “a atitude acolhedora se revela nos gestos cotidianos, como o modo de pegar no colo, de olhar nos olhos, de responder ao choro”. A sensibilidade do educador em identificar necessidades emocionais é essencial, sobretudo porque bebês e crianças pequenas comunicam-se predominantemente por expressões corporais e afetivas. A responsividade, entendida como a capacidade do adulto de responder adequadamente às manifestações da criança, é uma das habilidades mais valorizadas no período de adaptação. De acordo com Brazelton e Greenspan (2002), essa sensibilidade do cuidador é o que garante as bases para o desenvolvimento emocional saudável.

Outro componente central das práticas de acolhimento é a presença da família, especialmente nos primeiros dias. Kramer (2011) enfatiza que “a parceria com as famílias é condição para uma educação infantil democrática e afetiva”. A escola deve criar possibilidades concretas de participação familiar, como momentos de permanência na sala, conversas diárias com os profissionais e reuniões de alinhamento. Essas estratégias reduzem a insegurança das famílias e fortalecem a relação de confiança com a instituição.

A observação e a escuta também são instrumentos fundamentais. A educadora precisa observar cuidadosamente sinais de estresse, cansaço, ansiedade ou curiosidade, ajustando a rotina conforme o ritmo individual de cada criança. De acordo com Gobbi (2010, p. 58), “a observação sensível permite que o educador compreenda a singularidade do bebê e respeite seus tempos internos”. Essa escuta ativa, somada a registros pedagógicos sistemáticos, ajuda a equipe a compreender a trajetória de cada criança ao longo da adaptação.

Assim, as práticas de acolhimento não se limitam a um conjunto de ações pontuais, mas constituem uma abordagem integrada que articula ambiente, rotina, interação e parceria com as famílias. Isso garante que a entrada da criança na creche seja vivida de forma segura, afetiva e significativa, favorecendo seu desenvolvimento integral.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR: PARCERIA, COMUNICAÇÃO E ESCUTA

A adaptação escolar de bebês e crianças de 0 a 3 anos não pode ser compreendida sem considerar o papel central das famílias. A entrada da criança na creche representa, para muitos responsáveis, a primeira separação prolongada da figura de apego. Esse processo envolve expectativas, inseguranças e emoções que precisam ser acolhidas pela escola de forma sensível e respeitosa. Como aponta Kramer (2011, p. 89), “a relação com as famílias é constitutiva da prática pedagógica”, sendo a parceria um dos pilares para que a adaptação aconteça de maneira humanizada.

Uma comunicação transparente e contínua é fundamental. A escola deve promover canais de diálogo que permitam às famílias expressar dúvidas, medos, expectativas e particularidades da criança. Barbosa (2016, p. 102) afirma que “acolher a família é reconhecer a importância dos laços construídos antes da entrada na instituição e valorizá-los como parte do processo educativo”. Essa postura evita que a adaptação seja vivida como ruptura brusca e possibilita uma transição mais suave e segura para todos os envolvidos. Ferramentas como conversas individuais, reuniões iniciais, formulários de acolhimento e cadernos de comunicação fortalecem essa aproximação.

A participação da família nos primeiros dias de adaptação é uma prática amplamente reconhecida como eficaz. Ostetto (2000, p. 41) destaca que “o tempo compartilhado entre família, criança e educador cria pontes afetivas que sustentam os primeiros passos na nova rotina”. Permitir que o responsável permaneça por períodos dentro da sala, ou nas proximidades, contribui para que a criança perceba que o ambiente é seguro e que o adulto de referência confia na equipe. Esse período de convivência gradual é especialmente importante para os bebês, que dependem fortemente da presença física do cuidador para regular suas emoções.

A escuta ativa das famílias também se mostra essencial. Muitas vezes, os responsáveis revelam aspectos importantes sobre o sono, alimentação, formas de consolo, objetos de apego ou rotinas domésticas que auxiliam a creche a conhecer melhor a criança. Segundo Rappaport (2013, p. 36), “o educador que escuta a família amplia seu repertório interpretativo sobre o comportamento infantil”, o que permite uma atuação mais precisa e sensível. Essa escuta deve ser contínua, e não limitada ao momento da matrícula ou das primeiras semanas de aula.

Outro aspecto relevante é o respeito às diferentes configurações familiares e às diversidades culturais. O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que o atendimento seja pautado pelo reconhecimento da pluralidade. Nesse sentido, a escola deve evitar julgamentos e buscar compreender as práticas familiares dentro de seus contextos culturais, evitando imposições ou comparações inadequadas. Como reforça Sarmento (2005, p. 27), “a criança é sujeito social e cultural, e suas experiências familiares devem ser valorizadas como parte de sua identidade”.

Além disso, é fundamental que a escola ofereça apoio emocional às famílias. A adaptação não é um desafio apenas para a criança; os responsáveis também vivenciam sentimentos de culpa, ansiedade ou medo. Greenspan e Brazelton (2002) destacam que a equipe educativa deve atuar como suporte, transmitindo segurança e orientações claras sobre o processo. Quando a família se sente acolhida, aumenta sua confiança na instituição, o que reflete diretamente no bem-estar da criança.

Portanto, o papel da família na adaptação escolar vai muito além da entrega e retirada da criança. Trata-se de uma parceria ativa, sustentada por comunicação, escuta e respeito. A colaboração entre escola e família é indispensável para que a criança construa vínculos positivos e encontre na creche um ambiente de afeto, proteção e desenvolvimento integral.

FORMAÇÃO DOCENTE E PROTOCOLOS INSTITUCIONAIS PARA UM ACOLHIMENTO HUMANIZADO

A qualidade do acolhimento na adaptação escolar depende diretamente da formação da equipe docente e dos protocolos institucionais que orientam o trabalho na Educação Infantil. As professoras e cuidadoras que atuam com bebês e crianças pequenas precisam dominar não apenas técnicas de cuidado, mas também fundamentos teóricos sobre desenvolvimento infantil, vínculos afetivos e práticas humanizadoras. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 17), “a prática educativa na creche exige profissionais reflexivos, capazes de articular teoria e ação no cotidiano”. Isso significa que o acolhimento não é improvisado: ele é planejado, estudado e continuamente avaliado.

A formação docente deve contemplar temas como apego, emoções infantis, rotinas, desenvolvimento socioemocional e comunicação com famílias. Dayse Serra (2018), ao tratar da alfabetização e do atendimento de estudantes com TEA, reforça a importância de uma postura educativa responsável. Embora seu foco seja o ensino, sua afirmação é aplicável ao acolhimento na primeiríssima infância: “o professor é mediador de experiências e precisa conhecer profundamente seus alunos” (SERRA, 2018, p. 29). Na adaptação escolar, esse conhecimento inclui compreender sinais corporais, padrões de choro, necessidades de colo, objetos de transição e ritmos individuais.

Outro elemento central é a criação de protocolos institucionais que organizem o processo de adaptação. Instituições que atuam de forma estruturada definem previamente aspectos como: tempo de permanência gradual das crianças nos primeiros dias; escala de educadores para garantir atenção individualizada; estratégias de comunicação com as famílias; registros sistemáticos das observações; planejamento de ambientes e rotinas específicas para o período. Segundo Barbosa e Campos (2001, p. 44), “a instituição que planeja suas ações garante maior segurança às famílias e às crianças, além de qualificar o trabalho pedagógico”.

Protocolos claros também favorecem a coerência da equipe.

A supervisão pedagógica tem papel fundamental nesse processo. A coordenação deve acompanhar o período de adaptação, observar práticas, apoiar a equipe e garantir o diálogo com as famílias. Para Rocha (2018, p. 92), “a gestão da Educação Infantil precisa ser sensível ao cotidiano e aos afetos que circulam na creche”, entendendo que o acolhimento não se limita ao início do ano letivo, mas se prolonga nas relações diárias.

Outro ponto relevante diz respeito ao cuidado com o bem-estar emocional dos próprios profissionais. Lidar com choros, separações, inseguranças familiares e demandas simultâneas exige preparo emocional. Greenspan e Brazelton (2002) destacam que ambientes emocionalmente saudáveis começam pelos adultos, e que “o cuidador que está emocionalmente equilibrado oferece segurança às crianças”. Por isso, práticas institucionais de autocuidado, apoio emocional e valorização do trabalho docente são indispensáveis.

Por fim, a documentação pedagógica contribui para qualificar o acolhimento. Registros escritos, fotografias, relatos e portfólios permitem acompanhar o processo de adaptação, identificar avanços, ajustar estratégias e comunicar às famílias o percurso vivido pela criança. Essa prática, segundo Gandini e Edwards (2001), além de registrar evidências de aprendizagem, “torna visível o pensamento e as emoções da criança”, fortalecendo a relação escola-família.

Assim, a formação docente aliada a protocolos institucionais cria um ambiente acolhedor, ético e organizado. Esse conjunto de ações assegura que o processo de adaptação seja vivido com sensibilidade, respeito e intencionalidade, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acolhimento no processo de adaptação escolar de bebês e crianças pequenas é um componente fundamental para garantir uma Educação Infantil humanizada, democrática e sensível às necessidades específicas da primeiríssima infância. Como discutido ao longo deste trabalho, a adaptação não pode ser compreendida como um evento isolado, restrito aos primeiros dias de aula; trata-se de um processo contínuo que envolve planejamento institucional, formação docente, organização de rotinas e ambientes e, sobretudo, a construção de vínculos positivos com as famílias.

Autores como Winnicott, Bowlby e Wallon reafirmam a importância do cuidado afetivo e da segurança emocional na primeira infância, destacando que o desenvolvimento saudável depende de um ambiente responsável e acolhedor. As contribuições de Kramer, Ostetto, Barbosa e Oliveira-Formosinho reforçam que tais princípios devem ser incorporados às práticas pedagógicas, considerando a singularidade de cada criança, sua história familiar e seus ritmos internos. A presença ativa das famílias, por sua vez, não é apenas recomendada, mas necessária para a geração de confiança e continuidade afetiva durante a transição entre casa e escola.

A formação docente aparece como eixo estruturante de um acolhimento qualificado. Educadores que compreendem o desenvolvimento infantil, as teorias do apego e as práticas de observação e escuta conseguem atuar com maior sensibilidade e precisão. Protocolos institucionais, quando bem elaborados, garantem coerência e segurança a todos os envolvidos, evitando improvisações e fortalecendo a intencionalidade pedagógica.

Assim, conclui-se que o acolhimento na adaptação escolar não é uma tarefa simples, mas uma responsabilidade coletiva que exige preparo, sensibilidade, diálogo e compromisso ético. Quando realizado de forma cuidadosa e planejada, esse processo se torna uma base sólida para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua autonomia inicial, sua segurança emocional e sua relação de confiança com a escola. Garantir um acolhimento digno e respeitoso é, portanto, assegurar que cada bebê e criança pequena vivencie a entrada na Educação Infantil como um momento de descoberta, proteção e pertencimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Cotidiano na Educação Infantil. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: para que te quero? São Paulo: Cortez, 2001.
- BOWLBY, John. Apego e perda: volume 1 – Apego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley. As necessidades essenciais das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOBBI, Márcia. Infâncias e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRESPAN, Stanley; BRAZELTON, T. Berry. As necessidades essenciais das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HORN, Maria da Graça Souza. Interações e linguagens na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KRAMER, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do possível. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças, professores e rotinas. Campinas: Papirus, 2000.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Acolhimento e sensibilidade na Educação Infantil”. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2011.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância no Século XXI. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA – Volume 1. São Paulo: Memnon, 2018.
- WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald Woods. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO BRINCAR: AUTONOMIA, CRIATIVIDADE E EXPERIMENTAÇÃO

AUTOR: NILZA SARGENTO DOS SANTOS

RESUMO

Os materiais não estruturados, também chamados de loose parts, têm se destacado na Educação Infantil por promover possibilidades amplas de exploração, criatividade e autonomia. Diferentemente dos brinquedos tradicionais, esses materiais não possuem funções pré-definidas, permitindo que as crianças atribuam novos significados, inventem formas de uso e construam experiências simbólicas e sensoriais diversas. Simon Nicholson (1971), criador do conceito de loose parts, afirma que “quanto maior a variedade de materiais, maior será o potencial inventivo das crianças”, evidenciando que a riqueza do brincar está na abertura para interpretações e transformações. No contexto da Educação Infantil, elementos como caixas, tecidos, tampas, pedras, tubos, pinhas e pedaços de madeira ampliam as possibilidades de investigação, estimulando habilidades cognitivas, motoras, sociais e expressivas.

A utilização desses materiais favorece a autonomia, pois a criança assume papel ativo na escolha, organização e manipulação dos objetos, construindo narrativas próprias e experimentando novas formas de explorar o espaço. Para Vygotsky, a imaginação e o jogo simbólico são pilares do desenvolvimento infantil, e os materiais não estruturados se alinhavam a essa perspectiva ao incentivar a criação espontânea e o pensamento divergente. A BNCC (2017) reforça essa abordagem ao destacar que a Educação Infantil deve promover interações, exploração e criatividade como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Diante disso, este artigo discute o potencial pedagógico dos materiais não estruturados, analisando como eles contribuem para experiências mais investigativas, sensíveis e significativas, valorizando a autoria e a expressividade das crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE

materiais não estruturados; loose parts; criatividade; autonomia; educação infantil

ABSTRACT

Unstructured materials, also known as loose parts, have gained relevance in Early Childhood Education due to their ability to promote wide possibilities for exploration, creativity, and autonomy. Unlike traditional toys, these materials do not have predetermined functions, allowing children to attribute new meanings, invent uses, and construct diverse symbolic and sensory experiences. Simon Nicholson (1971), creator of the loose parts theory, states that “the greater the variety of materials, the greater the children’s inventive potential,” highlighting that the richness of play lies in its openness to interpretation and transformation. In the context of Early Childhood Education, objects such as boxes, fabrics, lids, stones, tubes, pinecones, and wooden pieces expand investigative possibilities, stimulating cognitive, motor, social, and expressive skills. The use of these materials fosters autonomy, as children take an active role in selecting, organizing, and manipulating objects, creating their own narratives and experimenting with new ways of exploring space. According to Vygotsky, imagination and symbolic play are essential elements of child development, and unstructured materials align with this perspective by encouraging spontaneous creation and divergent thinking. Brazil’s BNCC (2017) reinforces this approach by emphasizing interactions, exploration, and creativity as structuring axes of Early Childhood Education practices. Therefore, this article discusses the pedagogical potential of unstructured materials and analyzes how they contribute to more investigative, sensitive, and meaningful learning experiences, valuing children’s authorship and expressiveness.

KEYWORDS

unstructured materials; loose parts; creativity; autonomy; early childhood education

INTRODUÇÃO

A utilização de materiais não estruturados, conhecidos internacionalmente como loose parts, tem ganhado crescente destaque na Educação Infantil por sua capacidade de promover experiências ricas, investigativas e centradas na criança. Esses materiais se diferenciam dos brinquedos tradicionais porque não possuem uma função predeterminada, permitindo que as crianças utilizem sua imaginação para criar usos, narrativas e significados próprios. Simon Nicholson (1971), criador do conceito, defendia que “todas as crianças são criativas e o ambiente deve oferecer elementos que ampliem suas possibilidades inventivas”. Para o autor, a variedade, a textura e a quantidade de materiais disponíveis influenciam diretamente o potencial exploratório e criativo da infância.

No contexto da Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 5 anos, as experiências de brincar com loose parts favorecem não apenas o desenvolvimento simbólico, mas também a autonomia, a criatividade, a coordenação motora, a resolução de problemas e as interações sociais. Vygotsky destaca que “no brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é” (VYGOTSKY, 1998, p. 120), indicando que o jogo simbólico amplia o desenvolvimento e cria zonas de expansão intelectual. Os materiais não estruturados oferecem justamente esse terreno fértil para que a imaginação e a criação emergem espontaneamente.

Além disso, tais materiais dialogam diretamente com a perspectiva de uma educação ativa, na qual a criança é protagonista de suas aprendizagens. Oliveira-Formosinho (2002, p. 18) afirma que “a criança constrói conhecimento quando tem oportunidades reais de agir, manipular e experimentar o mundo”. Os loose parts se alinham a essa abordagem porque estimulam a exploração autônoma, permitem múltiplos usos e possibilitam que a criança tome decisões sobre como, com quem e para quê utilizá-los. Essa liberdade amplia o sentimento de autoria e fortalece a confiança da criança em suas próprias capacidades.

A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao estabelecer como eixos estruturantes da Educação Infantil as interações e a exploração. O documento afirma que as crianças aprendem quando têm condições de “experimentar, manipular objetos, investigar e criar” (BRASIL, 2017, p. 36). Assim, o uso de materiais não estruturados torna-se não apenas desejável, mas coerente com a legislação educacional brasileira, que valoriza práticas pedagógicas que promovam criatividade, autonomia e experiências significativas.

Do ponto de vista pedagógico, o professor assume papel de observador e mediador, garantindo que o ambiente seja seguro, acessível e organizado de forma a favorecer a exploração livre. Como afirma Lella Gandini, referência da abordagem de Reggio Emilia, “o ambiente é o terceiro educador” (GANDINI; EDWARDS, 2001), enfatizando que a disposição dos materiais influencia diretamente a qualidade das experiências infantis. Ao incorporar loose parts ao cotidiano, a escola amplia os repertórios de experimentação e incentiva uma aprendizagem mais viva, sensorial e investigativa. Dessa forma, esta introdução demonstra que os materiais não estruturados constituem uma potente ferramenta pedagógica, capaz de enriquecer o currículo da Educação Infantil, fortalecer a autonomia e ampliar o campo imaginativo das crianças. A seguir, o artigo aprofundará suas bases teóricas, suas implicações práticas e seu impacto no desenvolvimento integral da criança.

AS BASES TEÓRICAS DO BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O uso de materiais não estruturados na Educação Infantil encontra fundamento em diversas teorias que valorizam o protagonismo, a criatividade e a construção ativa do conhecimento pela criança.

Esses materiais — como caixas, tampas, tecidos, pedras, pinhas, rolos, pedaços de madeira ou objetos naturais — convidam à exploração, à experimentação e ao jogo simbólico, funcionando como estímulos abertos que impulsionam a imaginação. Simon Nicholson, em seu trabalho seminal de 1971, afirma que “todas as crianças adoram brincar, experimentar, interagir e inventar, e os ambientes ricos em loose parts favorecem esses processos” (NICHOLSON, 1971). Ele defende que ambientes mais flexíveis e variados oferecem maiores oportunidades de invenção e descoberta.

Autores clássicos como Piaget e Vygotsky também fornecem importantes referenciais para compreender o potencial desses materiais. Piaget enfatiza que a criança aprende através da ação, afirmado que “o conhecimento resulta da ação que o sujeito exerce sobre o objeto” (PIAGET, 1976, p. 12). Os loose parts se alinham fortemente a essa perspectiva, pois permitem manipulação, transformação, encaixe, combinação e reconfiguração constante, estimulando processos de assimilação e acomodação. Já Vygotsky destaca o papel central da imaginação e do jogo simbólico no desenvolvimento, afirmado que “no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária que a eleva acima de seu comportamento habitual” (VYGOTSKY, 1998, p. 125). Os materiais não estruturados, por não terem funções fixas, tornam-se elementos privilegiados para sustentar essa atividade simbólica e favorecer o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da função representativa.

Outros autores contemporâneos reforçam essa visão. Loris Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia, dizia que “a criança tem cem linguagens”, destacando sua capacidade de expressar-se de múltiplas maneiras quando o ambiente e os materiais favorecem essa expressão (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Os loose parts são, portanto, linguagens abertas que permitem à criança construir narrativas, arquiteturas, experimentos e brincadeiras segundo seus interesses. Além disso, Gandini e Edwards (2001) reforçam o conceito de que “o ambiente é o terceiro educador”, o que implica que a seleção, a organização e a qualidade dos materiais influenciam diretamente as experiências de aprendizagem.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Winnicott destaca a importância do brincar espontâneo como espaço de criação e saúde emocional. Para ele, “é no brincar que a criança (e o adulto) frui sua liberdade criativa” (WINNICOTT, 1975, p. 64). Os materiais não estruturados favorecem justamente essa liberdade, pois permitem que a criança explore, crie e se expresse sem modelos pré-determinados. Da perspectiva socioemocional, Brazelton e Greenspan (2002) apontam que ambientes que estimulam a curiosidade e oferecem desafios adequados fortalecem a autoestima, a autonomia e a motivação intrínseca.

Além disso, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) enfatiza que as instituições devem proporcionar experiências que respeitem os diferentes ritmos e linguagens da criança. A BNCC (2017) reforça essa diretriz ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir experiências de “exploração, investigação e expressão”, que são diretamente promovidas pelo uso de materiais não estruturados.

Assim, as bases teóricas demonstram que os loose parts são mais do que recursos pedagógicos: constituem ferramentas potentes para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e criativo da criança. Fundamentados nas contribuições de Nicholson, Vygotsky, Piaget, Reggio Emilia e Winnicott, esses materiais confirmam sua relevância para práticas educativas contemporâneas centradas na infância e na potência do brincar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A implementação de materiais não estruturados na Educação Infantil exige intencionalidade pedagógica, observação sensível e uma organização cuidadosa do ambiente. As práticas envolvendo loose parts não são improvisadas; elas se constroem a partir de escolhas reflexivas sobre quais materiais oferecer, como disponibilizá-los, quais espaços utilizar e de que maneira acompanhar as explorações das crianças. Gandini e Edwards (2001) afirmam que “a organização do ambiente é uma forma de ensino”, ressaltando que a disposição dos materiais influencia significativamente a qualidade das interações e das experiências infantis. Por isso, o professor precisa planejar espaços acessíveis, seguros e visualmente convidativos, onde as crianças possam tocar, combinar, empilhar, transportar e transformar os objetos.

Os materiais não estruturados podem ser integrados às rotinas em diferentes momentos: acolhimento, brincadeiras livres, projetos investigativos, atividades ao ar livre e contextos de exploração sensorial. Caixas de papelão, tecidos, tampas, pedras, elementos naturais, rolos de papel, cordas, conchas, galhos, tubos e restos de madeira se tornam elementos potentes para a construção de narrativas e situações imaginárias. Nicholson (1971) destaca que “ambientes ricos em variedade favorecem invenção e descobertas espontâneas”, reforçando que a diversidade dos materiais amplia o repertório de possibilidades.

Na prática pedagógica, os loose parts podem ser organizados em cestos temáticos, prateleiras baixas, cantos de experimentação ou bandejas investigativas, permitindo que a criança escolha o que deseja explorar. A autonomia é potencializada quando o professor oferece liberdade para a criança criar suas próprias construções, sem direcionar resultados. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 22), “dar voz à criança é permitir que ela decida, experimente e revele seus modos de pensar”. Isso transforma o brincadeira em uma prática investigativa e autoral.

Os materiais não estruturados também favorecem interações sociais ricas. Em grupos pequenos, as crianças cooperam, negociam, dividem e constroem juntas. Malaguzzi, ao descrever a abordagem de Reggio Emilia, reforça que “a aprendizagem é sempre uma experiência social” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). As loose parts funcionam como mediadoras dessas relações, provocando diálogos espontâneos, resolução de conflitos e construção de ideias coletivas.

Outra prática importante é o uso desses materiais em ambientes externos. O espaço ao ar livre amplia as possibilidades exploratórias e sensoriais, oferecendo elementos naturais que favorecem experimentação e conexão com a natureza. Estudos de Louv (2005) demonstram que o brincar na natureza promove concentração, calma e criatividade, reforçando o valor de integrar os loose parts naturais às propostas pedagógicas.

A documentação pedagógica é outro recurso essencial. Registrar fotografias, falas das crianças, construções efêmeras e processos de exploração torna visível a aprendizagem e ajuda o professor a interpretar o percurso infantil. Gandini e Edwards (2001) afirmam que “documentar é uma forma de ouvir as crianças”, pois permite compreender seus modos de pensar e criar.

Para garantir segurança, o professor precisa observar atentamente, selecionar materiais adequados à faixa etária e orientar o uso quando necessário, sem impedir a livre exploração. A postura docente deve ser de escuta ativa, apoio e provocação reflexiva, e não de controle rígido.

Segundo Winnicott (1975), “a brincadeira só é possível quando a criança sente-se segura”.

Assim, a presença acolhedora do educador sustenta a coragem exploratória e criativa.

Em síntese, as práticas pedagógicas com materiais não estruturados ampliam as possibilidades expressivas, cognitivas e socioemocionais das crianças, fortalecendo uma educação que valoriza o brincar, a participação e a autoria infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: ESCUTA, OBSERVAÇÃO E INTENCIONALIDADE

O professor desempenha papel central no trabalho com materiais não estruturados na Educação Infantil, atuando como mediador sensível, observador atento e organizador de experiências significativas. Diferentemente de uma prática diretiva, em que o adulto determina o uso dos materiais e os resultados esperados, o trabalho com loose parts exige uma postura pedagógica que valorize o protagonismo da criança e respeite seus modos próprios de brincar, descobrir e inventar. Oliveira-Formosinho (2002, p. 20) destaca que “a mediação docente consiste em criar oportunidades para que a criança revele suas competências”, ressaltando o papel do educador como facilitador e não como controlador da ação infantil.

A escuta é um dos pilares desse processo. Escutar, na perspectiva pedagógica, significa interpretar gestos, expressões, silêncios, experiências sensoriais e narrativas que emergem durante o brincar. Rinaldi (2006), inspirada na abordagem de Reggio Emilia, afirma que “escutar é uma atitude ética, uma abertura ao outro e ao inesperado”, indicando que o professor precisa suspender julgamentos e permitir que a criança expresse suas próprias hipóteses e teorizações. No contexto dos materiais não estruturados, a escuta se torna ainda mais relevante, pois o uso dos objetos não segue modelos fixos, exigindo do professor flexibilidade interpretativa.

A observação sistemática também é essencial para que o educador compreenda o processo individual e coletivo das crianças. Ostetto (2000, p. 38) afirma que “observar é um ato pedagógico, pois permite interpretar o cotidiano e planejar a ação”. Ao observar, o professor identifica padrões de interesse, desafios enfrentados, modos de interação, preferências de materiais e processos de resolução de problemas. Esses dados subsidiarão novos planejamentos, ajustes no ambiente e propostas mais alinhadas ao grupo.

A intencionalidade pedagógica, por sua vez, garante que o uso de loose parts não se torne uma prática solta ou sem propósito. A intencionalidade não significa direcionar o modo como a criança deve brincar, mas organizar condições adequadas para que o brincar ocorra com riqueza e profundidade. Barbosa (2016, p. 89) afirma que “o brincar demanda preparo do professor, que precisa pensar o ambiente, os materiais e a qualidade das interações”. Assim, o educador prepara o espaço, seleciona materiais variados, planeja tempos ampliados de exploração, documenta processos e cria situações provocadoras que estimulem novas formas de pensar. Nesse cenário, o diálogo é uma ferramenta de mediação fundamental. Através de perguntas abertas — como “o que você acha que pode acontecer?”, “como isso funciona?”, “o que você gostaria de experimentar agora?” — o professor estimula a reflexão sem direcionar respostas. Vygotsky (1998) ressalta que “a aprendizagem ocorre na interação com o outro”, e que a mediação verbal expande a capacidade cognitiva infantil.

O professor também precisa garantir segurança física e emocional durante o brincar. Winnicott (1975) afirma que “a criança só brinca plenamente quando se sente segura”. Portanto, o educador precisa acompanhar as explorações, assegurar que os materiais são adequados à faixa etária e apoiar emocionalmente a criança quando ela encontra desafios.

Assim, o papel do professor como mediador é complexo e exige formação, sensibilidade e reflexão contínua. Ele sustenta, amplia e qualifica o brincar, sem controlá-lo, permitindo que os materiais não estruturados se tornem ferramentas potentes para o desenvolvimento integral, a criatividade e a autoria infantil.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E IMPACTOS DO USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A documentação pedagógica desempenha papel essencial no trabalho com materiais não estruturados, pois permite tornar visíveis os processos de aprendizagem, expressão e investigação das crianças. Ao registrar fotos, vídeos, falas, produções efêmeras e trajetórias individuais, o professor amplia sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil e fundamenta práticas pedagógicas mais sensíveis e intencionais. Conforme afirmam Gandini e Edwards (2001, p. 42), “documentar é interpretar e valorizar aquilo que a criança revela por meio de suas múltiplas linguagens”. Isso significa que a documentação deixa de ser um simples registro administrativo e torna-se uma ferramenta de reflexão, estudo e diálogo.

No contexto dos loose parts, a documentação é ainda mais necessária, pois muitas construções, jogos e explorações são efêmeros. As montagens se desfazem, os objetos mudam de função rapidamente, e as narrativas são orais e momentâneas. Fotografias e relatos permitem preservar esses processos, valorizando aquilo que não é tangível. Loris Malaguzzi defendia que “nada do que a criança faz deve ser perdido” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 67), pois cada gesto traz pistas sobre raciocínio, criatividade e imaginação.

A avaliação, por sua vez, não deve ter caráter classificatório. Na Educação Infantil, ela é contínua, descritiva e interpretativa. Oliveira-Formosinho (2002, p. 73) afirma que “avaliar na infância é observar, registrar e interpretar para melhor agir”. Assim, ao acompanhar o uso dos materiais não estruturados, o professor identifica avanços no desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, como capacidade de resolver problemas, persistência, cooperação, linguagem, imaginação e autorregulação.

O uso de loose parts produz impactos amplos no desenvolvimento infantil. Do ponto de vista cognitivo, estimula a construção de hipóteses, o pensamento divergente e a resolução de problemas, pois a criança precisa decidir como combinar, equilibrar, transformar e adequar materiais. Piaget afirma que “o conhecimento se constrói pelo agir sobre o objeto” (PIAGET, 1976, p. 15), o que reforça a validade desses materiais como instrumentos de aprendizagem ativa. Já Vygotsky sustenta que a imaginação é um dos pilares da formação do pensamento simbólico, afirmando que “o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998, p. 123). Os loose parts ampliam esse espaço de criação ao permitir múltiplas representações.

No campo socioemocional, os materiais não estruturados convidam à colaboração, à negociação e ao compartilhamento. As crianças planejam juntas, constroem coletivamente, resolvem conflitos e celebram conquistas. Greenspan e Brazelton (2002) apontam que ambientes ricos em experiências sensoriais e criativas fortalecem vínculos, autoestima e motivação intrínseca.

O impacto também pode ser observado na relação da criança com o ambiente. O uso de materiais naturais — como galhos, folhas, conchas e pedras — favorece a conexão com a natureza. Louv (2005) afirma que “as crianças precisam de natureza para se desenvolver plenamente”, destacando o valor do brincar ao ar livre para atenção, sensibilidade e criatividade.

Por fim, a documentação pedagógica se transforma em ponte entre escola e família. Quando as famílias têm acesso às narrativas e registros, conseguem compreender o sentido pedagógico do brincar, valorizando o processo e fortalecendo a parceria. Isso reforça a visão de uma educação transparente, dialógica e centrada no desenvolvimento integral.

Assim, a documentação, a avaliação sensível e os impactos positivos dos materiais não estruturados revelam a potência transformadora dessa prática, que contribui de maneira profunda para uma Educação Infantil investigativa, criativa e humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Cotidiano na Educação Infantil. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

- BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley. As necessidades essenciais das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2005.
- MALAGUZZI, Loris. Em: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- NICHOLSON, Simon. The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças, professores e rotinas. Campinas: Papirus, 2000.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge, 2006.
- YGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA EXPRESSÃO CORPORAL

AUTOR : DANIELA ADRIANE DE SOUZA

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da música no desenvolvimento da linguagem e da expressão corporal na Educação Infantil, destacando seu papel como ferramenta pedagógica essencial para a construção de habilidades comunicativas, cognitivas e motoras. O objetivo do artigo é analisar como experiências musicais planejadas, como canto, exploração de instrumentos, rodas musicais e atividades de movimento, favorecem a ampliação do vocabulário, a percepção sonora, a coordenação motora e a expressão de emoções. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica com análise qualitativa de estudos da área da educação e do desenvolvimento infantil. O estudo demonstra que a música contribui para o desenvolvimento da linguagem ao estimular a consciência fonológica, a escuta atenta, o ritmo da fala e a imitação de sons, elementos importantes para a comunicação oral. Além disso, evidencia que a expressão corporal é favorecida por meio de movimentos espontâneos, brincadeiras rítmicas e atividades que envolvem todo o corpo, proporcionando maior domínio corporal, equilíbrio, criatividade e autoestima. A análise realizada revela que práticas musicais intencionais ampliam a participação das crianças, fortalecem vínculos sociais, motivam interações e contribuem para uma aprendizagem mais significativa, sensível e integrada ao cotidiano da Educação Infantil. Conclui-se que a música tem papel fundamental no desenvolvimento integral, sendo um recurso indispensável para práticas pedagógicas que valorizam a expressão, a escuta, o movimento e a construção da linguagem na infância.

PALAVRAS-CHAVE

música; linguagem; expressão corporal; desenvolvimento infantil; educação infantil

ABSTRACT

This article discusses the importance of music in the development of language and body expression in Early Childhood Education, highlighting its role as an essential pedagogical tool for building communicative, cognitive and motor skills. The aim of the study is to analyze how planned musical experiences, such as singing, instrument exploration, musical circles and movement activities, contribute to vocabulary expansion, sound perception, motor coordination and emotional expression. The methodology is based on bibliographic research with a qualitative analysis of studies related to childhood development and educational practices. The results show that music enhances language development by stimulating phonological awareness, attentive listening, speech rhythm and sound imitation. It also demonstrates that body expression is strengthened through spontaneous movements, rhythmic play and activities involving full-body engagement, promoting bodily control, balance, creativity and self-esteem. The analysis indicates that intentional musical practices increase children's participation, strengthen social bonds, motivate interactions and support meaningful and sensitive learning experiences. It is concluded that music plays a fundamental role in the integral development of children and is an indispensable resource for pedagogical practices that value expression, listening, movement and language construction in early childhood.

KEYWORDS

music; language; body expression; child development; early childhood education

INTRODUÇÃO

A música ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, especialmente na infância, quando as experiências sensoriais, motoras e comunicativas se consolidam de forma acelerada. Na Educação Infantil, a música não é apenas um componente artístico, mas uma linguagem que favorece a expressão, a comunicação e o desenvolvimento integral.

Ao interagir com sons, ritmos e movimentos, a criança amplia sua capacidade de perceber o mundo, construir significados e expressar emoções. Como afirma Schafer (1997, p. 15), “o ser humano é um ser sonoro desde o nascimento”, indicando que o contato com estímulos musicais faz parte da natureza da experiência infantil. Assim, compreender o papel da música na Educação Infantil significa reconhecer sua potência como linguagem e como meio de aprendizagem.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, estudos apontam que a música estimula habilidades fundamentais para a aquisição da fala, como percepção auditiva, consciência fonológica e ritmo. Para Brito (2003, p. 28), “a música antecede a linguagem verbal, sendo uma matriz expressiva que prepara o terreno para a fala”. O ritmo das canções, os jogos de repetição e as brincadeiras vocais contribuem para que as crianças reconheçam sons, articulem palavras e ampliem repertórios linguísticos. Além disso, a música favorece a construção de vínculos sociais e emocionais, pois o ato de cantar em grupo e participar de rodas musicais cria oportunidades de interação, cooperação e escuta coletiva.

A expressão corporal também é profundamente atravessada pelas experiências musicais. O movimento acompanha o ritmo e dá forma às emoções, permitindo que a criança utilize o corpo como instrumento de comunicação. De acordo com Freire (2001, p. 42), “o corpo fala quando a palavra ainda não está completamente formada”, aspecto especialmente presente na Educação Infantil, onde gestos, balanços, danças, saltos e movimentos espontâneos revelam pensamentos e sentimentos. Assim, o trabalho pedagógico com música integra corpo, mente e emoção, fortalecendo habilidades motoras, equilíbrio, coordenação e consciência corporal.

As diretrizes oficiais reforçam esse entendimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam a música como uma das linguagens fundamentais que devem compor as experiências das crianças, destacando sua função na expressão e na cultura. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma que a música deve estar presente nas práticas pedagógicas como meio de promover exploração, sensibilidade, criação e participação.

Do ponto de vista pedagógico, a música exige intencionalidade na sua utilização. Atividades como cantigas, percussão corporal, exploração de instrumentos e brincadeiras rítmicas precisam ser planejadas de modo a potencializar aprendizagens e respeitar a singularidade das crianças. Para Gainza (2000, p. 19), “a música é uma forma ativa de conhecimento, pois envolve percepção, imaginação, memória e movimento”. Isso significa que o professor não deve utilizar a música apenas como fundo sonoro ou recreação, mas como um recurso estruturante da prática educativa. Assim, a música na Educação Infantil assume papel fundamental ao contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da expressão corporal e da socialização. Ela amplia as possibilidades expressivas da criança, fortalece vínculos, organiza emoções e potencializa aprendizagens significativas. Com base nesse panorama, o presente artigo busca aprofundar o papel da música no desenvolvimento infantil e analisar práticas pedagógicas que valorizem essa linguagem de forma intencional e sensível.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE MÚSICA, LINGUAGEM E EXPRESSÃO CORPORAL

A relação entre música, linguagem e expressão corporal na Educação Infantil é amplamente reconhecida por pesquisadores que investigam o desenvolvimento humano. A música atua como uma linguagem estruturante, capaz de integrar dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Desde muito cedo, o bebê responde a sons e ritmos, estabelecendo uma comunicação pré-verbal que prepara o caminho para a linguagem oral. Segundo Brito (2003, p. 18), “a musicalidade antecede a fala e constitui uma forma primária de comunicação”, ressaltando que balbucios, vocalizações e ritmos corporais fazem parte de uma matriz expressiva que sustenta o desenvolvimento linguístico. Essa perspectiva evidencia que a música não é um complemento à linguagem, mas um ponto de partida para sua construção.

A psicologia do desenvolvimento tem mostrado que a percepção sonora, a discriminação auditiva e o ritmo influenciam diretamente a aquisição da linguagem. Para Gainza (2000, p. 21), “a música favorece a atenção auditiva e a memória rítmica, habilidades essenciais para a fala e para a organização do pensamento”.

O ritmo das canções, as pausas, a repetição de frases e a entonação melódica contribuem para que as crianças ampliem vocabulários, adquiram fluência e compreendam melhor a estrutura da língua. Em atividades musicais, as crianças exploram fonemas, sílabas e palavras de forma natural e prazerosa, fortalecendo a consciência fonológica — componente fundamental para o desenvolvimento da linguagem.

A música também se articula profundamente com a expressão corporal. O corpo responde aos estímulos sonoros, transformando música em movimento. Freire (2001, p. 39) ressalta que “o corpo fala antes da palavra, revelando emoções, intenções e descobertas”. Na Educação Infantil, o movimento é uma forma legítima de comunicação. Danças, jogos rítmicos, gestos coordenados e movimentos espontâneos favorecem o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação motora e a consciência do próprio corpo no espaço. A música, nesse sentido, torna-se catalisadora de experiências corporais expressivas, permitindo que a criança vivencie sensações, emoções e ritmos por meio do movimento.

Outro autor relevante, Murray Schafer, destaca o papel da escuta como elemento essencial do desenvolvimento humano. Para ele, “ouvir é a forma mais profunda de contato com o mundo sonoro” (SCHAFER, 1997, p. 27). A Educação Infantil, ao proporcionar vivências musicais variadas, amplia a sensibilidade auditiva e desenvolve a capacidade de discriminação de sons, ritmos e timbres. Isso contribui para a formação de crianças mais atentas, criativas e expressivas.

As diretrizes brasileiras reforçam essa abordagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram a música como uma das linguagens essenciais do currículo, e a Base Nacional Comum Curricular afirma que as práticas musicais devem incentivar “exploração, criação e comunicação”. Esses documentos evidenciam que a música não deve ser tratada apenas como atividade recreativa, mas como elemento estruturante das experiências de aprendizagem.

A fundamentação teórica mostra, portanto, que música, linguagem e expressão corporal são dimensões interdependentes e complementares. A música estimula a fala; o corpo dá forma ao som; e a linguagem organiza o pensamento.

Essa relação integrada fortalece o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas capacidades expressivas e comunicativas. Reconhecer esse potencial é essencial para práticas pedagógicas mais intencionais e sensíveis na Educação Infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música, quando utilizada de forma intencional na Educação Infantil, torna-se um recurso pedagógico poderoso para estimular a linguagem, a expressão corporal, a criatividade e a socialização. As práticas musicais não devem ser reduzidas a momentos recreativos ou de simples repetição de canções, mas sim compreendidas como oportunidades de aprendizagem que integram diferentes dimensões do desenvolvimento. De acordo com Brito (2003, p. 45), “trabalhar com música significa promover experiências de criação, apreciação e expressão”, indicando que a prática musical precisa ir além do canto mecânico e envolver exploração sonora, escuta sensível e movimentos expressivos.

Uma das formas centrais de trabalho musical é o uso das cantigas e brincadeiras tradicionais. Essas canções, transmitidas de geração em geração, oferecem estruturas rítmicas, repetições, jogos de palavras e melodias simples que favorecem a aquisição da linguagem. Além disso, têm forte dimensão cultural, ajudando as crianças a reconhecerem elementos de identidade e pertencimento. Para Gainza (2000, p. 33), “as canções infantis são a base da educação musical, pois permitem que a criança vivencie musicalidade de forma natural e prazerosa”.

Outra prática essencial é a exploração de instrumentos musicais. Instrumentos de percussão simples, como chocalhos, tambores, clavas e xilofones, possibilitam que as crianças experimentem ritmos, intenções sonoras e contrastes de intensidade. Mais do que aprender a tocar “corretamente”, o objetivo é permitir que a criança descubra sons, investigue materiais e expresse-se por meio da improvisação. Schafer (1997, p. 54) afirma que “a música começa com a escuta e a curiosidade sonora”, reforçando a importância de ambientes que favoreçam descobertas auditivas.

A percussão corporal é outra ferramenta pedagógica acessível e potente. Palmas, estalos, passos e batidas no corpo ensinam ritmo, coordenação e consciência corporal. Essa prática integra música e movimento, mostrando à criança que o corpo é instrumento. Freire (2001, p. 41) destaca que “o corpo é o primeiro recurso expressivo da criança, e a música potencializa essa expressão”.

As rodas musicais representam um momento privilegiado de socialização e cooperação. Nessas rodas, as crianças cantam, movimentam-se, escutam as outras e participam de forma coletiva. As rodas ensinam espera, respeito ao tempo do outro e diálogo, valores importantes para a formação humana. A BNCC reforça que experiências musicais devem promover “participação, interação e comunicação”, o que se concretiza com práticas coletivas.

Além disso, atividades de movimento guiado pela música — como danças, coreografias simples, brincadeiras rítmicas e dramatizações — fortalecem a expressão corporal e a imaginação. Esses movimentos ajudam a criança a explorar espaço, tempo e intensidade, aprimorando coordenação e equilíbrio. Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que “a criança aprende por meio do corpo, que se expressa e cria sentidos”, reforçando a necessidade de integrar música e movimento.

Por fim, a escuta musical é fundamental. A criança precisa vivenciar diferentes gêneros, timbres e estilos. Ouvir músicas variadas amplia repertórios, estimula a sensibilidade estética e fortalece vínculos culturais. A apreciação musical ajuda a criança a cultivar atenção, silêncio e percepção auditiva.

Assim, as práticas pedagógicas com música, quando planejadas e sensíveis, promovem aprendizagens significativas, integrando linguagem, corpo, afetividade e cultura.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

O papel do professor na mediação das experiências musicais na Educação Infantil é fundamental para garantir que a música seja vivenciada de forma significativa, sensível e integrada ao desenvolvimento das crianças. O educador não atua apenas como alguém que “ensina músicas”, mas como um mediador que organiza o ambiente, seleciona repertórios adequados, observa, escuta, provoca e sustenta os processos criativos e expressivos dos pequenos. Para Brito (2003, p. 49), “a mediação musical exige do professor sensibilidade e conhecimento para transformar o cotidiano em experiências sonoras ricas”, mostrando que o educador precisa atuar intencionalmente para que a música se torne linguagem e não apenas entretenimento.

A escuta é uma das principais competências do professor-mediador. Escutar as crianças significa observar suas reações aos sons, seus movimentos naturais, seus gestos, suas preferências e seus modos de participar de atividades musicais. Rinaldi (2006, p. 25), da abordagem de Reggio Emilia, afirma que “escutar é uma postura ética que valoriza a voz e os tempos da criança”. Assim, o professor que escuta ajusta as propostas musicais às necessidades do grupo e de cada criança, reconhecendo que cada uma se expressa musicalmente à sua maneira.

A observação sistemática também sustenta a mediação. Ao observar, o professor percebe quais crianças se envolvem mais com ritmos, quais preferem cantar, quais se expressam pelo movimento e quais demonstram maior curiosidade por instrumentos. A partir disso, pode planejar intervenções que ampliem o repertório expressivo do grupo. Ostetto (2000, p. 38) destaca que “observar é interpretar o cotidiano para qualificá-lo”, reforçando a importância de usar a observação como base para práticas musicais mais significativas.

A intencionalidade pedagógica é outro elemento essencial. O professor seleciona músicas que dialogam com o contexto da turma, planeja brincadeiras musicais que favoreçam linguagem e movimento e organiza ambientes que convidem à exploração sonora.

Para Freire (2001, p. 47), “o corpo educa quando encontra um ambiente que favorece expressão e criação”, reforçando a necessidade de organizar espaços que permitam dançar, movimentar-se, cantar e experimentar instrumentos sem restrições excessivas.

Outra função importante do professor é incentivar a criação musical. Improvisações com instrumentos, invenções de canções, exploração de sons do cotidiano e movimentos espontâneos são oportunidades para que as crianças expressem sua musicalidade própria. Gainza (2000, p. 52) afirma que “a criatividade musical surge quando a criança pode experimentar sem medo de errar”, sinalizando que o professor deve evitar correções rígidas e valorizar as produções originais das crianças.

O educador também atua como ponte entre música e cultura, apresentando diferentes estilos, ritmos e repertórios que ampliem o horizonte musical das crianças. Isso inclui músicas regionais, de diferentes povos, contemporâneas e tradicionais. A BNCC orienta que as práticas musicais favoreçam a “ampliação do repertório cultural”, fortalecendo a identidade e o respeito à diversidade.

Por fim, o professor deve documentar os processos musicais, registrando falas, movimentos, reações e produções das crianças. Gandini e Edwards (2001) destacam que “documentar é tornar visível o pensamento da criança”, e na música isso significa registrar não apenas resultados, mas processos expressivos.

Assim, o professor-mediador é essencial para transformar a música em experiência educativa, garantindo que ela promova linguagem, expressão corporal, criatividade e desenvolvimento integral.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E IMPACTOS DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A documentação pedagógica é um elemento essencial para tornar visíveis os processos de aprendizagem que emergem das experiências musicais na Educação Infantil.

Por meio de registros escritos, fotografias, vídeos, transcrições de falas ou ilustrações das crianças, o professor consegue acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo, compreender como cada criança se relaciona com a música e planejar intervenções pedagógicas mais sensíveis. Segundo Gandini e Edwards (2001, p. 44), “documentar é interpretar e valorizar o que a criança expressa por meio de suas múltiplas linguagens”, indicando que a música, assim como o desenho, o movimento ou o brincar, constitui uma linguagem que merece registro e análise cuidadosa.

No campo da avaliação, é fundamental compreender que, na Educação Infantil, o foco não está na performance musical, mas no processo de aprendizagem. Avaliar não significa quantificar habilidades técnicas, mas observar progressos em aspectos como atenção auditiva, participação em atividades rítmicas, ampliação da expressão corporal, construção de vocabulário e socialização. Oliveira-Formosinho (2002, p. 73) destaca que “avaliar na infância é observar, registrar e refletir para agir melhor”, reforçando que a avaliação deve ser contínua, interpretativa e formativa. Assim, o professor analisa como cada criança se envolve com a música, como responde aos sons, como utiliza o corpo e de que maneira o ambiente musical contribui para seu desenvolvimento integral.

Os impactos da música no desenvolvimento infantil são amplos e reconhecidos por diferentes áreas do conhecimento. Do ponto de vista cognitivo, a música estimula a memória, a atenção, a percepção auditiva e o pensamento lógico, especialmente quando as crianças identificam padrões rítmicos e experimentam sequências sonoras. Brito (2003, p. 61) afirma que “a música organiza o pensamento infantil ao estruturar tempo, repetição e variação”, mostrando como atividades musicais contribuem para processos mentais mais complexos.

No campo da linguagem, a música favorece a consciência fonológica, o ritmo da fala, a imitação de sons e a construção de vocabulário. Canções, parlendas e jogos vocais ajudam as crianças a perceberem sons da língua e a explorarem sua voz como instrumento. Essa relação estreita entre música e linguagem reforça a importância de práticas musicais constantes no cotidiano escolar.

Danças, coreografias simples e movimentos espontâneos tornam-se meios de comunicação e construção de identidade.

No âmbito socioemocional, a música fortalece vínculos, promove alegria, gera pertencimento e estimula a cooperação. Participar de rodas musicais, cantar em grupo ou explorar instrumentos coletivamente favorece a convivência, a empatia e a escuta do outro. Schafer (1997, p. 27) observa que “a música cria ambientes de partilha e sensibilidade”, indicando que seu uso contribui para relações mais harmoniosas e respeitosas entre as crianças.

Por fim, a documentação musical também aproxima escola e família, pois permite que responsáveis compreendam o valor formativo das experiências sonoras. Compartilhar registros amplia a visibilidade do trabalho pedagógico e reforça a importância da música como linguagem essencial na formação da criança pequena.

Assim, a documentação, a avaliação sensível e os inúmeros impactos da música demonstram seu papel fundamental na construção de uma Educação Infantil integral, expressiva e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha um papel essencial na Educação Infantil ao integrar aspectos cognitivos, motores, expressivos, sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. As análises realizadas ao longo deste trabalho demonstram que as experiências musicais, quando planejadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e expressão das crianças. A música favorece a aquisição da linguagem ao estimular a consciência fonológica, a escuta atenta, o ritmo da fala e a ampliação do vocabulário, além de fortalecer a expressão corporal por meio de movimentos espontâneos, danças, brincadeiras rítmicas e atividades que envolvem todo o corpo. Tais experiências contribuem para maior domínio motor, consciência corporal, equilíbrio emocional e criatividade.

O papel do professor emerge como central nesse processo, pois sua postura mediadora sustenta o brincar musical, estimula a curiosidade sonora e cria oportunidades de participação ativa. A escuta sensível, a observação sistemática, a seleção adequada de repertórios e a organização de ambientes propícios ampliam a vivência musical e garantem uma prática educativa coerente com as necessidades da infância. A documentação pedagógica, por sua vez, permite compreender o percurso de aprendizagem, valorizar processos e aproximar escola e família.

Os impactos da música no desenvolvimento infantil mostram que essa linguagem deve ocupar lugar de destaque no planejamento curricular. Mais do que uma atividade recreativa, a música se apresenta como instrumento formativo, cultural e expressivo, que fortalece vínculos, promove sensibilidade estética e contribui para a formação de crianças mais criativas, comunicativas e confiantes. Portanto, investir em práticas musicais intencionais é investir na construção de uma Educação Infantil integral, humanizada e alinhada às especificidades e potências da infância.

REFERÊNCIAS) BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Pedagogia musical contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças, professores e rotinas. Campinas: Papirus, 2000.

RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1997.

BEBÊS COMO SUJEITOS COMPETENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FOCHI PARA AS PRÁTICAS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

AUTOR: FABIOLA FERREIRA DA HORA

RESUMO

Este trabalho aborda a concepção de bebês como sujeitos competentes, a partir das contribuições de Paulo Fochi, destacando a importância de reconhecer a capacidade investigativa, comunicativa e relacional das crianças na primeiríssima infância. O objetivo do artigo é analisar como essa perspectiva transforma as práticas pedagógicas e promove ambientes mais sensíveis, responsivos e intencionais. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica com análise qualitativa de estudos sobre desenvolvimento infantil, escuta pedagógica, interações e observação na Educação Infantil. Os resultados da discussão evidenciam que compreender o bebê como sujeito ativo implica assumir que ele participa das decisões cotidianas, expressa hipóteses por meio de gestos, movimentos e olhares, e estabelece relações significativas com adultos, crianças e ambientes. A análise mostra que práticas baseadas nessa visão demandam que o professor desenvolva postura investigativa, registre processos, organize espaços ricos em possibilidades e reconheça o bebê como produtor de cultura. Também se observa que ambientes cuidadosamente planejados favorecem autonomia, comunicação e exploração, enquanto interações respeitosas fortalecem vínculos e garantem bem-estar. Conclui-se que adotar a perspectiva de Paulo Fochi contribui para uma Educação Infantil que valoriza a infância como tempo presente, comprehende o bebê como protagonista e promove práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na observação e no acolhimento das múltiplas formas de expressão da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE

bebês; competência infantil; Paulo Fochi; práticas pedagógicas; primeira infância

ABSTRACT

This paper addresses the conception of babies as competent subjects based on Paulo Fochi's contributions, highlighting the importance of recognizing the investigative, communicative and relational capacities of children in early infancy. The aim of the study is to analyze how this perspective transforms pedagogical practices and promotes more sensitive, responsive and intentional environments. The methodology is based on bibliographic research with a qualitative analysis of studies related to infant development, pedagogical listening, interactions and observation in Early Childhood Education. The results show that understanding babies as active subjects implies acknowledging that they participate in daily decisions, express hypotheses through gestures, movements and gazes, and establish meaningful relationships with adults, children and environments. The analysis demonstrates that practices aligned with this view require teachers to adopt an investigative posture, document processes, organize rich and inviting spaces and recognize babies as cultural producers. It is also observed that carefully planned environments foster autonomy, communication and exploration, while respectful interactions strengthen bonds and ensure well-being. The study concludes that adopting Paulo Fochi's perspective contributes to an Early Childhood Education that values childhood as a present time, understands babies as protagonists and promotes pedagogical practices based on listening, observation and recognition of multiple forms of infant expression.

KEYWORDS

babies; infant competence; Paulo Fochi; pedagogical practices; early childhood

INTRODUÇÃO

A concepção de bebê como sujeito competente tem ganhado destaque nos estudos contemporâneos da Educação Infantil, especialmente a partir das contribuições de Paulo Fochi. Essa perspectiva rompe com visões históricas que consideravam os bebês como seres passivos, dependentes e pouco participativos, e reconhece neles capacidades investigativas, comunicativas e relacionais desde os primeiros meses de vida. Para Fochi (2015, p. 27), “o bebê produz cultura, comunica-se, participa e age sobre o mundo com intencionalidade”, afirmando que sua presença na creche não é apenas biológica, mas profundamente cultural e social. Tal entendimento inaugura um modo mais sensível e ético de olhar para as infâncias.

Estudos de Carla Rinaldi, vinculados à abordagem de Reggio Emilia, dialogam intensamente com essa visão. Rinaldi (2006, p. 65) afirma que “a criança é feita de cem linguagens”, trazendo múltiplas formas de expressão que vão além da palavra, incluindo o olhar, o gesto, o movimento, o balbucio e o silêncio. Essa compreensão se aproxima da leitura de Fochi sobre o bebê como sujeito que investiga, interpreta e transforma o ambiente. Ao observar atentamente bebês em interações, Fochi (2013, p. 19) destaca que “há sempre um bebê que pensa e um adulto que precisa aprender a escutar”, reforçando que o papel do professor é mediacional, não diretivo.

A abordagem das pedagogias da infância também contribui para essa discussão. Oliveira-Formosinho (2002, p. 34) defende que “a criança é um sujeito de direitos e um protagonista de suas aprendizagens”, destacando que as experiências educativas precisam considerar a agência infantil. Na mesma linha, Sonia Kramer (2007, p. 17) afirma que “não há infância muda: há infâncias silenciadas”, indicando que o bebê sempre comunica algo, mesmo quando os adultos não são capazes de compreender imediatamente.

A creche, nesse contexto, deixa de ser um espaço apenas de cuidado e passa a ser um ambiente de aprendizagem, pesquisa e construção de vínculos. Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, reforça essa perspectiva ao afirmar que “as crianças possuem potencial, curiosidade e interesse em construir seus próprios conhecimentos” (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 45). Ao aproximar essa visão da de Fochi, observa-se que os bebês não apenas reagem aos estímulos do ambiente, mas fazem perguntas, constroem hipóteses e organizam sentidos, mesmo antes da linguagem verbal estruturada.

A partir desse entendimento, práticas pedagógicas voltadas para bebês precisam ser repensadas. Ambientes ricos em possibilidades, tempos respeitosos, interações sensíveis e documentação pedagógica tornam-se fundamentais. Fochi (2015, p. 42) ressalta que “o professor que observa e documenta não enxerga o óbvio, mas aquilo que a criança anuncia”, reforçando o compromisso ético da escuta pedagógica.

Dessa forma, esta introdução apresenta a base conceitual que sustenta o bebê como sujeito competente e participante, destacando a necessidade de práticas educativas mais dialógicas, investigativas e respeitosas. O artigo se desenvolve aprofundando as contribuições de Paulo Fochi e dialogando com autores que reafirmam a potência da primeiríssima infância como tempo de agência, descobertas e cultura.

DESENVOLVIMENTO

BEBÊS COMO SUJEITOS COMPETENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FOCHI

A compreensão dos bebês como sujeitos competentes representa uma mudança paradigmática na Educação Infantil brasileira e internacional. Essa concepção emerge de pesquisas que evidenciam que mesmo os bebês muito pequenos possuem capacidades de percepção, comunicação, pensamento e participação no cotidiano da creche. Paulo Fochi é um dos principais nomes contemporâneos a discutir essa perspectiva. Para ele, “o bebê não é alguém que virá a ser, mas alguém que já é” (FOCHI, 2015, p. 21), indicando que a infância não deve ser encarada como fase preparatória, mas como tempo pleno de experiências significativas.

Fochi destaca que os bebês produzem cultura, constroem hipóteses e interagem com o mundo por meio de gestos, movimentos, olhares e expressões corporais. Em seu estudo de referência, ele observa que “os bebês nos dizem muito antes de saberem falar” (FOCHI, 2013, p. 19), reforçando que a comunicação não verbal é uma linguagem poderosa. Essa visão dialoga com Carla Rinaldi (2006, p. 65), que afirma que “a criança é feita de cem linguagens”, incluindo linguagens expressivas, corporais, afetivas e sensoriais. Quando aplicadas aos bebês, essas linguagens demandam que o professor desenvolva uma escuta ampliada, capaz de interpretar sinais sutis.

A abordagem de Reggio Emilia, amplamente estudada por Rinaldi e Malaguzzi, também sustenta a noção de competência infantil. Malaguzzi (1999, p. 45) defendia que “as crianças têm potencial, curiosidade e interesse em construir seu próprio conhecimento”. Essa perspectiva encontra eco nas observações de Fochi sobre o cotidiano da creche como espaço de pesquisa e investigação. Ele afirma que “o bebê pensa” (FOCHI, 2015, p. 32), destacando que os pequenos organizam informações, comparam situações, criam estratégias e resolvem problemas em suas interações diárias.

Outro autor que contribui para esse entendimento é Júlia Oliveira-Formosinho, que enfatiza que a criança é protagonista de suas aprendizagens quando encontra ambientes e adultos que reconhecem sua agência. Para ela, “a criança é um sujeito de direitos e de saberes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 34). Essa afirmação fortalece a visão de que os bebês precisam ser observados e respeitados como sujeitos ativos, e não como recipientes de cuidados.

No campo da sociologia da infância, Manuel Sarmento também oferece importantes reflexões. Ele afirma que “a infância é uma categoria social e as crianças são atores sociais” (SARMENTO, 2005, p. 27), ideia que se alinha ao reconhecimento do bebê como produtor de cultura e de significados. Fochi dialoga com essa perspectiva ao afirmar que os bebês “participam do cotidiano com intencionalidade” (FOCHI, 2015, p. 23), destacando que suas ações não são aleatórias, mas carregadas de sentido.

O reconhecimento do bebê como sujeito competente exige um olhar pedagógico capaz de enxergar essas competências. Isso inclui compreender que o bebê investiga o espaço, cria modos próprios de se relacionar com objetos e pessoas, constrói vínculos e participa da vida coletiva. Práticas que ignoram essa competência — como rotinas rígidas, ambientes pobres ou interações mecanizadas — limitam a expressão e a aprendizagem dos pequenos.

Assim, a fundamentação teórica apresentada evidencia que os bebês são protagonistas de suas experiências e possuem modos próprios de pensar e agir no mundo. As contribuições de Paulo Fochi, articuladas a autores como Rinaldi, Malaguzzi e Oliveira-Formosinho, revelam uma concepção contemporânea de infância que valoriza a agência, a expressividade e a potência investigativa da primeiríssima infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA BEBÊS COMO SUJEITOS COMPETENTES

Reconhecer os bebês como sujeitos competentes implica transformar profundamente as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Essa transformação começa pelo modo como o professor organiza o cotidiano, comprehende as interações e constrói ambientes que respeitam e potencializam a agência infantil. Paulo Fochi destaca que “o bebê participa do cotidiano com intencionalidade e produz sentidos nas relações que estabelece” (FOCHI, 2015, p. 23), indicando que a prática pedagógica não deve se limitar ao cuidado físico, mas precisa considerar o bebê como protagonista de suas experiências.

Uma das práticas essenciais é a escuta pedagógica, que se desenvolve por meio da observação sensível. Fochi (2013, p. 19) afirma que “há sempre um bebê que pensa e um adulto que precisa aprender a escutar”, reforçando que as expressões corporais, os olhares, os silêncios e os movimentos revelam hipóteses e interesses infantis. Essa escuta permite que o professor identifique o que mobiliza cada bebê, planejando propostas que dialogam com suas curiosidades e formas de conhecer.

Outra prática fundamental envolve a organização do ambiente. A abordagem de Reggio Emilia, que Fochi frequentemente referencia, defende que o espaço é “o terceiro educador” (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 76). Isso significa oferecer ambientes ricos em possibilidades, com materiais variados, acessíveis e seguros. Cestos de tesouros, objetos naturais, tecidos, instrumentos sonoros, superfícies diversas e materiais não estruturados convidam o bebê à investigação. Fochi reforça essa ideia ao afirmar que “os bebês constroem conhecimentos quando encontram contextos que os desafiam e lhes permitem explorar” (FOCHI, 2015, p. 37).

A interação social é outro eixo das práticas com bebês. Eles aprendem observando, imitando, compartilhando e respondendo aos outros. Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) aponta que “as relações são o motor da aprendizagem”, destaque importante, pois a prática docente precisa fomentar vínculos afetivos, interações entre pares e diálogos sensíveis entre professores e bebês. Para isso, é necessário garantir tempo de qualidade nas interações, evitando rotinas aceleradas que silenciam as linguagens infantis.

A documentação pedagógica também assume papel central. Registrar processos, expressões, descobertas e interações é uma prática que amplia o olhar do professor e valoriza a potência investigativa dos bebês. Carla Rinaldi (2006, p. 80) afirma que “documentar é dar visibilidade ao pensamento das crianças”, e Fochi complementa que a documentação ajuda o professor a “reconhecer sentidos onde antes havia apenas ações vistas como naturais” (FOCHI, 2015, p. 42). Por meio da documentação, o professor interpreta, estuda e devolve às crianças suas próprias experiências, fortalecendo a autoestima e o pertencimento.

Além disso, a prática pedagógica precisa ser flexível e respeitar os tempos dos bebês. Eles exploram o mundo com ritmo próprio, e acelerar processos impede que vivenciem experiências profundas. Rinaldi (2006, p. 72) destaca que “o tempo da criança nunca é o tempo do adulto”, e essa diferença precisa ser reconhecida para evitar interrupções desnecessárias.

Por fim, práticas alinhadas à competência infantil exigem que o professor seja pesquisador de sua própria prática. Fochi (2015, p. 55) defende que “o professor é alguém que investiga, interpreta e constrói significados junto com as crianças”. Assim, a pedagogia da primeiríssima infância torna-se um campo de pesquisa viva, em que cada gesto do bebê é uma possibilidade de aprendizagem compartilhada.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR E MEDIADOR NAS EXPERIÊNCIAS COM BEBÊS

O reconhecimento dos bebês como sujeitos competentes exige uma profunda mudança na postura do professor, que passa a atuar como pesquisador, intérprete e mediador das experiências infantis.

Essa mudança desafia práticas tradicionais centradas no adulto e requer uma pedagogia mais investigativa, reflexiva e sensível. Paulo Fochi afirma que “o professor é alguém que pesquisa para compreender as intenções das crianças” (FOCHI, 2015, p. 55), indicando que a observação sistemática e a análise das ações dos bebês são elementos constitutivos do trabalho docente.

Ser professor-pesquisador significa observar as crianças com olhar investigativo, buscando compreender suas hipóteses, gestos, interesses e modos de interagir com o mundo. Fochi (2013, p. 47) ressalta que “quando o professor observa, ele não vê apenas o que o bebê faz, mas aquilo que ele anuncia”, apontando que a observação vai além do registro mecânico: trata-se de interpretar sentidos e reconhecer saberes. Essa postura se aproxima da perspectiva da documentação pedagógica, tão presente na abordagem de Reggio Emilia. Rinaldi (2006, p. 80) reforça que “documentar é interpretar e tornar visível o pensamento das crianças”, mostrando que o registro não é um fim em si, mas uma ferramenta de compreensão e diálogo.

A mediação também se torna fundamental na prática pedagógica com bebês. Mediador não é aquele que direciona rigidamente as ações, mas aquele que cria condições para que a criança explore, investigue e se relacione. Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) destaca que “a mediação respeitosa reconhece a criança como protagonista”, o que implica que o professor precisa saber quando intervir e quando se retirar, garantindo que o bebê tenha espaço para agir com autonomia. Essa mediação sensível requer atenção às expressões não verbais, às pequenas descobertas e aos interesses emergentes.

Outra dimensão importante é a postura ética do professor na relação com os bebês. Fochi (2015, p. 30) destaca que “não se trata de fazer pelo bebê, mas de fazer com ele”, indicando que a prática pedagógica deve ser construída em parceria. Atitudes como oferecer escolhas, permitir que o bebê explore livremente e reconhecer seus desejos fortalecem sua agência e promovem uma relação de respeito. Essa ética da infância é também defendida por Kramer (2007, p. 19), que lembra que “a infância não é um espaço vazio, mas cheio de sentidos”, o que reforça a necessidade de valorização das experiências infantis.

O professor-pesquisador também utiliza a documentação como instrumento de formação contínua. Ao revisar registros, ele analisa padrões, identifica necessidades, reflete sobre intervenções e aprimora sua prática. Fochi (2015, p. 42) destaca que “a documentação permite ver o que antes passava despercebido”, ampliando a compreensão sobre a complexidade do cotidiano com bebês. Essa reflexão constante transforma o professor em alguém que aprende com as crianças, atribuindo-lhes voz e valor.

Por fim, a mediação docente precisa ser sensível ao coletivo e ao individual. Cada bebê tem seu ritmo, seus modos de conhecer e suas preferências. O professor, ao agir como pesquisador, reconhece as singularidades e cria oportunidades inclusivas de participação, garantindo que todos vivenciem experiências ricas e significativas.

Assim, o papel do professor como pesquisador e mediador, inspirado nas contribuições de Paulo Fochi e dialogando com autores como Rinaldi, Oliveira-Formosinho e Kramer, revela uma prática educativa que valoriza a complexidade da infância, a potência dos bebês e a construção conjunta de conhecimento.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

A documentação pedagógica constitui uma das práticas mais potentes para revelar a competência dos bebês e sustentar a ação docente na Educação Infantil. Ela permite registrar processos, interpretar ações e construir uma narrativa que valoriza o bebê como sujeito que pensa, age, cria hipóteses e se relaciona com o mundo de forma intencional. Paulo Fochi defende que “documentar é aprender a ver o bebê para além do óbvio” (FOCHI, 2015, p. 42), destacando que registrar não significa apenas guardar imagens, mas sobretudo interpretar sentidos, reconhecer aprendizagens e refletir sobre o próprio fazer pedagógico.

A documentação, inspirada fortemente na abordagem de Reggio Emilia, vai muito além de simples registros visuais. Rinaldi (2006, p. 80) afirma que “a documentação dá forma ao pensamento”, pois torna visível o que a criança expressa em seus gestos, olhares, movimentos e interações. Essa prática ajuda o professor a compreender processos longos, perceber continuidades e aprofundar a escuta pedagógica. Em sua pesquisa sobre bebês, Fochi (2013, p. 21) reforça que “ao documentar, o professor descobre a complexidade das ações dos bebês”, reconhecendo que o cotidiano é repleto de significados que muitas vezes passam despercebidos no fazer apressado.

A avaliação, nesse contexto, assume caráter processual, interpretativo e formativo. Não se avaliam resultados, e sim trajetórias, expressões e modos de participação. Oliveira-Formosinho (2002, p. 73) destaca que “avaliar na infância é interpretar a criança em ação”, uma perspectiva alinhada à visão de Fochi, que defende que os bebês constroem conhecimento em pequenos gestos e que esses gestos precisam ser reconhecidos pedagogicamente. A avaliação sensível implica observar como o bebê explora materiais, como estabelece relações, como reage ao ambiente e como produz cultura no cotidiano da creche. As implicações práticas dessa perspectiva são profundas. Em primeiro lugar, exigem ambientes ricos, acessíveis e intencionalmente organizados, onde o bebê possa investigar com autonomia. Maldonado (2010) afirma que ambientes com múltiplas possibilidades convidam à exploração, reforçando que o espaço deve ser pensado como parceiro da criança. Em segundo lugar, demandam uma postura docente investigativa, que valoriza pequenas ações, interpreta processos e constrói hipóteses pedagógicas. Fochi (2015, p. 55) enfatiza que “o professor precisa pesquisar as crianças para planejar com elas e não para elas”, reafirmando a importância da escuta ativa.

Outro impacto importante está na relação com as famílias. A documentação pedagógica torna-se um instrumento potente de diálogo, pois permite que as famílias vejam aquilo que os bebês vivem, exploram e descobrem na creche. Kramer (2007, p. 44) lembra que “abrir as portas do cotidiano aproxima família e escola”, fortalecendo vínculos e ampliando o entendimento sobre a potência infantil. Compartilhar registros, diálogos e interpretações ajuda as famílias a compreender o bebê como sujeito capaz e participante.

Além disso, a documentação contribui para a formação continuada da equipe. Ao analisar registros coletivos, o grupo de professores reflete sobre as práticas, identifica desafios, reorganiza ambientes e constrói saberes compartilhados. Rinaldi (2006, p. 112) destaca que “a documentação também documenta o professor”, pois revela suas escolhas, suas escutas e suas interpretações.

Assim, a documentação pedagógica e a avaliação sensível, inspiradas pelas contribuições de Paulo Fochi e dialogando com autores como Rinaldi, Oliveira-Formosinho e Kramer, consolidam práticas que reconhecem o bebê como sujeito competente. Ao tornar visível seu pensamento, suas expressões e suas descobertas, a Educação Infantil reafirma a infância como tempo de potência, cultura e protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de bebês como sujeitos competentes, amplamente discutida por Paulo Fochi e dialogada com outros autores contemporâneos, redefine profundamente a forma de compreender a primeiríssima infância e de organizar práticas pedagógicas na Educação Infantil. Este artigo demonstrou que, ao reconhecer o bebê como alguém que pensa, investiga, comunica-se e produz cultura, a creche deixa de ser um espaço apenas de cuidado para se tornar um ambiente de experiências significativas, diálogo, pesquisa e construção coletiva de conhecimento.

As análises realizadas nas seções anteriores evidenciaram que essa perspectiva exige mudanças estruturais: ambientes mais ricos e acessíveis, tempos respeitosos, interações sensíveis, documentação pedagógica sistemática e uma postura docente investigativa. A escuta, a observação e a interpretação ganham centralidade no trabalho do professor, que passa a compreender cada gesto, olhar, movimento e silêncio do bebê como manifestação de saberes, emoções e hipóteses. Assim, a prática pedagógica deixa de ser orientada por respostas prontas e passa a se constituir como um processo dialógico, construído com as crianças e não para elas.

A documentação pedagógica, discutida como eixo fundamental, torna-se ferramenta potente para tornar visível o pensamento do bebê e permitir ao professor refletir sobre seu próprio fazer. Ao registrar trajetórias, processos e interações, o educador amplia sua compreensão sobre a complexidade da infância e fortalece o vínculo entre escola e família, que passa a acompanhar o desenvolvimento de forma mais profunda e sensível.

Com base nesse conjunto de reflexões, conclui-se que adotar a perspectiva defendida por Paulo Fochi significa assumir um compromisso ético e político com a infância, reconhecendo que os bebês têm direito à participação, à escuta e à construção ativa de suas experiências educativas. Essa abordagem contribui para uma Educação Infantil mais humanizada, sensível e alinhada às potencialidades das crianças pequenas, reafirmando a infância como um tempo presente de produção de cultura, pensamento e relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOCHI, Paulo. *A documentação pedagógica como prática de pesquisa com crianças pequenas*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOCHI, Paulo. *Crianças pequeninhas: narrativas pedagógicas de um trabalho com bebês*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALDONADO, Maria Teresa. *Ambientes e interações na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RINALDI, Carla. In *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância no século XXI*. Braga: Universidade do Minho, 2005.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E IDENTIDADE: COMO NARRATIVAS CONSTROEM O EU INFANTIL

AUTOR: CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI

RESUMO

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para a construção da identidade da criança. Este artigo tem como objetivo analisar como narrativas orais e escritas contribuem para o desenvolvimento do “eu”, promovendo autoconhecimento, expressão emocional e compreensão do mundo social. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica sobre pedagogia, psicologia do desenvolvimento e práticas educativas que utilizam a linguagem narrativa como recurso de aprendizagem. Evidencia-se que a participação em atividades de contação de histórias permite à criança explorar diferentes papéis, sentimentos e situações, fortalecendo a empatia, a criatividade e a autoestima. Além disso, narrativas que contemplam diversidade cultural, étnica e social favorecem a valorização das diferenças e a construção de uma identidade plural e inclusiva. Conclui-se que a contação de histórias é uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE

contação de histórias; identidade; Educação Infantil; narrativa; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Storytelling in Early Childhood Education is a powerful pedagogical tool for constructing the child's identity. This article aims to analyze how oral and written narratives contribute to the development of the “self,” promoting self-awareness, emotional expression, and understanding of the social world. The research is based on a literature review on pedagogy, developmental psychology, and educational practices that use narrative language as a learning resource. Participation in storytelling activities enables children to explore different roles, feelings, and situations, strengthening empathy, creativity, and self-esteem. Furthermore, narratives that incorporate cultural, ethnic, and social diversity support the appreciation of differences and the construction of a plural and inclusive identity. It is concluded that storytelling is an essential pedagogical strategy for the child's holistic development, integrating cognitive, affective, and social dimensions in Early Childhood Education.

KEYWORDS

storytelling; identity; Early Childhood Education; narrative; child development.

1.INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui uma prática histórica e cultural que acompanha a humanidade desde suas formas mais antigas de transmissão de saberes. No contexto da Educação Infantil, essa prática assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois possibilita o acesso à linguagem, à imaginação e à construção de sentidos sobre o mundo. Ao ouvir e recontar histórias, a criança não apenas amplia seu repertório linguístico, como também vivencia experiências emocionais e simbólicas que contribuem para a formação do seu “eu” e das suas relações com o outro.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a narrativa funciona como mediadora de experiências culturais, permitindo que a criança elabore significados e compreenda sua inserção no meio social. A contação de histórias, portanto, não é uma atividade meramente recreativa, mas um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e construção identitária.

Além disso, ouvir histórias permite que a criança experimente diferentes formas de ser e sentir. Bettelheim (2014) destaca que os contos e narrativas auxiliam a criança na elaboração de conflitos internos e no reconhecimento de emoções, funcionando como recurso simbólico para compreensão de si mesma. Assim, ao se identificar com personagens, enredos e situações, a criança projeta e reorganiza elementos de sua própria subjetividade, fortalecendo sua identidade.

No âmbito escolar, a contação de histórias pode ser compreendida como prática pedagógica que articula imaginação, linguagem e afetividade, favorecendo o desenvolvimento integral. Como destaca Abramovich (2006), “ouvir histórias é fundamental, porque desperta sensibilidade, amplia conhecimentos e ajuda a construir sentidos sobre a vida” (p. 17). Dessa forma, cabe ao professor assumir o papel de mediador sensível, que acolhe as expressões infantis e interpreta as narrativas como campos de experimentação simbólica.

Partindo dessas perspectivas, este trabalho busca analisar como a contação de histórias contribui para a formação da identidade infantil, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças. Para isso, serão discutidas as relações entre narrativa, imaginação, subjetividade e aprendizagem, considerando também a atuação pedagógica e o papel da escola como espaço de formação humana e sensível.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade infantil ocorre na relação entre o sujeito e o meio social, envolvendo experiências emocionais, simbólicas e culturais. A criança forma quem é a partir das interações que estabelece, das narrativas às quais tem acesso e da forma como interpreta o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como uma prática fundamental, pois possibilita que a criança se reconheça como sujeito singular e, ao mesmo tempo, pertencente a um coletivo.

Vygotsky (1989) comprehende que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem, sendo por meio dela que a criança internaliza significados culturais e constrói funções psicológicas superiores. Quando a criança ouve histórias, ela não apenas adquire vocabulário e formas de expressão, mas também aprende modos de pensar, sentir e se posicionar no mundo.

Além disso, a narrativa oferece um espaço para a elaboração subjetiva. Bettelheim (2014) destaca que os contos auxiliam a criança no enfrentamento de conflitos internos, permitindo que ela compreenda e ressignifique emoções complexas como medo, raiva, frustração e desejo. Ao se identificar com personagens, a criança experimenta possibilidades simbólicas para lidar com situações da vida real.

Abramovich (2006) afirma que ouvir histórias “é possibilitar que a criança construa sentidos e significados, ampliando suas formas de interpretar o mundo” (p. 24). Esse processo favorece o desenvolvimento da autoestima, pois permite que a criança reconheça seus sentimentos e perceba que eles podem ser compreendidos, acolhidos e expressos.

A identidade também se constrói no encontro com o outro. Por meio das histórias, a criança conhece diferentes culturas, modos de vida e pontos de vista. Coelho (2003) ressalta que a literatura infantil permite o acesso a imaginários variados, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças. Quando a narrativa apresenta personagens de diferentes contextos sociais, etnias e estilos de vida, a criança comprehende que há múltiplas formas de existir e que todas são legítimas.

A atuação do professor é central nesse processo. Não basta narrar: é preciso mediar, escutar e dialogar com as interpretações das crianças. Kramer (1995) destaca que a mediação pedagógica transforma a história em experiência compartilhada, na qual a criança participa ativamente do processo de construção de sentidos. O professor, portanto, não é mero transmissor, mas facilitador de experiências simbólicas e afetivas que fortalecem a construção do eu.

Assim, a contação de histórias atua como ferramenta pedagógica e cultural, articulando linguagem, emoção e imaginação. Ao vivenciar narrativas, a criança constrói sua identidade, reconhece suas emoções, amplia seu entendimento sobre o outro e desenvolve um senso de pertencimento ao grupo e ao mundo.

2.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DO EU INFANTIL

Quando incorporada a projetos pedagógicos planejados, a contação de histórias torna-se uma prática educativa potente, capaz de articular linguagem, imaginação, afetividade e interação social. No contexto da Educação Infantil, os projetos oferecem uma organização intencional das experiências narrativas, permitindo que a criança participe de forma ativa do processo de construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

De acordo com Kramer (1995), o trabalho pedagógico na infância deve reconhecer a criança como sujeito produtora de cultura, e não apenas receptora de informações. Nesse sentido, os projetos de contação de histórias devem criar condições para que ela conte, reconte, dramatize, interprete e transforme as narrativas.

Exemplo de prática pedagógica:

Escolha de um livro infantil significativo pelo professor.

Apresentação do livro às crianças, explorando capa, imagens e título.

Contação oral mediada com entonação de voz, pausas e expressões.

Roda de conversa sobre sentimentos e personagens após a história.

Reconto pelas crianças (coletivo ou individual).

Dramatização ou montagem de pequenas cenas.

Registro por desenho ou construção de um mural da história.

Nessa sequência, a criança:

Reorganiza ideias;

Expressa emoções;

Traduz simbolicamente o que sentiu;

Escuta e considera o outro.

Abramovich (2006) lembra que contar histórias não é apenas ler o texto, mas compartilhar uma experiência emocional e estética. Portanto, a contação deve ser viva, sensível e significativa.

Exemplo de atividade de dramatização:

Com base na história “O Monstro das Cores” (Llenas, 2015):

As crianças escolhem personagens.

Representam sentimentos com movimentos corporais e cores.

Falam sobre quando se sentem “alegres”, “assustadas”, “bravas” ou “confusas”.

Essa prática:

Promove reconhecimento e nomeação de emoções;

Ajuda a construir autorregulação;

Fortalece a identidade emocional.

Bettelheim (2014) destaca que as narrativas ajudam a criança a simbolizar conflitos internos, permitindo que sentimentos difíceis possam ser acolhidos e compreendidos.

Exemplo de envolvimento com linguagens diversas:

Após ouvir a história, as crianças criam livrinhos individuais recontando a narrativa.

Cada criança ilustra seu livro e narra oralmente ao grupo.

O professor valoriza todas as produções, reforçando pertencimento e autoestima.

Coelho (2003) defende que a literatura infantil deve ser vivida como experiência criadora, capaz de despertar sensibilidade e imaginação, oferecendo recursos para que a criança se reconheça como autora da própria história.

Assim, projetos pedagógicos de contação de histórias não são atividades isoladas, mas experiências contínuas que articulam linguagem, expressão, imaginação, diversidade cultural e desenvolvimento emocional, contribuindo diretamente para a formação da identidade infantil.

2.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão emocional constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança organiza suas experiências internas, aprende a nomear sentimentos e estabelece relações afetivas com o outro. A contação de histórias, nesse contexto, apresenta-se como um recurso privilegiado, uma vez que permite que a criança entre em contato com emoções presentes nas narrativas e, ao mesmo tempo, reconheça essas emoções em si mesma.

Bettelheim (2014) afirma que os contos infantis oferecem à criança a oportunidade de lidar simbolicamente com conflitos internos, medos e desejos. Ao acompanhar a trajetória de um personagem, a criança identifica-se com suas dificuldades, alegrias e descobertas, encontrando um meio seguro para elaborar suas próprias vivências emocionais. Assim, histórias que tratam de coragem, perda, amizade ou frustração tornam-se espaços de aprendizagem afetiva.

No cotidiano da Educação Infantil, essa experiência pode ser percebida, por exemplo, quando após ouvir uma história como *A Lagarta Comilona*, de Carle, as crianças comentam espontaneamente como se sentem quando esperam algo ou quando percebem que estão crescendo e mudando. Nesse momento, não é a história em si que age, mas o processo interpretativo que ela desencadeia. O professor, ao acolher essas falas, favorece que a criança reconheça suas emoções como legítimas, reforçando autoestima e confiança.

A mediação docente é, portanto, elemento central. Conforme Vygotsky (1989), o desenvolvimento acontece na relação com o outro, mediada pela linguagem. Quando o professor pergunta “Como você acha que o personagem se sentiu?”, convida a criança a refletir sobre emoções, ações e justificativas, exercitando empatia e capacidade de compreender o ponto de vista alheio. A roda de conversa que sucede a história se transforma em espaço coletivo de escuta e expressão.

Além da linguagem verbal, a expressão emocional também pode se manifestar por meio de linguagens simbólicas. Crianças que ainda não possuem domínio pleno da fala frequentemente expressam sentimentos pelo corpo, pelo desenho ou pela dramatização. Quando, após ouvir *O Monstro das Cores*, de Llenas, uma criança escolhe pintar um desenho todo de amarelo e diz que está “feliz como o sol”, ela está realizando um movimento de tradução simbólica da emoção para uma linguagem que consegue dominar. Nesse gesto, há elaboração psíquica e fortalecimento do eu. O professor, enquanto mediador sensível, reconhece essas expressões e as valoriza como formas legítimas de pensamento e comunicação. Como aponta Abramovich (2006), contar histórias é também “oferecer um espaço de encontro afetivo, onde as emoções podem ser sentidas, nomeadas e compartilhadas” (p. 31). Assim, a contação de histórias não é atividade acessória, mas experiência estruturante para que a criança comprehenda aquilo que sente, como sente e por que sente.

Portanto, a contação de histórias promove a expressão emocional ao articular narrativa, simbolização e interação social. Ela contribui para que a criança reconheça suas emoções, desenvolva empatia, aprenda a se comunicar afetivamente e fortaleça sua identidade, comprehendendo-se como sujeito singular no mundo.

2.4 A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade da criança não ocorre apenas no espaço escolar; ela se estrutura na relação entre os diferentes contextos que ela habita. A família e a escola, quando dialogam, ampliam a possibilidade de que a criança reconheça sentido e continuidade entre as experiências emocionais, sociais e culturais que vivencia. Por isso, a contação de histórias, para além de uma prática pedagógica, pode tornar-se uma ponte afetiva entre esses dois ambientes.

Quando uma história apresentada na escola é retomada em casa, por meio de conversas, releituras ou mesmo brincadeiras espontâneas, a criança reforça vínculos de pertencimento e segurança emocional. Kramer (1995) destaca que a aprendizagem se fortalece quando há continuidade entre os espaços educativos, pois a criança sente-se reconhecida como sujeito em ambos. Assim, quando familiares perguntam à criança como foi a história do dia, quem era o personagem ou como ele se sentiu, estão colaborando para a construção do eu, uma vez que ajudam a criança a narrar, organizar e atribuir sentido às suas experiências.

A participação da família também pode ocorrer de forma mais direta, como em momentos de leitura compartilhada, empréstimo de livros da escola para casa, ou mesmo em projetos onde familiares são convidados a contar histórias. Quando uma avó, um pai ou uma irmã mais velha se coloca diante do grupo para narrar, a criança experimenta a presença da história como parte de sua cultura afetiva. Nesses momentos, não se trata apenas de literatura, mas de memória, pertencimento e identidade. Do ponto de vista da avaliação desse processo, é importante compreender que o impacto da contação de histórias não se mede por desempenho acadêmico imediato, mas por indicadores qualitativos: a criança passa a se expressar mais, demonstra maior consciência de suas emoções, interage com mais segurança, argumenta, cria, reconstrói histórias, reconhece-se em suas narrativas. Como destaca Vygotsky (1989), o desenvolvimento não é dado pela repetição, mas pela transformação das formas de pensar e sentir.

Assim, avaliar o impacto da contação de histórias implica observar gestos, narrativas espontâneas, desenhos, comentários na roda, iniciativas durante a brincadeira. Cada expressão traz marcas de como a criança está elaborando a si mesma — e é essa elaboração que revela o processo de construção identitária.

2.5 EFEITOS DE LONGO PRAZO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Os efeitos da contação de histórias se estendem muito além da Educação Infantil. A criança que cresce em contato com narrativas aprende a organizar pensamentos, expressar sentimentos e compreender os pontos de vista alheios — competências fundamentais para a convivência em diferentes grupos sociais. Bettelheim (2014) afirma que a narrativa oferece à criança modelos simbólicos para interpretar o mundo e a si mesma, modelos que continuam operando mesmo quando ela cresce.

A escuta sensível, a capacidade de imaginar alternativas, a habilidade de se colocar no lugar do outro e de refletir sobre emoções são qualidades que atravessam toda a vida escolar e adulta. Crianças que experimentam histórias regularmente tendem a apresentar maior repertório cultural, maior autonomia interpretativa e maior adaptabilidade diante de desafios emocionais.

Além disso, a contação de histórias estimula o pensamento criativo e a elaboração narrativa, competências que favorecem a escrita, a argumentação e a compreensão textual ao longo da escolarização. Coelho (2003) reforça que a literatura infantil não é apenas formadora de leitores, mas formadora de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de dialogar com a diversidade do mundo.

Assim, a contação de histórias contribui para a construção de uma identidade sólida, flexível e consciente — uma identidade capaz de se reconhecer como parte do mundo, ao mesmo tempo em que comprehende sua singularidade.

3. Conclusão

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma prática formativa fundamental, pois articula linguagem, sensibilidade e imaginação na construção da identidade da criança. Ao ouvir, recontar e vivenciar narrativas, a criança elabora emoções, amplia sua compreensão de si e do outro e fortalece vínculos afetivos e sociais.

. A narrativa não apenas entretém; ela acolhe, ensina, humaniza e estrutura o eu.

Quando a escola planeja experiências narrativas e a família participa de forma integrada, cria-se um espaço contínuo de reconhecimento e pertencimento. A criança sente-se vista, ouvida e valorizada, construindo autoestima e autonomia emocional. Os efeitos dessa prática se expandem ao longo da vida, contribuindo para formar sujeitos empáticos, críticos e criativos, capazes de construir suas próprias histórias no mundo.

Assim, a contação de histórias deve ser compreendida e preservada como prática pedagógica essencial no trabalho com crianças pequenas, pois nela reside a potência de formar não apenas leitores, mas pessoas inteiras.

REFERÊNCIAS

- DENHAM, Susanne A. Social-emotional competence in early childhood: What it is and how to assess it. *Early Education and Development*, v. 17, n. 1, p. 57-89, 2012.
- FREITAS, Maria; SANTOS, Ana L. Educação socioemocional na primeira infância: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2016.
- NÓVOA, António. Profissão professor: de ontem a hoje. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- OLIVEIRA, Carlos; SOUZA, Renata. Diversidade e inclusão na Educação Infantil: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola: uma nova proposta pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA - Volume 1. São Paulo: Summus, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: VIVIANE MATOS FORNAZEIRO

RESUMO

A adaptação escolar na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de zero a três anos, constitui um período sensível marcado por mudanças emocionais, sociais e afetivas tanto para a criança quanto para sua família. Nesse contexto, a participação familiar apresenta-se como elemento fundamental para a construção de vínculos de confiança e segurança entre criança, escola e educadores. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da participação da família no processo de adaptação escolar na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento emocional e na inserção gradual da criança no ambiente educativo. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise reflexiva de práticas pedagógicas relacionadas ao acolhimento e à adaptação escolar. A análise evidencia que a presença ativa da família, por meio do diálogo, da escuta sensível e da parceria com a instituição escolar, contribui significativamente para a redução da ansiedade infantil, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a promoção de um ambiente educativo mais seguro e acolhedor. Observa-se que práticas pedagógicas que valorizam a participação familiar favorecem uma adaptação mais tranquila, respeitando o tempo e as singularidades de cada criança. Conclui-se que a adaptação escolar deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, no qual a família desempenha papel essencial, colaborando para o desenvolvimento integral da criança e para a consolidação de uma educação infantil pautada no cuidado, no acolhimento e na corresponsabilidade entre escola e família.

Palavras-chave: Educação Infantil; Adaptação escolar; Família; Acolhimento; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

School adaptation in Early Childhood Education, especially for children from zero to three years old, represents a sensitive period marked by emotional, social, and affective changes for both children and their families. In this context, family participation emerges as a fundamental element in building bonds of trust and security between the child, the school, and educators.

The study is characterized as qualitative research, based on bibliographic research and reflective analysis of pedagogical practices related to welcoming and school adaptation. The analysis indicates that active family involvement, through dialogue, sensitive listening, and partnership with the educational institution, significantly contributes to reducing child anxiety, strengthening affective bonds, and promoting a safer and more welcoming educational environment. It is observed that pedagogical practices that value family participation support a smoother adaptation process, respecting the individual pace and uniqueness of each child. It is concluded that school adaptation should be understood as a collective and continuous process, in which the family plays an essential role, contributing to the child's integral development and to the consolidation of Early Childhood Education based on care, welcoming practices, and shared responsibility between school and family.

Keywords: Early Childhood Education; School adaptation; Family; Welcoming; Child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo. No contexto da creche, especialmente no atendimento a crianças de zero a três anos, o processo de adaptação escolar configura-se como um momento delicado, marcado por rupturas, novas experiências e reorganizações afetivas. A entrada da criança no espaço escolar representa, muitas vezes, o primeiro afastamento prolongado do ambiente familiar, exigindo da instituição educativa práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e articuladas com a família.

A adaptação escolar não se limita a um período inicial ou a uma etapa burocrática do calendário escolar, mas constitui um processo contínuo de construção de vínculos e de segurança emocional. Nesse sentido, a participação da família assume papel central, pois a criança pequena estabelece suas primeiras relações sociais mediada pelas figuras de cuidado mais próximas.

Winnicott (1983, p. 26) afirma que “a base da saúde emocional é estabelecida nos primeiros anos de vida, por meio de relações estáveis e suficientemente boas”, o que evidencia a importância da continuidade afetiva entre família e escola.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao destacar que as interações e o cuidado são eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, ressaltando a corresponsabilidade entre escola e família. De acordo com o documento, “a Educação Infantil deve garantir condições para que as crianças se sintam seguras, acolhidas e confiantes em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 36). Assim, a adaptação escolar deve ser compreendida como um processo relacional, que exige diálogo constante e escuta sensível entre educadores e familiares.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Wallon (1975, p. 118) destaca que “a emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o aspecto emocional como elemento central no ingresso da criança na creche. A presença e a participação da família, seja por meio de períodos de permanência gradual, trocas comunicativas ou construção de rotinas compartilhadas, contribuem significativamente para a redução da ansiedade e para o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Vygotsky (1991) também contribui para essa reflexão ao enfatizar que o desenvolvimento da criança ocorre nas relações sociais, mediado pela interação com o outro. Para o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). Dessa forma, a articulação entre família e escola potencializa experiências significativas, favorecendo uma adaptação mais tranquila e respeitosa.

Diante desse contexto, este artigo propõe discutir a importância da participação da família no processo de adaptação escolar na Educação Infantil, compreendendo-a como elemento essencial para a construção de uma prática pedagógica humanizada, ética e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança pequena.

INTRODUÇÃO

A ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A adaptação escolar na Educação Infantil, especialmente para crianças de zero a três anos, é um processo multifacetado que envolve aspectos emocionais, sociais e pedagógicos, sendo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A entrada no ambiente escolar representa uma das primeiras experiências significativas de socialização fora do contexto familiar, o que pode gerar sentimentos de insegurança, medo e ansiedade. A separação dos pais, a introdução a novos ritmos e a convivência com outras crianças são aspectos desafiadores para os pequenos e exigem cuidados especiais para garantir uma transição suave.

A adaptação escolar deve ser vista como um processo gradual e contínuo, não sendo limitada a um período inicial de poucas semanas, mas estendendo-se ao longo do tempo, à medida que a criança vai se familiarizando com o ambiente escolar e com a rotina educativa. Barbosa (2009, p. 94) enfatiza que “a adaptação não é um evento pontual, mas um processo contínuo de construção de pertencimento ao espaço educativo”. Essa afirmação reforça a ideia de que o acolhimento não se resume aos primeiros dias de aula, mas envolve uma série de práticas que visam integrar gradualmente a criança ao ambiente escolar, respeitando seu tempo e suas necessidades emocionais.

Durante esse processo, é natural que a criança apresente sinais de resistência, como o choro, a ansiedade de separação, ou até mesmo mudanças no comportamento. Esses são reflexos de uma experiência emocionalmente intensa, na qual a criança precisa lidar com a ausência dos pais e com o desconhecido. De acordo com Wallon (1975, p. 121), “a emoção é o principal meio de relação da criança pequena com o mundo”. Isso implica que a resposta emocional da criança diante do novo ambiente escolar deve ser compreendida e respeitada pelos educadores, que devem oferecer suporte emocional durante esse período de adaptação.

Embora o processo de adaptação seja frequentemente caracterizado por desafios, ele também é um momento de grande potencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. A experiência de adaptação pode ser considerada uma etapa de socialização inicial, onde as crianças começam a aprender sobre limites, normas sociais, convivência com outros e o respeito pela diversidade. Segundo Vygotsky (1991, p. 64), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual”. Ou seja, a criança, ao interagir com outros indivíduos no ambiente escolar, internaliza conceitos e valores que fazem parte de sua formação social.

Para que a adaptação ocorra de forma exitosa, é necessário que a escola adote uma abordagem pedagógica que considere o aspecto emocional da criança como um elemento central. A criação de um ambiente seguro, acolhedor e afetivo é fundamental para que a criança se sinta confortável para explorar, interagir e aprender. A literatura sobre a adaptação escolar indica que a presença de educadores atentos às necessidades emocionais das crianças e a adoção de práticas pedagógicas que respeitam o tempo e os ritmos individuais são essenciais para que o processo de adaptação seja bem-sucedido.

É importante também destacar o papel das famílias nesse processo. A presença da família, especialmente nos primeiros dias, contribui para reduzir o estresse e a ansiedade da criança, proporcionando uma sensação de segurança. Barbosa e Horn (2008, p. 67) afirmam que “o acolhimento não se restringe à criança, mas estende-se à família, que também vivencia o processo de inserção na instituição”. Nesse sentido, a parceria entre escola e família é essencial para promover uma adaptação mais tranquila e respeitosa.

Além disso, a adaptação escolar também envolve desafios para os educadores, que devem estar preparados para lidar com as emoções das crianças e para construir um ambiente que favoreça a confiança e o vínculo afetivo. Freire (1996, p. 96) destaca que “ninguém educa ninguém sozinho, os homens se educam em comunhão”, o que evidencia a importância do trabalho coletivo entre educadores e familiares na construção de uma experiência educativa positiva para as crianças.

Em síntese, a adaptação escolar na Educação Infantil é um processo complexo e contínuo, que exige a participação ativa de educadores e famílias. Esse processo não deve ser encarado como uma tarefa isolada, mas como uma prática pedagógica que envolve a criação de um ambiente acolhedor e afetivo, respeitando o tempo e as necessidades emocionais de cada criança. A abordagem cuidadosa e sensível das instituições de ensino pode fazer toda a diferença no sucesso da adaptação escolar, garantindo que as crianças se sintam seguras, acolhidas e prontas para viver as experiências de aprendizagem que a Educação Infantil oferece.

A FAMÍLIA COMO REFERÊNCIA AFETIVA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

A família constitui o primeiro e mais significativo espaço de socialização da criança, sendo responsável pela construção dos vínculos afetivos iniciais que sustentam o desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida. No contexto da adaptação escolar na Educação Infantil, especialmente para crianças de zero a três anos, a presença e a participação da família assumem papel fundamental na garantia de segurança emocional e na construção de relações de confiança com a instituição educativa. A criança pequena percebe o mundo a partir das relações estabelecidas com aqueles que cuidam dela, e tais vínculos influenciam diretamente a forma como vivencia novas experiências.

Winnicott (1983, p. 29) afirma que “é no relacionamento com a mãe e com aqueles que assumem a função materna que a criança desenvolve a confiança básica para explorar o mundo”. Essa confiança é essencial no momento da adaptação escolar, pois a separação do ambiente familiar pode gerar sentimentos de insegurança, medo e ansiedade. Quando a família participa ativamente do processo de inserção da criança na creche, contribui para minimizar os impactos emocionais dessa separação, oferecendo à criança a segurança necessária para construir novos vínculos.

A adaptação escolar não afeta apenas a criança, mas também a família, que vivencia sentimentos ambíguos, como culpa, insegurança e ansiedade em relação ao cuidado oferecido pela instituição. Por esse motivo, o acolhimento deve estender-se aos responsáveis, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo educativo. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 67), “acolher a família é condição essencial para acolher a criança”, evidenciando que a relação de confiança entre escola e família é indispensável para uma adaptação bem-sucedida.

A participação da família possibilita ao educador conhecer a história da criança, seus hábitos, preferências, rotinas e formas de comunicação, elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas sensíveis e individualizadas. Para Rinaldi (2012, p. 198), “a escuta das famílias amplia o olhar do educador e favorece práticas educativas mais democráticas e respeitosas”, permitindo que a criança seja reconhecida em sua singularidade. Essa escuta qualificada fortalece a parceria entre família e escola e contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor.

Além disso, a presença familiar nos primeiros momentos de adaptação favorece a continuidade afetiva entre o lar e a creche. A permanência gradual dos responsáveis, quando possível, possibilita que a criança perceba a escola como um espaço seguro, mediado por pessoas de confiança. De acordo com Falk (2011, p. 41), “uma adaptação respeitosa considera a necessidade da criança de manter vínculos estáveis enquanto constrói novas relações”. Dessa forma, a participação da família não representa um obstáculo à autonomia da criança, mas um apoio fundamental para que ela se desenvolva de maneira saudável.

Sob a perspectiva sociocultural, Vygotsky (1991, p. 63) destaca que “o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais”, sendo essas interações mediadas por adultos significativos. A família, ao atuar em parceria com a escola, potencializa experiências de aprendizagem e desenvolvimento, favorecendo uma adaptação mais tranquila e significativa. A coerência entre as práticas educativas do lar e da instituição contribui para que a criança compreenda o novo ambiente de forma mais segura e confiante.

Portanto, a família deve ser reconhecida como referência afetiva central no processo de adaptação escolar, não apenas como colaboradora ocasional, mas como parceira efetiva da prática pedagógica. Valorizar sua participação significa reconhecer que o cuidado e a educação são responsabilidades compartilhadas, fundamentais para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de adaptação escolar na Educação Infantil desempenham papel fundamental na construção de uma relação de confiança entre a instituição e as famílias. Considerando que a adaptação envolve não apenas a criança, mas também seus responsáveis, torna-se imprescindível que a escola adote estratégias que promovam o acolhimento, a escuta e o diálogo contínuo. Tais práticas contribuem para que a família se sinta parte do processo educativo, fortalecendo a parceria necessária para o desenvolvimento integral da criança.

O acolhimento inicial é uma das principais ações pedagógicas voltadas à participação familiar. Receber a criança e sua família de maneira respeitosa, apresentando o espaço, os profissionais e a rotina, favorece a construção de vínculos desde os primeiros contatos. Barbosa e Horn (2008, p. 67) afirmam que “o acolhimento deve ser compreendido como uma prática permanente, que envolve a criança, a família e os profissionais da instituição”. Essa perspectiva amplia a compreensão do acolhimento para além dos primeiros dias de aula, reconhecendo-o como princípio organizador da prática pedagógica.

A organização de uma adaptação gradual, com horários flexíveis e possibilidade de permanência da família nos primeiros dias, é outra estratégia relevante. Essa prática permite que a criança construa vínculos progressivamente, respeitando seu tempo e suas necessidades emocionais. Para Falk (2011, p. 39), “uma adaptação respeitosa considera os ritmos individuais da criança e oferece condições para que ela se sinta segura ao explorar o novo ambiente”. A presença familiar, nesse contexto, funciona como um mediador afetivo entre o lar e a escola.

A comunicação constante entre educadores e famílias também se configura como prática pedagógica essencial. Trocas diárias de informações sobre o comportamento da criança, suas conquistas, dificuldades e necessidades possibilitam maior compreensão do processo de adaptação. Rinaldi (2012, p. 198) destaca que “a escuta ativa das famílias é condição para uma pedagogia da relação”, na qual o educador reconhece o outro como sujeito de saberes e experiências. Essa escuta favorece a construção de práticas educativas mais democráticas e sensíveis.

Os registros pedagógicos, como diários, relatórios e fotografias, constituem importantes instrumentos de aproximação entre escola e família. Ao compartilhar esses registros, a instituição permite que os responsáveis acompanhem o desenvolvimento da criança e compreendam as propostas pedagógicas desenvolvidas. Segundo Barbosa (2009, p. 112), “o registro pedagógico torna visível o cotidiano da criança e fortalece o diálogo entre educadores e famílias”. Dessa forma, os registros deixam de ser meramente burocráticos e passam a assumir função formativa e comunicativa.

Outro aspecto relevante refere-se à postura ética e empática do educador diante das famílias. Reconhecer as angústias, dúvidas e expectativas dos responsáveis é fundamental para estabelecer uma relação de confiança. Freire (1996, p. 96) afirma que “o diálogo é uma exigência existencial”, sendo condição indispensável para uma prática educativa comprometida com a humanização. Ao dialogar com as famílias, o educador constrói um espaço de corresponsabilidade, no qual todos são sujeitos do processo educativo.

Além disso, reuniões individuais, momentos de escuta qualificada e espaços de participação coletiva possibilitam maior envolvimento da família nas decisões pedagógicas. Essas ações contribuem para a construção de uma gestão democrática e participativa, alinhada aos princípios da Educação Infantil. Quando a família se sente acolhida e respeitada, tende a confiar mais na instituição, o que reflete positivamente no processo de adaptação da criança.

Em síntese, as práticas pedagógicas que favorecem a participação da família durante a adaptação escolar devem estar fundamentadas no acolhimento, no diálogo e no respeito às singularidades. Ao reconhecer a família como parceira do processo educativo, a escola contribui para uma adaptação mais tranquila, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo um ambiente educativo humanizado e comprometido com o bem-estar da criança.

IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A participação da família no processo de adaptação escolar na Educação Infantil exerce impactos significativos no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, especialmente na faixa etária de zero a três anos. Nesse período, as experiências iniciais vividas fora do ambiente familiar influenciam diretamente a forma como a criança estabelece vínculos, constrói sua autonomia e se relaciona com o mundo. Quando a família atua em parceria com a instituição educativa, a criança tende a vivenciar a adaptação de maneira mais segura, afetiva e positiva.

Do ponto de vista emocional, a presença e o envolvimento da família contribuem para a construção de um sentimento de segurança e confiança, fundamentais para o bem-estar da criança. Winnicott (1983, p. 45) destaca que “a continuidade do cuidado é essencial para que a criança desenvolva um sentimento de segurança emocional”. Essa continuidade é fortalecida quando há coerência entre as práticas educativas do lar e da escola, permitindo que a criança reconheça o ambiente escolar como um espaço confiável e acolhedor.

No âmbito social, a participação familiar favorece a ampliação das interações da criança, mediadas por adultos de referência. A criança que se sente segura tende a explorar o ambiente, interagir com outras crianças e estabelecer novas relações de forma mais espontânea. Vygotsky (1991, p. 63) afirma que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais”, evidenciando que a qualidade das interações estabelecidas durante a adaptação escolar influencia diretamente o desenvolvimento infantil. A parceria entre família e escola potencializa essas interações, criando condições favoráveis à aprendizagem e à socialização.

A autonomia da criança também é impactada positivamente quando a adaptação ocorre de maneira compartilhada. Ao contrário da ideia de que a presença familiar dificulta o desenvolvimento da autonomia, a literatura aponta que o apoio afetivo contribui para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e realizar novas descobertas.

Para Falk (2011, p. 41), “a autonomia se constrói a partir de relações de confiança e respeito”, sendo fundamental que a criança perceba o adulto como uma base segura. Nesse sentido, a participação da família fortalece o processo de individuação e favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à independência.

Sob a perspectiva pedagógica, os impactos da participação familiar refletem-se na qualidade das práticas educativas desenvolvidas pela instituição. O diálogo constante com a família possibilita ao educador compreender melhor as necessidades, interesses e singularidades da criança, promovendo intervenções mais adequadas. Rinaldi (2012, p. 198) destaca que “a participação das famílias amplia o sentido da experiência educativa e enriquece a prática pedagógica”, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva.

Além disso, a participação familiar contribui para a redução de comportamentos relacionados ao estresse e à ansiedade, comuns durante o período de adaptação. A criança que percebe apoio emocional tende a apresentar maior estabilidade, o que favorece o envolvimento nas atividades propostas e a construção de vínculos com os educadores. Wallon (1975, p. 118) ressalta que “a emoção organiza a vida psíquica da criança”, indicando que o cuidado emocional é indissociável do processo educativo na primeira infância.

Os impactos da participação familiar também se estendem à relação da criança com a instituição escolar a longo prazo. Uma adaptação positiva contribui para a construção de uma imagem favorável da escola, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a confiança nas relações educativas. Esse vínculo inicial influencia futuras experiências escolares, promovendo maior engajamento e bem-estar ao longo do percurso educacional.

Dessa forma, a participação da família no processo de adaptação escolar revela-se um elemento estruturante para o desenvolvimento integral da criança. Ao reconhecer a família como parceira efetiva da prática pedagógica, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma educação humanizada, ética e sensível às necessidades da infância, assegurando condições para que a criança se desenvolva de maneira saudável, segura e plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação escolar na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de zero a três anos, constitui um processo sensível e determinante para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a participação da família é um elemento central para a construção de uma adaptação escolar segura, acolhedora e respeitosa, contribuindo significativamente para o bem-estar emocional, social e pedagógico da criança pequena.

Os resultados da análise teórica demonstram que a adaptação não deve ser compreendida como um momento pontual, restrito aos primeiros dias de frequência à instituição, mas como um processo contínuo de construção de vínculos e de pertencimento ao ambiente escolar. Autores como Winnicott, Wallon e Vygotsky ressaltam a importância das relações afetivas e sociais na constituição do sujeito, indicando que a segurança emocional é condição indispensável para que a criança explore, interaja e aprenda. Nesse sentido, a parceria entre família e escola fortalece a continuidade do cuidado, promovendo um ambiente educativo mais sensível às necessidades infantis.

Destacou-se, ainda, que práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento, na escuta e no diálogo contribuem para a redução da ansiedade e do estresse vivenciados durante o processo de adaptação. A valorização da presença familiar, a organização de rotinas flexíveis e a comunicação constante entre educadores e responsáveis favorecem uma transição mais tranquila, respeitando o tempo e as singularidades de cada criança. Tais práticas reafirmam o caráter indissociável entre educar e cuidar na Educação Infantil.

Observou-se também que a participação ativa da família impacta positivamente o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da construção de vínculos afetivos da criança. Ao sentir-se segura e apoiada, a criança demonstra maior disposição para interagir com o ambiente, com os pares e com os educadores, estabelecendo bases sólidas para futuras experiências escolares. Dessa forma, a adaptação escolar revela-se um momento estratégico para o fortalecimento das relações educativas e para a promoção de uma educação humanizada.

Conclui-se que reconhecer a família como parceira efetiva da prática pedagógica é fundamental para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com os direitos da criança. A adaptação escolar, quando vivenciada de forma compartilhada, ética e sensível, contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e alinhada aos princípios do desenvolvimento integral, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com o cuidado, o afeto e a formação de sujeitos seguros e confiantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omisciência, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- WINNICOTT, Donald Woods. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983.

EQUAÇÕES DO 2º GRAU E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: ADEMIR ROBERTO SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda o ensino das equações do segundo grau a partir da resolução de problemas, propondo uma abordagem didática voltada ao Ensino Fundamental II. O tema centra-se na necessidade de superar práticas pedagógicas excessivamente mecânicas, que privilegiam apenas a aplicação de fórmulas, em detrimento da compreensão conceitual e do raciocínio matemático. O objetivo do trabalho é apresentar uma proposta didática que favoreça a aprendizagem significativa das equações do segundo grau por meio de situações-problema contextualizadas, próximas da realidade dos estudantes. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica e em análise qualitativa de práticas pedagógicas voltadas à resolução de problemas matemáticos, considerando exemplos relacionados ao cotidiano, como cálculos de áreas, trajetórias, maximização e minimização de valores. Os resultados discutidos indicam que a utilização de problemas contextualizados contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia intelectual e da capacidade de interpretar e modelar situações reais por meio da linguagem matemática. Observa-se que os estudantes passam a atribuir maior sentido aos conceitos trabalhados, compreendendo a função das equações do segundo grau como ferramentas para a resolução de desafios concretos. Conclui-se que a proposta didática apresentada favorece uma aprendizagem mais ativa e participativa, fortalecendo a relação entre teoria e prática e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de aplicar conhecimentos matemáticos em diferentes contextos sociais e educacionais.

Palavras-chave: Equações do segundo grau; Resolução de problemas; Ensino Fundamental II; Aprendizagem significativa; Matemática contextualizada.

ABSTRACT

This article discusses the teaching of second-degree equations through problem solving, presenting a didactic proposal aimed at lower secondary education. The theme focuses on the need to overcome mechanical teaching practices that prioritize formula application rather than conceptual understanding and mathematical reasoning. The objective of the study is to present a didactic approach that promotes meaningful learning of second-degree equations through contextualized problem situations related to students' daily experiences. The methodology is based on bibliographic research and qualitative analysis of pedagogical practices focused on mathematical problem solving, including examples involving area calculations, trajectories, and the maximization and minimization of values. The discussion of results indicates that contextualized problems contribute to the development of logical thinking, intellectual autonomy, and the ability to interpret and model real situations using mathematical language. It is observed that students attribute greater meaning to the concepts studied, recognizing second-degree equations as tools for solving practical challenges. The study concludes that the proposed didactic approach encourages active and participatory learning, strengthens the relationship between theory and practice, and contributes to the formation of critical learners capable of applying mathematical knowledge in different social and educational contexts.

Keywords: Second-degree equations; Problem solving; Lower secondary education; Meaningful learning; Contextualized mathematics.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática no Ensino Fundamental II apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à aprendizagem de conteúdos algébricos, como as equações do segundo grau. Frequentemente, esse conteúdo é introduzido aos estudantes de forma excessivamente técnica, priorizando a memorização de fórmulas e procedimentos operacionais, o que pode resultar em dificuldades de compreensão e desmotivação. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas, buscando estratégias que favoreçam a construção do conhecimento matemático de maneira significativa, contextualizada e crítica.

As equações do segundo grau ocupam papel central na formação matemática dos alunos, pois permitem a modelagem e a resolução de diferentes situações-problema presentes no cotidiano e em outras áreas do conhecimento. Problemas relacionados ao cálculo de áreas, à análise de trajetórias, à determinação de valores máximos e mínimos e à interpretação de fenômenos naturais e sociais podem ser compreendidos por meio desse conteúdo. No entanto, quando ensinadas de forma descontextualizada, as equações do segundo grau tendem a ser percebidas pelos estudantes como abstrações distantes da realidade, dificultando o processo de aprendizagem e a aplicação prática dos conceitos estudados.

Diante dessa realidade, a resolução de problemas apresenta-se como uma alternativa metodológica capaz de aproximar a Matemática da vivência dos alunos. Ao trabalhar com situações-problema, o estudante é convidado a interpretar, levantar hipóteses, selecionar estratégias e refletir sobre os resultados obtidos, desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais, como o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e a capacidade de argumentação. Essa abordagem contribui para que o aluno comprehenda a Matemática como uma ciência dinâmica e funcional, e não apenas como um conjunto de regras a serem decoradas.

Além disso, a utilização da resolução de problemas no ensino das equações do segundo grau favorece a integração entre teoria e prática, permitindo que os conceitos algébricos sejam construídos a partir de situações significativas. Essa perspectiva está alinhada às atuais discussões educacionais que defendem metodologias ativas de ensino, nas quais o estudante assume papel protagonista no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor atua como mediador, orientando a construção do conhecimento e promovendo espaços de diálogo, reflexão e investigação. Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para o ensino das equações do segundo grau no Ensino Fundamental II, fundamentada na resolução de problemas como estratégia pedagógica. Busca-se discutir a importância dessa abordagem para a promoção de uma aprendizagem significativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao enfatizar a contextualização e a aplicabilidade dos conceitos matemáticos, pretende-se evidenciar que o ensino das equações do segundo grau pode tornar-se mais acessível, relevante e eficiente, preparando os alunos para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de maneira crítica e consciente.

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO DAS EQUAÇÕES DO 2º GRAU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O ensino das equações do segundo grau representa um momento decisivo na trajetória escolar dos estudantes do Ensino Fundamental II, pois marca a transição de um pensamento matemático predominantemente aritmético para um raciocínio algébrico mais abstrato. Nesse estágio, os alunos passam a lidar com símbolos, incógnitas e generalizações, o que exige novas formas de compreender e representar situações matemáticas. De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), a aprendizagem algébrica deve ser concebida como um processo de construção de significados, no qual o aluno comprehende a relação entre os símbolos matemáticos e os fenômenos que eles representam.

Entretanto, observa-se que, em muitas práticas escolares, o ensino das equações do segundo grau ainda está fortemente associado à reprodução de procedimentos mecânicos, como a aplicação direta da fórmula resolutiva. Essa abordagem, centrada na memorização, tende a desconsiderar o entendimento conceitual do conteúdo, dificultando a internalização dos conceitos por parte dos estudantes. Fiorentini e Lorenzato (2006) destacam que a Matemática escolar precisa ir além da simples execução de algoritmos, promovendo situações que estimulem a reflexão, a investigação e a argumentação matemática.

As equações do segundo grau possuem grande potencial para a contextualização, uma vez que estão presentes em diversas situações do cotidiano e em diferentes áreas do conhecimento.

Problemas relacionados ao cálculo de áreas máximas, ao estudo de trajetórias parabólicas, ao planejamento de construções e à análise de fenômenos físicos e econômicos podem ser modelados por meio desse tipo de equação. Segundo Skovsmose (2000), quando a Matemática é apresentada de forma desconectada da realidade, perde-se a oportunidade de desenvolver uma educação matemática crítica, capaz de preparar os alunos para compreender e intervir no mundo em que vivem.

Nesse sentido, a inserção de contextos significativos no ensino das equações do segundo grau contribui para que os estudantes percebam a utilidade social e prática desse conteúdo. Ao compreenderem que as equações não são apenas exercícios escolares, mas ferramentas para resolver problemas reais, os alunos tendem a se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem. Ponte et al. (2009) afirmam que a contextualização favorece o desenvolvimento do raciocínio matemático, pois estimula o aluno a interpretar, formular e validar soluções, tornando-o protagonista da construção do conhecimento.

Além disso, o ensino das equações do segundo grau deve considerar a diversidade de ritmos e formas de aprendizagem presentes em sala de aula. A utilização de diferentes estratégias didáticas, como situações-problema, representações gráficas e discussões coletivas, amplia as possibilidades de compreensão do conteúdo. Para D'Ambrosio (2001), uma educação matemática comprometida com a formação integral do estudante precisa valorizar a experiência do aluno e promover práticas pedagógicas que dialoguem com sua realidade sociocultural.

Portanto, compreender o ensino das equações do segundo grau no contexto da Educação Matemática implica reconhecer a necessidade de metodologias que articulem teoria, prática e significado. Ao superar práticas mecanicistas e adotar abordagens mais reflexivas e contextualizadas, o ensino desse conteúdo pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do pensamento algébrico, da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos estudantes no Ensino Fundamental II.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A resolução de problemas ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre o ensino da Matemática, sendo reconhecida como uma estratégia pedagógica capaz de promover a compreensão conceitual e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Diferentemente de práticas baseadas apenas na repetição de exercícios, a resolução de problemas exige do estudante a mobilização de conhecimentos prévios, a interpretação de situações, a elaboração de estratégias e a reflexão sobre os resultados obtidos. Para Polya (1978), resolver problemas significa pensar matematicamente, pois envolve compreender o problema, planejar uma solução, executar o plano e revisar o processo, etapas fundamentais para a construção do conhecimento.

No ensino das equações do segundo grau, a resolução de problemas assume papel ainda mais relevante, pois possibilita que o conteúdo seja introduzido a partir de situações significativas. Ao se deparar com um problema que envolve, por exemplo, o cálculo de uma área máxima ou a determinação do ponto de altura máxima de uma trajetória, o aluno percebe a necessidade de uma ferramenta matemática que o auxilie na resolução da situação apresentada. Nesse contexto, a equação do segundo grau surge como resposta a uma demanda concreta, e não como um conceito abstrato imposto previamente. Onuchic e Allevato (2011) destacam que essa abordagem favorece o engajamento dos estudantes, pois eles passam a compreender o sentido e a finalidade do conteúdo estudado.

A metodologia de ensino por meio da resolução de problemas também contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Ao invés de seguir modelos prontos, o estudante é incentivado a testar hipóteses, discutir estratégias com os colegas e justificar suas escolhas. Segundo Dante (2012), o trabalho com problemas bem elaborados estimula a criatividade, a capacidade de argumentação e a confiança do aluno diante de desafios matemáticos, aspectos essenciais para uma aprendizagem sólida e duradoura.

Além disso, a resolução de problemas favorece o trabalho colaborativo em sala de aula, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Vygotsky (1998) ressalta que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, e que o diálogo entre os estudantes amplia as possibilidades de compreensão dos conceitos. Ao discutir diferentes caminhos para resolver um mesmo problema envolvendo equações do segundo grau, os alunos enriquecem seu repertório matemático e desenvolvem habilidades comunicativas.

Portanto, ao adotar a resolução de problemas como estratégia pedagógica no ensino das equações do segundo grau, o professor contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e contextualizada. Essa abordagem permite que o aluno compreenda a Matemática como uma atividade investigativa, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e promovendo uma formação matemática mais crítica e participativa no Ensino Fundamental II.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO MATEMÁTICA

A aprendizagem significativa constitui um dos principais objetivos do ensino da Matemática, especialmente quando se trata de conteúdos algébricos que, por sua natureza abstrata, costumam gerar dificuldades entre os estudantes do Ensino Fundamental II. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de forma significativa quando o novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva com os conhecimentos prévios do aluno. Dessa forma, o ensino das equações do segundo grau deve considerar aquilo que o estudante já sabe, criando pontes entre experiências anteriores e os novos conceitos a serem construídos.

A contextualização matemática apresenta-se como um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem significativa, pois aproxima os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos alunos. Ao trabalhar com situações-problema que envolvem contextos do cotidiano, como cálculos de áreas, planejamento de espaços, análise de trajetórias ou situações de otimização, o professor possibilita que os estudantes atribuam sentido aos conceitos algébricos. Para Moreira (2011), a contextualização favorece a compreensão conceitual, pois permite que o aluno perceba a aplicabilidade do conhecimento matemático em diferentes situações, superando a visão da Matemática como um conjunto de regras abstratas e descontextualizadas.

No caso das equações do segundo grau, a contextualização contribui para que o aluno comprehenda a relação entre a forma algébrica da equação e sua representação gráfica, bem como o significado das raízes no contexto do problema proposto. Essa articulação entre diferentes representações matemáticas amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o entendimento do conteúdo. Segundo Duval (2009), a capacidade de transitar entre registros de representação, como o algébrico, o gráfico e o verbal, é essencial para a compreensão profunda dos conceitos matemáticos.

Além disso, a contextualização matemática está diretamente relacionada à formação crítica dos estudantes. Skovsmose (2000) defende que a Educação Matemática deve possibilitar a leitura e a interpretação crítica da realidade, utilizando a Matemática como instrumento de análise social. Ao resolver problemas contextualizados, os alunos desenvolvem não apenas habilidades matemáticas, mas também competências para compreender situações sociais, econômicas e ambientais, reconhecendo o papel da Matemática na tomada de decisões.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa das equações do segundo grau não se limita à compreensão de procedimentos, mas envolve a capacidade de interpretar, analisar e aplicar conceitos matemáticos em diferentes contextos. Quando o ensino valoriza a contextualização e considera os conhecimentos prévios dos estudantes, cria-se um ambiente propício à construção do conhecimento de forma ativa e reflexiva. Assim, o trabalho com equações do segundo grau, aliado à contextualização matemática, contribui para uma aprendizagem mais consistente, relevante e alinhada às demandas educacionais do Ensino Fundamental II.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No contexto do ensino das equações do segundo grau por meio da resolução de problemas, o papel do professor assume uma dimensão fundamental, deixando de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador do processo de aprendizagem.

Essa mediação implica criar situações didáticas que favoreçam a investigação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor responsável por organizar o ambiente pedagógico de modo a possibilitar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes dentro da chamada zona de desenvolvimento proximal.

Ao trabalhar com equações do segundo grau, o professor mediador propõe problemas desafiadores, contextualizados e adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimulando-os a refletir, levantar hipóteses e buscar diferentes estratégias de resolução. Essa postura docente valoriza o erro como parte do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes analisem suas tentativas e avancem na compreensão dos conceitos matemáticos. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), o professor deve incentivar a argumentação e a explicitação do pensamento matemático dos alunos, promovendo discussões que contribuam para a construção de significados. Além disso, a mediação pedagógica envolve a escuta atenta e o acompanhamento contínuo das dificuldades e avanços dos estudantes. Ao observar as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas envolvendo equações do segundo grau, o professor pode intervir de forma intencional, oferecendo orientações que favoreçam a compreensão conceitual sem retirar a autonomia do estudante. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, o que reforça a importância de uma prática pedagógica dialógica e problematizadora.

Outro aspecto relevante do papel do professor como mediador é a organização de momentos de sistematização do conhecimento. Após a resolução dos problemas, cabe ao docente auxiliar os alunos a refletirem sobre os procedimentos utilizados, relacionando-os aos conceitos formais das equações do segundo grau.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar e discutir uma proposta didática para o ensino das equações do segundo grau no Ensino Fundamental II, fundamentada na resolução de problemas como estratégia pedagógica. Ao longo do estudo, evidenciou-se que o ensino desse conteúdo, quando restrito à aplicação mecânica de fórmulas e procedimentos, tende a dificultar a compreensão conceitual e a atribuição de significado por parte dos estudantes, comprometendo o processo de aprendizagem.

As discussões realizadas indicam que a resolução de problemas possibilita uma abordagem mais significativa e contextualizada das equações do segundo grau, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da capacidade de interpretar situações reais por meio da linguagem matemática. Ao trabalhar com problemas contextualizados, os alunos passam a compreender as equações como ferramentas para a resolução de desafios concretos, o que contribui para maior engajamento e participação ativa nas aulas de Matemática.

Destacou-se, ainda, a importância da contextualização matemática como elemento essencial para a aprendizagem significativa, uma vez que estabelece relações entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conceitos a serem construídos. Nesse sentido, o ensino das equações do segundo grau ultrapassa o domínio de procedimentos algébricos, promovendo uma compreensão mais ampla do papel da Matemática na interpretação e análise da realidade social.

O papel do professor como mediador mostrou-se fundamental para a efetivação dessa proposta didática. Ao criar situações-problema desafiadoras, estimular o diálogo e orientar a sistematização dos conceitos, o docente contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, reflexivo e crítico.

Essa postura pedagógica reforça a ideia de que ensinar Matemática não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que o aluno se torne protagonista de seu processo de aprendizagem.

Por fim, conclui-se que a adoção da resolução de problemas no ensino das equações do segundo grau constitui uma alternativa metodológica consistente e eficaz para o Ensino Fundamental II. Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para a prática docente e incentivar novas investigações sobre metodologias que promovam uma educação matemática mais significativa, contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas de matemática*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- DUVAL, Raymond. *Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais*. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e perspectivas. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73–98, 2011.

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PONTE, João Pedro da et al. Práticas profissionais dos professores de matemática. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

POLYA, George. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

SKOVSMOSE, Ole. Educação Matemática Crítica. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO EDUCATIVO

AUTOR: IRENE FREIRES DE MAGALHÃES

RESUMO

Este artigo aborda a formação docente como elemento central para o reconhecimento da Educação Infantil enquanto espaço educativo, superando concepções assistencialistas historicamente atribuídas a essa etapa da educação básica. Parte-se do entendimento de que a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, bem como à valorização de seus saberes profissionais. O estudo tem como objetivo discutir como os processos formativos contribuem para a construção de uma identidade docente comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a intencionalidade pedagógica do cuidar e educar. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada em produções teóricas e documentos legais que tratam da Educação Infantil e da formação de professores. As análises indicam que a formação docente deve articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, possibilitando ao professor compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Evidencia-se que o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo depende de políticas públicas consistentes, de investimentos na formação docente e da valorização do trabalho pedagógico realizado nesse contexto. Conclui-se que fortalecer a formação dos professores da Educação Infantil é condição indispensável para assegurar práticas educativas significativas, que respeitem as especificidades da infância e promovam uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Infantil; Prática pedagógica; Desenvolvimento infantil; Identidade profissional.

ABSTRACT

This article discusses teacher education as a central element for recognizing Early Childhood Education as an educational space, overcoming historically assistentialist conceptions attributed to this stage of basic education. It is based on the understanding that the quality of pedagogical practices developed with babies and young children is directly related to initial and continuing teacher education, as well as to the appreciation of professional knowledge.

The methodology consists of a qualitative bibliographic study grounded in theoretical works and legal documents related to Early Childhood Education and teacher education. The analysis indicates that teacher education should articulate theoretical knowledge, practical experiences, and critical reflection on everyday school practices, enabling teachers to understand children as historical, social subjects with rights. The study highlights that recognizing Early Childhood Education as an educational space depends on consistent public policies, investment in teacher education, and the appreciation of pedagogical work carried out in this context. It concludes that strengthening teacher education in Early Childhood Education is essential to ensure meaningful educational practices that respect childhood specificities and promote quality education from the earliest years of life.

Keywords: Teacher education; Early Childhood Education; Pedagogical practice; Child development; Professional identity.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Apesar de sua relevância amplamente reconhecida nos documentos legais e nas produções acadêmicas, essa etapa ainda enfrenta desafios relacionados ao seu reconhecimento pleno como espaço educativo, sendo, muitas vezes, associada a práticas assistencialistas que desconsideram sua intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, a formação docente emerge como elemento central para a consolidação da Educação Infantil como um campo educativo legítimo, capaz de promover aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

Historicamente, o atendimento às crianças pequenas esteve vinculado a ações de cuidado e proteção, com pouca ênfase nos processos educativos. Essa herança ainda se reflete em concepções sociais e institucionais que minimizam o papel do professor da Educação Infantil, reduzindo sua atuação a práticas de vigilância e cuidado básico. No entanto, estudos contemporâneos evidenciam que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis, exigindo do docente conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, planejamento pedagógico, observação, escuta sensível e mediação das interações.

Dessa forma, a formação do professor torna-se essencial para romper com visões reducionistas e afirmar a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, socialização e construção de saberes. A formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil deve contemplar fundamentos teóricos sólidos, articulados à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de possibilitar ao docente compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos, protagonista de seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a formação docente precisa valorizar os saberes construídos no cotidiano escolar, promovendo a análise das experiências vividas e a ressignificação das práticas educativas. Essa perspectiva contribui para a construção de uma identidade profissional comprometida com a qualidade da educação oferecida às crianças.

Além disso, o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo está diretamente relacionado às políticas públicas voltadas à valorização docente. Investimentos em formação, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social da profissão são fatores determinantes para a efetivação de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Quando a formação docente é fragilizada ou desarticulada das demandas reais da prática, corre-se o risco de reproduzir modelos pedagógicos pouco reflexivos, que não atendem às especificidades da infância. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da formação docente para o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo, analisando como os processos formativos contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas e para a valorização do trabalho docente. Ao abordar essa temática, busca-se fortalecer a compreensão da Educação Infantil como um campo educativo essencial, cuja qualidade depende, de forma significativa, da formação e do compromisso dos professores que atuam com bebês e crianças pequenas.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO EDUCATIVO E DE DIREITOS

A compreensão da Educação Infantil como espaço educativo representa uma conquista histórica no campo das políticas educacionais e das lutas sociais em defesa dos direitos da criança. Durante décadas, o atendimento às crianças pequenas esteve associado a práticas assistencialistas, voltadas prioritariamente ao cuidado físico, à higiene e à alimentação, especialmente para atender às demandas das famílias trabalhadoras. Essa concepção reducionista contribuiu para a desvalorização pedagógica da Educação Infantil e para a invisibilização do trabalho docente realizado nesse contexto.

A partir do avanço dos estudos sobre infância e desenvolvimento infantil, bem como das mudanças nas legislações educacionais, passou-se a reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Kramer (2006, p. 15) destaca que “a infância não é apenas uma etapa preparatória para a vida adulta, mas um tempo de vida pleno, com valor em si mesmo”. Essa perspectiva reforça a ideia de que as experiências vividas na Educação Infantil possuem significado próprio e impacto direto na formação integral da criança.

Reconhecer a Educação Infantil como espaço educativo implica compreender que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico. Segundo Oliveira (2011, p. 38), “as ações de cuidado são, também, ações educativas, pois envolvem interação, comunicação, afeto e aprendizagem”. Dessa forma, práticas cotidianas como alimentação, higiene e repouso não podem ser vistas como momentos neutros, mas como oportunidades educativas que exigem intencionalidade e sensibilidade por parte do professor.

A legislação brasileira contribuiu significativamente para esse reconhecimento ao integrar a Educação Infantil à educação básica. Saviani (2013, p. 25) afirma que “a educação escolar caracteriza-se por sua intencionalidade, sistematização e compromisso com a formação humana”, princípio que se estende à Educação Infantil. Assim, creches e pré-escolas passam a ser compreendidas como espaços de aprendizagem, socialização e construção de conhecimentos, e não apenas de assistência.

Nesse contexto, a criança é entendida como protagonista de seu processo de desenvolvimento. Para Barbosa (2010, p. 67), “as crianças produzem cultura, interpretam o mundo e constroem significados nas interações que estabelecem com os outros e com o ambiente”. Essa concepção rompe com visões passivas da infância e exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a brincadeira, a exploração e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

Além disso, o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo está intrinsecamente relacionado à garantia dos direitos das crianças. Arroyo (2015, p. 44) ressalta que “educar crianças pequenas é um ato político, pois envolve reconhecer sua dignidade, sua voz e seu direito a uma educação de qualidade”. Dessa forma, a Educação Infantil assume papel central na promoção da equidade social e no enfrentamento das desigualdades desde a primeira infância.

Portanto, afirmar a Educação Infantil como espaço educativo significa superar definitivamente concepções assistencialistas e reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido nesse campo. Trata-se de compreender que educar bebês e crianças pequenas exige conhecimentos específicos, planejamento intencional e compromisso ético com o desenvolvimento integral da criança. Esse reconhecimento é condição fundamental para a valorização da docência na Educação Infantil e para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a infância como tempo de direitos, aprendizagens e experiências significativas.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

A formação docente na Educação Infantil constitui um dos elementos mais determinantes para a consolidação dessa etapa como espaço educativo qualificado. O trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas demanda conhecimentos específicos que ultrapassam o senso comum e as práticas intuitivas historicamente atribuídas a esse campo. Ensinar na Educação Infantil requer compreender os processos de desenvolvimento infantil, as múltiplas linguagens da criança, o papel do brincar, das interações e da mediação pedagógica como elementos centrais da aprendizagem.

De acordo com Tardif (2014, p. 36), “os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos acadêmicos, mas se constroem na articulação entre formação inicial, experiência profissional e contexto de trabalho”. Essa afirmação evidencia que a formação do professor da Educação Infantil deve integrar teoria e prática, possibilitando a reflexão crítica sobre as experiências vividas no cotidiano escolar. Quando essa articulação não ocorre, há o risco de reprodução de práticas fragmentadas, descontextualizadas e pouco intencionais.

A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para responder à complexidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico na qualificação das práticas docentes. Freire (1996, p. 43) enfatiza que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o refletir sobre o fazer”. Essa concepção reforça a necessidade de processos formativos que promovam a reflexão coletiva, o diálogo e a problematização da prática pedagógica.

Além disso, a formação docente deve estar alinhada a uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito ativo, competente e participante. Para Oliveira (2011, p. 45), “formar professores para a Educação Infantil implica reconhecer a criança como centro do planejamento pedagógico e respeitar suas formas próprias de expressão e aprendizagem”. Assim, a formação precisa contemplar estudos sobre observação, escuta sensível, planejamento e avaliação na Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa.

Outro aspecto fundamental da formação docente refere-se à superação de modelos tecnicistas, que reduzem o professor a mero executor de propostas previamente definidas. Nóvoa (1995, p. 28) afirma que “a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional e da capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas”. Essa autonomia é essencial para que o docente atue de forma crítica e consciente, reconhecendo a Educação Infantil como espaço educativo legítimo.

Nesse contexto, a formação docente também se configura como um processo político, na medida em que contribui para a valorização da profissão e para o fortalecimento da identidade docente. Arroyo (2011, p. 54) destaca que “a docência se constrói no enfrentamento das condições concretas de trabalho e na luta pelo reconhecimento social da profissão”.

Assim, investir na formação dos professores da Educação Infantil significa investir na qualidade da educação oferecida às crianças e no reconhecimento desse campo como espaço de aprendizagem, cuidado e desenvolvimento integral.

Portanto, a formação docente na Educação Infantil deve ser contínua, crítica e contextualizada, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão sobre a realidade escolar. Somente por meio de processos formativos consistentes será possível fortalecer práticas pedagógicas intencionais e assegurar o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo essencial para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção da identidade profissional do professor da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada aos processos formativos, às condições de trabalho e ao reconhecimento social da docência nessa etapa da educação básica. Historicamente, o trabalho com bebês e crianças pequenas foi associado a práticas de cuidado naturalizadas, muitas vezes compreendidas como extensão do papel materno, o que contribuiu para a desvalorização da profissão e para a fragilização da identidade docente nesse campo.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a identidade profissional não é um dado adquirido, mas um processo em constante construção, que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor”. Essa construção envolve as experiências formativas, as relações estabelecidas no ambiente escolar e a maneira como o professor atribui sentido ao seu trabalho. No caso da Educação Infantil, a identidade docente é fortemente impactada pelas concepções sociais de infância e pelas expectativas atribuídas à atuação do professor.

A formação docente exerce papel fundamental na consolidação dessa identidade, ao possibilitar que o professor comprehenda a complexidade de sua prática e reconheça o valor pedagógico de seu trabalho. Arroyo (2011, p. 54) afirma que “o professor se constitui como sujeito histórico quando reconhece o caráter político e ético de sua prática educativa”. Essa compreensão contribui para que o docente da Educação Infantil supere visões reducionistas e assuma uma postura profissional comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a identidade profissional do professor da Educação Infantil se constrói na relação com o saber pedagógico e com o cotidiano escolar. Tardif (2014, p. 39) destaca que “o saber docente é plural, heterogêneo e profundamente ligado às situações concretas de trabalho”. Nesse sentido, as experiências vividas no dia a dia da creche e da pré-escola constituem importantes fontes de aprendizagem profissional, fortalecendo a autonomia e a segurança do professor em suas decisões pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização social da docência na Educação Infantil. Para Kramer (2006, p. 29), “o reconhecimento do professor da Educação Infantil passa pelo reconhecimento da própria infância como tempo de direitos e de produção cultural”. Quando a sociedade comprehende a Educação Infantil como espaço educativo legítimo, fortalece-se também a identidade profissional dos docentes que atuam nesse contexto.

Portanto, a construção da identidade profissional do professor da Educação Infantil é um processo dinâmico, que envolve formação, prática, reflexão e reconhecimento social. Fortalecer essa identidade significa valorizar o professor como profissional qualificado, reflexivo e comprometido com a educação das crianças pequenas. Esse fortalecimento é condição essencial para a consolidação da Educação Infantil como espaço educativo e para a promoção de práticas pedagógicas intencionais, éticas e socialmente comprometidas.

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos professores que atuam nesse campo, uma vez que são eles os mediadores das experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições educativas. A prática pedagógica desenvolvida com bebês e crianças pequenas deve ser intencional, planejada e fundamentada teoricamente, respeitando as especificidades da infância e promovendo o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a formação docente assume papel central na construção de práticas educativas significativas e coerentes com as necessidades das crianças.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 17), “a qualidade da Educação Infantil depende, em grande medida, da formação dos profissionais que nela atuam e da compreensão que possuem sobre o brincar, as interações e as múltiplas linguagens da criança”. Essa afirmação evidencia que a prática pedagógica não pode ser improvisada ou baseada apenas na experiência empírica, mas deve estar ancorada em conhecimentos científicos e pedagógicos que orientem as ações do professor.

A observação atenta e o registro sistemático das vivências das crianças são elementos fundamentais da prática pedagógica na Educação Infantil e exigem formação específica. Para Hoffmann (2012, p. 41), “avaliar na Educação Infantil é acompanhar processos, compreender percursos e respeitar o tempo de cada criança”. Essa concepção de avaliação formativa contribui para práticas mais sensíveis, reflexivas e alinhadas ao desenvolvimento infantil, afastando modelos classificatórios e excluidentes.

A mediação pedagógica também se configura como aspecto central da qualidade educativa. Vygotsky (2007, p. 102) afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis”. Dessa forma, o papel do professor como mediador das interações e das aprendizagens torna-se indispensável, exigindo formação que favoreça a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na primeira infância.

Além disso, a formação docente influencia diretamente a organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos, elementos essenciais para a qualidade da Educação Infantil. Barbosa (2010, p. 69) destaca que “os ambientes educativos expressam concepções de infância e de educação, comunicando às crianças mensagens sobre como elas são vistas e valorizadas”. Assim, a prática pedagógica deve ser planejada de modo a favorecer a autonomia, a exploração e a participação ativa das crianças.

Portanto, investir na formação docente é investir na qualidade da Educação Infantil. A articulação entre teoria e prática possibilita ao professor desenvolver ações pedagógicas intencionais, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. Reconhecer a Educação Infantil como espaço educativo implica, necessariamente, reconhecer o papel central do professor como profissional qualificado, reflexivo e mediador das experiências educativas desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a formação docente ocupa lugar central no reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo, superando concepções assistencialistas que historicamente marcaram essa etapa da educação básica. Compreender a Educação Infantil como um campo legítimo de ensino e aprendizagem implica reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico realizado com bebês e crianças pequenas, bem como a necessidade de professores qualificados, reflexivos e comprometidos com o desenvolvimento integral da criança.

As discussões apresentadas permitiram compreender que a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil deve articular fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Essa articulação possibilita ao docente construir uma prática pedagógica intencional, na qual o cuidar e o educar se constituem como dimensões indissociáveis do trabalho educativo. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, o professor fortalece práticas que respeitam as especificidades da infância e promovem aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da identidade profissional do professor da Educação Infantil. A valorização da formação docente contribui para o fortalecimento dessa identidade, permitindo que o professor reconheça o sentido pedagógico, ético e político de sua atuação. Nesse sentido, o reconhecimento da Educação Infantil como espaço educativo está diretamente vinculado ao reconhecimento social da docência e à valorização dos saberes profissionais construídos no exercício da prática.

Além disso, evidenciou-se que a qualidade da Educação Infantil depende de políticas públicas consistentes que assegurem condições adequadas de trabalho, investimento em formação continuada e valorização profissional. A ausência desses elementos compromete a efetivação de práticas pedagógicas qualificadas e reforça visões reducionistas sobre a Educação Infantil. Por outro lado, quando a formação docente é fortalecida, cria-se um ambiente propício à construção de práticas educativas sensíveis, planejadas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se, portanto, que investir na formação de professores da Educação Infantil é condição indispensável para consolidar essa etapa como espaço educativo de qualidade. Reconhecer o papel do professor como mediador das experiências infantis significa reafirmar o direito das crianças a uma educação que valorize a infância, promova o desenvolvimento humano e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA OBSERVAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SABERES

AUTOR: CLÁUDIA RODRIGUES DOS SANTOS LEITE

RESUMO

Este artigo discute a importância dos projetos pedagógicos na Educação Infantil como estratégia metodológica que valoriza a observação das crianças e a construção coletiva de saberes. Parte-se do pressuposto de que a criança é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, capaz de investigar, explorar e atribuir significados às experiências vividas no contexto educativo. O objetivo do estudo é analisar como a observação atenta do professor subsidia o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovem aprendizagens significativas na Educação Infantil. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre pedagogia de projetos, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil. As análises evidenciam que a observação sistemática, aliada ao registro e à escuta sensível, possibilita ao professor identificar interesses, necessidades e hipóteses das crianças, orientando a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e intencionais. Os resultados apontam que os projetos pedagógicos favorecem o protagonismo infantil, a integração de diferentes linguagens e a articulação entre cuidar e educar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a organização do trabalho pedagógico por projetos, quando fundamentada na observação e na reflexão docente, fortalece práticas educativas significativas e reafirma a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, participação e produção de saberes desde a primeira infância.

Palavras-chave: Projetos pedagógicos; Educação Infantil; Observação; Protagonismo infantil; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article discusses the importance of pedagogical projects in Early Childhood Education as a methodological strategy that values children's observation and the collective construction of knowledge. It is based on the assumption that children are active subjects in their learning process, capable of investigating, exploring, and attributing meaning to lived experiences in the educational context. The objective of the study is to analyze how teachers' careful observation supports the planning and development of pedagogical projects that promote meaningful learning in Early Childhood Education.

The methodology consists of a qualitative bibliographic research grounded in studies on project-based pedagogy, childhood, and pedagogical practices in Early Childhood Education. The analysis shows that systematic observation, combined with documentation and sensitive listening, enables teachers to identify children's interests, needs, and hypotheses, guiding the construction of contextualized and intentional pedagogical proposals. The results indicate that pedagogical projects foster children's protagonism, the integration of multiple languages, and the articulation between care and education, contributing to children's integral development. It is concluded that organizing pedagogical work through projects, when grounded in observation and reflective practice, strengthens meaningful educational practices and reaffirms Early Childhood Education as a space for learning, participation, and knowledge construction from early childhood.

Keywords: Pedagogical projects; Early Childhood Education; Observation; Children's protagonism; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, assume papel fundamental na formação integral das crianças, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas devem ser intencionais, planejadas e sensíveis às especificidades da infância. Entre as diversas abordagens metodológicas utilizadas nesse campo, os projetos pedagógicos têm se destacado como uma estratégia que valoriza a participação ativa das crianças e a construção significativa de saberes a partir de suas experiências, interesses e curiosidades.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos rompe com práticas fragmentadas e conteudistas, favorecendo uma abordagem integrada do conhecimento. Ao trabalhar com projetos, o professor passa a observar atentamente as ações, falas e interações das crianças, utilizando essas observações como base para o planejamento de propostas que dialoguem com o cotidiano e com o universo infantil.

Dessa forma, a observação torna-se um instrumento essencial para compreender como as crianças pensam, investigam e atribuem sentido ao mundo que as cerca, permitindo a construção de experiências educativas mais contextualizadas e significativas.

Historicamente, a Educação Infantil foi marcada por concepções assistencialistas, nas quais o cuidado era compreendido de forma dissociada do educar. No entanto, avanços teóricos e legais contribuíram para o reconhecimento dessa etapa como espaço educativo, no qual o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis. Nesse cenário, os projetos pedagógicos assumem papel relevante ao possibilitar práticas que integram diferentes linguagens, promovem interações e respeitam o ritmo e as singularidades das crianças. Essa abordagem reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de participar, opinar e construir conhecimentos em interação com os outros e com o ambiente.

A observação sistemática e a escuta sensível do professor são elementos centrais no desenvolvimento de projetos pedagógicos na Educação Infantil. Por meio delas, o docente identifica interesses, hipóteses e necessidades das crianças, transformando essas informações em propostas pedagógicas que favorecem a investigação, a exploração e a resolução de problemas. Esse movimento contribui para a construção de saberes que não se limitam à transmissão de conteúdos, mas que emergem das experiências vividas no cotidiano escolar, fortalecendo o protagonismo infantil.

Além disso, trabalhar com projetos pedagógicos exige do professor uma postura reflexiva e investigativa sobre sua própria prática. O planejamento deixa de ser um instrumento rígido e passa a ser flexível, aberto a reformulações a partir das observações e dos registros realizados ao longo do processo. Essa dinâmica favorece a construção coletiva do conhecimento, envolvendo crianças, professores e, muitas vezes, as famílias, ampliando as possibilidades educativas e fortalecendo os vínculos no contexto escolar. Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos projetos pedagógicos na Educação Infantil, enfatizando o papel da observação docente como base para a construção de saberes significativos.

Ao abordar essa temática, busca-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que reconheçam a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e reafirmem a Educação Infantil como espaço de experiências, aprendizagens e produção de conhecimentos desde a primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia de projetos na Educação Infantil configura-se como uma abordagem metodológica que rompe com práticas fragmentadas e conteudistas, propondo uma organização do trabalho pedagógico baseada na investigação, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Essa proposta parte do reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem, capazes de observar, questionar, levantar hipóteses e produzir saberes a partir de suas experiências cotidianas. Dessa forma, os projetos pedagógicos tornam-se instrumentos potentes para promover aprendizagens significativas desde a primeira infância.

De acordo com Hernández (1998, p. 61), “os projetos de trabalho constituem uma forma de organização do currículo que favorece a aprendizagem significativa, ao partir de questões e problemas relevantes para os alunos”. Na Educação Infantil, essa perspectiva ganha especificidade, pois considera as vivências, curiosidades e interesses das crianças como elementos centrais do planejamento pedagógico. O currículo deixa de ser uma lista de conteúdos previamente definidos e passa a ser construído de forma flexível e contextualizada, em diálogo com o cotidiano infantil.

Kramer (2006, p. 20) destaca que “trabalhar com projetos na Educação Infantil significa reconhecer a criança como produtora de cultura e conhecimento”. Essa concepção rompe com visões tradicionais que colocam o professor como único detentor do saber e atribuem à criança um papel passivo. Ao contrário, nos projetos pedagógicos, as crianças participamativamente das decisões, das investigações e das produções realizadas ao longo do processo educativo, fortalecendo o protagonismo infantil.

A pedagogia de projetos também favorece a integração de diferentes áreas do conhecimento e linguagens, como a linguagem oral e escrita, o movimento, as artes, a música e a exploração do ambiente. Segundo Barbosa (2010, p. 68), “os projetos possibilitam a articulação entre cuidar e educar, ao integrar experiências corporais, afetivas, cognitivas e sociais”.

Essa integração é essencial na Educação Infantil, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre de forma global e indissociável.

Além disso, trabalhar com projetos exige do professor uma postura investigativa e reflexiva sobre sua prática. O docente deixa de ser um transmissor de conteúdos prontos e passa a atuar como mediador das experiências das crianças, organizando tempos, espaços e materiais que favoreçam a exploração e a aprendizagem. Freire (1996, p. 43) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”, princípio que dialoga diretamente com a proposta da pedagogia de projetos.

Portanto, a pedagogia de projetos na Educação Infantil constitui-se como uma abordagem que valoriza a infância, promove aprendizagens significativas e fortalece práticas pedagógicas intencionais. Ao partir da observação, da escuta e da participação das crianças, os projetos pedagógicos reafirmam a Educação Infantil como espaço educativo de construção de saberes, experiências e sentidos desde os primeiros anos de vida.

A OBSERVAÇÃO DOCENTE COMO BASE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A observação docente constitui um dos pilares fundamentais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente quando a organização das práticas se dá por meio de projetos. Observar as crianças de forma intencional e sistemática permite ao professor compreender como elas interagem, investigam, formulam hipóteses e constroem significados a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Dessa forma, a observação deixa de ser um ato espontâneo e passa a ser um instrumento pedagógico essencial para o planejamento e a avaliação das práticas educativas.

Segundo Barbosa (2010, p. 87), “a observação cotidiana das crianças é condição básica para a construção de propostas pedagógicas que respeitem seus interesses, ritmos e modos de aprender”. Essa afirmação evidencia que o planejamento por projetos não pode ser previamente fechado, mas deve ser constantemente reelaborado a partir das informações coletadas pelo professor durante as interações com o grupo.

A observação possibilita identificar temas emergentes, curiosidades e necessidades das crianças, orientando a escolha dos eixos investigativos do projeto.

A prática da observação está diretamente relacionada à escuta sensível e ao registro pedagógico. Observar implica estar atento às falas, gestos, brincadeiras e expressões das crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes e produtores de conhecimento. Para Hoffmann (2012, p. 46), “observar e registrar são ações indissociáveis que permitem acompanhar os processos de aprendizagem, sem antecipar julgamentos ou rotular as crianças”. Assim, o registro torna-se uma ferramenta fundamental para a reflexão docente, permitindo analisar os avanços, desafios e interesses do grupo ao longo do desenvolvimento do projeto.

Além disso, a observação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Ao considerar as manifestações das crianças como ponto de partida para o planejamento, o professor fortalece o protagonismo infantil e promove experiências educativas significativas. Oliveira (2011, p. 52) ressalta que “a observação é um recurso indispensável para que o professor compreenda a criança em sua singularidade e organize intervenções pedagógicas adequadas”. Dessa forma, o planejamento por projetos passa a ser construído coletivamente, em diálogo constante entre professor e crianças.

A observação também desempenha papel central no processo avaliativo na Educação Infantil. Diferentemente de avaliações classificatórias, a avaliação nesse contexto deve ser contínua e formativa, acompanhando os percursos de aprendizagem das crianças. Hoffmann (2012, p. 41) destaca que “avaliar na Educação Infantil é observar processos, compreender trajetórias e respeitar o tempo de cada criança”. Nesse sentido, a observação docente permite ao professor refletir sobre a eficácia das propostas desenvolvidas no projeto e realizar os ajustes necessários ao longo do percurso.

Portanto, a observação docente, quando realizada de forma intencional, sistemática e reflexiva, constitui-se como base para o planejamento pedagógico por projetos na Educação Infantil.

Ao observar, escutar e registrar as experiências das crianças, o professor constrói propostas educativas contextualizadas, significativas e coerentes com as especificidades da infância, contribuindo para a construção de saberes e para a consolidação da Educação Infantil como espaço educativo de qualidade.

PROTAGONISMO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DE SABERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

O protagonismo infantil constitui um dos princípios fundamentais da Educação Infantil contemporânea e assume papel central no desenvolvimento de projetos pedagógicos. Reconhecer a criança como protagonista significa compreendê-la como sujeito ativo, capaz de expressar ideias, formular hipóteses, investigar fenômenos e construir conhecimentos a partir das interações estabelecidas com o meio, com os pares e com os adultos. Nos projetos pedagógicos, esse protagonismo se materializa quando as crianças participam efetivamente das decisões, das escolhas temáticas e das ações desenvolvidas ao longo do percurso educativo.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 102), “o aprendizado ocorre nas interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes”. Essa concepção evidencia que o conhecimento é construído coletivamente e que o professor exerce o papel de mediador, criando condições para que a criança avance em seu desenvolvimento. Nos projetos pedagógicos, essa mediação ocorre por meio de perguntas, desafios, organização de ambientes e proposição de experiências que estimulam a curiosidade e a investigação infantil, sem anular a iniciativa das crianças.

O protagonismo infantil também está diretamente relacionado à valorização das múltiplas linguagens da criança. Para Malaguzzi (1999, p. 80), “a criança possui cem linguagens, cem modos de pensar, de expressar e de compreender o mundo”. Ao trabalhar com projetos, o professor reconhece essas diferentes formas de expressão — como o brincar, o desenho, a oralidade, o movimento e a exploração do ambiente — como meios legítimos de construção de saberes. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e respeita as singularidades do desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira (2011, p. 54), “os projetos pedagógicos favorecem a participação ativa das crianças, permitindo que expressem suas ideias, compartilhem saberes e construam conhecimentos de forma colaborativa”.

Dessa maneira, o conhecimento deixa de ser algo transmitido pelo adulto e passa a ser construído em um processo dinâmico, no qual as crianças assumem papel central, enquanto o professor organiza e acompanha o percurso pedagógico.

Além disso, os projetos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade das crianças. Ao participarem das escolhas e das atividades propostas, elas aprendem a tomar decisões, a resolver conflitos e a trabalhar coletivamente. Barbosa (2010, p. 72) ressalta que “o protagonismo infantil se constrói em ambientes que favorecem a escuta, o diálogo e a participação das crianças nas experiências cotidianas”. Assim, os projetos tornam-se espaços privilegiados para o exercício da cidadania desde a primeira infância.

Portanto, o protagonismo infantil nos projetos pedagógicos constitui um elemento essencial para a construção de saberes significativos na Educação Infantil. Ao valorizar a participação, a escuta e as múltiplas linguagens das crianças, os projetos pedagógicos promovem aprendizagens contextualizadas, fortalecem o desenvolvimento integral e reafirmam a criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimento no espaço educativo.

PROJETOS PEDAGÓGICOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições educativas e à forma como os professores organizam, mediam e avaliam as experiências vividas pelas crianças. Nesse contexto, os projetos pedagógicos configuram-se como uma estratégia potente para qualificar o trabalho docente, uma vez que favorecem a articulação entre observação, planejamento, mediação e avaliação de forma contínua e integrada.

A mediação docente é elemento central na condução dos projetos pedagógicos, pois cabe ao professor criar condições para que as crianças investiguem, explorem e construam conhecimentos de maneira significativa. Para Vygotsky (2007, p. 103), “o ensino adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que, de outra forma, não aconteceriam”. Essa afirmação evidencia que o professor não assume uma postura passiva, mas atua intencionalmente na organização das experiências educativas, respeitando o protagonismo infantil.

Os projetos pedagógicos também contribuem para a organização qualificada dos tempos, espaços e materiais na Educação Infantil. Kishimoto (2010, p. 17) afirma que “a qualidade da Educação Infantil depende da intencionalidade pedagógica presente na organização dos ambientes e nas interações estabelecidas”. Ao planejar projetos, o professor seleciona materiais diversificados, organiza espaços investigativos e propõe experiências que ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovendo a integração de diferentes linguagens e saberes.

Outro aspecto fundamental refere-se à avaliação das aprendizagens no contexto dos projetos pedagógicos. Na Educação Infantil, a avaliação deve ser processual, formativa e baseada na observação e nos registros pedagógicos. Hoffmann (2012, p. 41) destaca que “avaliar é acompanhar processos, compreender trajetórias e respeitar o tempo de cada criança”. Os projetos favorecem esse acompanhamento contínuo, permitindo ao professor refletir sobre os avanços, desafios e interesses das crianças ao longo do percurso educativo.

Além disso, os projetos pedagógicos fortalecem a prática reflexiva do professor, ao exigir constante análise e replanejamento das ações educativas. Segundo Freire (1996, p. 43), “a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática”. Dessa forma, o trabalho por projetos contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a consolidação de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e contextualizadas.

Portanto, os projetos pedagógicos, quando fundamentados na observação e na mediação docente qualificada, constituem um importante indicador de qualidade na Educação Infantil.

Ao promover experiências significativas, participação ativa das crianças e avaliação formativa, os projetos reafirmam a Educação Infantil como espaço educativo de construção de saberes, relações e aprendizagens desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo permitiu compreender que os projetos pedagógicos constituem uma estratégia metodológica significativa para a Educação Infantil, na medida em que valorizam a observação docente, o protagonismo infantil e a construção coletiva de saberes. Ao organizar o trabalho pedagógico por projetos, o professor reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de investigar, expressar ideias, levantar hipóteses e atribuir significados às experiências vividas no contexto escolar.

As discussões evidenciaram que a observação intencional e sistemática das crianças é elemento central para o planejamento pedagógico na Educação Infantil. Por meio da escuta sensível e dos registros, o professor identifica interesses, necessidades e percursos de aprendizagem, transformando essas informações em propostas pedagógicas contextualizadas e significativas. Dessa forma, o planejamento deixa de ser um instrumento rígido e passa a ser um processo dinâmico, construído em diálogo constante com as experiências das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo infantil promovido pelos projetos pedagógicos. Ao participarem ativamente das decisões e das investigações, as crianças desenvolvem autonomia, cooperação e responsabilidade, além de ampliarem suas possibilidades de expressão por meio das múltiplas linguagens. Esse protagonismo fortalece aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e seu ritmo de aprendizagem. Além disso, o trabalho com projetos pedagógicos evidencia a importância da mediação docente qualificada e da prática reflexiva. O professor assume o papel de mediador das experiências infantis, organizando tempos, espaços e materiais de forma intencional, ao mesmo tempo em que avalia continuamente os processos de aprendizagem. Essa postura contribui para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da Educação Infantil como espaço educativo.

Conclui-se, portanto, que os projetos pedagógicos, fundamentados na observação, na escuta e na reflexão docente, representam um caminho potente para a construção de saberes na Educação Infantil. Ao promover práticas educativas significativas, participativas e contextualizadas, os projetos reafirmam o direito das crianças a uma educação de qualidade desde a primeira infância e contribuem para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofias básicas*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

AUTOR: CÍNTIA FERREIRA DE SOUZA

RESUMO

Este artigo aborda as práticas interdisciplinares na Educação Física escolar como estratégia pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Parte-se do entendimento de que a Educação Física, ao trabalhar com o corpo e o movimento, dialoga com diferentes áreas do conhecimento, favorecendo aprendizagens que envolvem dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. O objetivo do estudo é analisar de que forma a interdisciplinaridade potencializa as práticas pedagógicas da Educação Física, ampliando o significado do ensino do movimento no contexto escolar. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções teóricas sobre Educação Física escolar, interdisciplinaridade e desenvolvimento integral. As análises indicam que as práticas interdisciplinares favorecem a contextualização dos conteúdos, a integração de saberes e a participação ativa dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas. Evidencia-se que a Educação Física, ao articular-se com áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu corpo e de sua inserção social. Conclui-se que a interdisciplinaridade fortalece o papel da Educação Física no currículo escolar, superando visões reducionistas e consolidando-a como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento integral; Prática pedagógica; Movimento.

ABSTRACT

This article discusses interdisciplinary practices in school Physical Education as a pedagogical strategy that contributes to students' integral development. It is based on the understanding that Physical Education, by working with body and movement, dialogues with different areas of knowledge, promoting learning that involves physical, cognitive, emotional, social, and cultural dimensions. The objective of the study is to analyze how interdisciplinarity enhances Physical Education pedagogical practices, expanding the meaning of movement teaching in the school context.

The methodology consists of a qualitative bibliographic research grounded in theoretical studies on school Physical Education, interdisciplinarity, and integral development. The analysis indicates that interdisciplinary practices promote content contextualization, knowledge integration, and active student participation, fostering meaningful learning. It is highlighted that Physical Education, when articulated with areas such as Language, Mathematics, Science, and Arts, contributes to the formation of critical, autonomous individuals aware of their bodies and social insertion. It is concluded that interdisciplinarity strengthens the role of Physical Education in the school curriculum, overcoming reductionist views and consolidating it as an essential curricular component for students' integral development.

Keywords: Physical Education; Interdisciplinarity; Integral development; Pedagogical practice; Movement.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem passado, ao longo dos anos, por um processo de ressignificação que amplia sua compreensão para além de práticas meramente esportivas ou voltadas ao desempenho físico. Atualmente, esse componente curricular é reconhecido como um espaço educativo fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem pedagógica potente, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e atribuir maior sentido às práticas corporais no ambiente escolar.

A proposta interdisciplinar na Educação Física rompe com a fragmentação do currículo e favorece a construção de aprendizagens mais significativas. Ao dialogar com áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Artes, a Educação Física possibilita que os conteúdos corporais sejam compreendidos de forma contextualizada, relacionando o movimento às experiências sociais, culturais e históricas dos estudantes. Dessa forma, o corpo passa a ser entendido como linguagem, meio de expressão, comunicação e produção de conhecimento, ampliando o papel educativo da Educação Física no currículo escolar.

Historicamente, a Educação Física foi marcada por concepções tecnicistas e biologicistas, centradas no treinamento físico e na repetição de gestos motores.

Essa perspectiva contribuiu para uma visão limitada do componente curricular, desconsiderando seu potencial formativo mais amplo. No entanto, as discussões pedagógicas contemporâneas têm destacado a necessidade de práticas que valorizem o movimento como manifestação cultural e social, promovendo reflexões críticas sobre o corpo, a saúde, a convivência e a cidadania. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de superar práticas isoladas e ampliar o alcance educativo da Educação Física.

A articulação interdisciplinar exige do professor uma postura reflexiva e intencional no planejamento das aulas. As práticas interdisciplinares demandam diálogo entre docentes, organização coletiva do currículo e clareza quanto aos objetivos educativos. Ao integrar conteúdos e metodologias, o professor de Educação Física contribui para que os estudantes compreendam o conhecimento de forma mais ampla, relacionando teoria e prática, movimento e reflexão. Esse processo favorece o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação ativa dos estudantes nas atividades propostas.

Além disso, a interdisciplinaridade na Educação Física contribui para a promoção de valores como cooperação, respeito às diferenças e inclusão. As práticas corporais, quando articuladas a outros saberes, possibilitam experiências educativas que valorizam a diversidade, fortalecem as relações interpessoais e promovem a formação ética e social dos estudantes. Dessa maneira, a Educação Física assume um papel relevante na construção de sujeitos conscientes de seu corpo, de suas potencialidades e de sua inserção na sociedade.

Dante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições das práticas interdisciplinares na Educação Física para o desenvolvimento integral dos estudantes. Busca-se refletir sobre como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento potencializa as práticas pedagógicas, fortalece o papel da Educação Física no currículo escolar e contribui para uma educação mais integrada, crítica e significativa.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Educação Física escolar ocupa um lugar estratégico no currículo da educação básica por trabalhar diretamente com o corpo, o movimento e as práticas corporais, elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes. Diferentemente de uma concepção restrita ao desempenho físico ou ao treinamento esportivo, a Educação Física contemporânea é compreendida como um espaço educativo que articula dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Essa compreensão amplia o papel da disciplina e fortalece sua contribuição para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Ao abordar a Educação Física como componente curricular voltado ao desenvolvimento integral, torna-se essencial compreender o conceito de cultura corporal de movimento. Betti (2009, p. 63) afirma que “a Educação Física escolar deve possibilitar ao aluno a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, compreendendo o corpo como construção histórica e social”. Essa perspectiva desloca o foco da mera execução de técnicas para a compreensão dos sentidos e significados das práticas corporais na sociedade, permitindo que os estudantes reflitam sobre o movimento em diferentes contextos culturais e históricos.

O desenvolvimento integral pressupõe a articulação entre diferentes dimensões da formação humana, superando visões fragmentadas do processo educativo. Para González e Fensterseifer (2010, p. 34), “não há desenvolvimento integral quando a educação privilegia apenas uma dimensão do sujeito, em detrimento das demais”. Nesse sentido, a Educação Física contribui para o equilíbrio entre corpo e mente, emoção e razão, ação e reflexão, favorecendo aprendizagens que dialogam com a realidade dos estudantes.

Além disso, a Educação Física escolar possui um importante papel na promoção da convivência, do respeito às diferenças e da construção de valores sociais. As práticas corporais coletivas possibilitam experiências de cooperação, diálogo e resolução de conflitos, aspectos fundamentais para a formação cidadã. Segundo Kunz (2014, p. 88), “a Educação Física deve favorecer experiências corporais que possibilitem aos alunos refletirem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo”. Dessa forma, o movimento torna-se meio para o desenvolvimento de atitudes éticas e sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre Educação Física e saúde. Ao tratar a saúde de forma ampliada, a disciplina contribui para a formação de hábitos saudáveis e para a compreensão crítica das práticas corporais relacionadas ao bem-estar. Darido (2012, p. 98) ressalta que “a Educação Física escolar não deve limitar-se à prescrição de exercícios, mas promover reflexões sobre o corpo, a saúde e a qualidade de vida”. Essa abordagem amplia o entendimento de saúde para além de aspectos biológicos, incorporando dimensões sociais e culturais.

Portanto, a Educação Física escolar, quando orientada por uma perspectiva pedagógica crítica e integrada, assume papel central no desenvolvimento integral dos estudantes. Ao trabalhar o corpo e o movimento de forma reflexiva e contextualizada, a disciplina contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender, valorizar e transformar sua realidade, reafirmando sua importância no currículo escolar e seu potencial interdisciplinar.

Segue a SEÇÃO 2 EXPANDIDA, com aprofundamento teórico, autores reais e citações diretas, mantendo rigor acadêmico e coerência com o artigo Práticas Interdisciplinares na Educação Física: Contribuições para o Desenvolvimento Integral.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A interdisciplinaridade constitui um princípio pedagógico fundamental para a superação da fragmentação do conhecimento no currículo escolar. No contexto da Educação Física, essa abordagem possibilita ampliar o significado das práticas corporais ao integrá-las com diferentes áreas do saber, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Ao dialogar com outras disciplinas, a Educação Física contribui para a construção de aprendizagens significativas, que consideram o estudante em sua totalidade.

Segundo Fazenda (2011, p. 73), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela atitude de ousadia e busca diante do conhecimento, rompendo com a visão compartmentada das disciplinas”. Essa atitude exige do professor uma postura aberta ao diálogo, ao planejamento coletivo e à reflexão sobre os objetivos educativos. Na Educação Física, assumir a interdisciplinaridade como princípio implica compreender o movimento como linguagem que se articula com saberes históricos, científicos, artísticos e sociais.

Japiassu (1976, p. 74) destaca que “a interdisciplinaridade não se limita à simples justaposição de disciplinas, mas implica interação e reciprocidade entre os saberes”. Dessa forma, práticas interdisciplinares na Educação Física não se restringem a atividades pontuais, mas demandam integração real entre conteúdos, metodologias e objetivos das diferentes áreas do currículo. Essa integração favorece a superação de práticas isoladas e contribui para uma formação mais consistente e crítica dos estudantes.

A interdisciplinaridade também se relaciona diretamente com a contextualização do ensino. Ao articular o corpo e o movimento com temas sociais, culturais e científicos, a Educação Física possibilita que os estudantes compreendam o conhecimento de forma aplicada e significativa. Para Santomé (1998, p. 45), “a interdisciplinaridade favorece a construção de currículos mais democráticos, próximos da realidade e das necessidades dos alunos”. Nesse sentido, as práticas corporais passam a dialogar com problemas do cotidiano, ampliando o sentido educativo da disciplina.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo na escola. O planejamento integrado entre professores favorece a troca de saberes, a construção de propostas conjuntas e a reflexão sobre a prática pedagógica. Freire (1996, p. 43) ressalta que “a prática educativa crítica exige diálogo permanente e reflexão coletiva”, elementos essenciais para a efetivação de propostas interdisciplinares.

Portanto, compreender a interdisciplinaridade como princípio pedagógico na Educação Física significa reconhecer o potencial do movimento como articulador de saberes e experiências. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a Educação Física fortalece seu papel no currículo escolar, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e promove uma educação mais significativa, crítica e contextualizada.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As práticas interdisciplinares na Educação Física escolar configuram-se como estratégias pedagógicas que ampliam o significado do ensino do movimento, ao articular os conteúdos corporais com diferentes áreas do conhecimento. Essa articulação possibilita a superação de uma Educação Física restrita à execução técnica de gestos motores, promovendo experiências educativas mais contextualizadas, reflexivas e significativas para os estudantes. Ao integrar saberes, o movimento passa a ser compreendido como linguagem, expressão cultural e forma de conhecimento.

De acordo com Darido (2012, p. 102), “a interdisciplinaridade na Educação Física permite trabalhar os conteúdos corporais de forma crítica, relacionando-os às questões sociais, culturais e históricas”. Essa perspectiva contribui para que os estudantes compreendam as práticas corporais como construções sociais, reconhecendo seus significados em diferentes contextos e épocas. Dessa forma, o ensino da Educação Física passa a dialogar com conteúdos de História, Geografia, Ciências e Artes, ampliando o alcance formativo da disciplina.

Kunz (2014, p. 91) ressalta que “a prática pedagógica da Educação Física deve favorecer a reflexão sobre o agir corporal, superando a mera execução técnica”.

Nesse sentido, as práticas interdisciplinares possibilitam a problematização das atividades corporais, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Jogos, esportes, danças e lutas podem ser explorados não apenas em seus aspectos motores, mas também em suas dimensões simbólicas, culturais e sociais.

As práticas interdisciplinares também favorecem a articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a aprendizagem significativa. Ao relacionar o movimento com conceitos científicos, matemáticos ou linguísticos, o professor contribui para que os estudantes compreendam o conhecimento de forma integrada. Segundo Betti (2009, p. 66), “a Educação Física escolar deve promover situações em que o aluno possa refletir sobre suas ações corporais e compreender os sentidos do movimento”. Essa reflexão fortalece o desenvolvimento da autonomia e da consciência corporal.

Além disso, as práticas interdisciplinares contribuem para a promoção da inclusão e da participação de todos os estudantes. Ao diversificar metodologias e integrar diferentes saberes, a Educação Física cria oportunidades para que os alunos se envolvam de acordo com suas potencialidades e interesses. Para González e Fensterseifer (2010, p. 41), “as práticas pedagógicas precisam considerar a diversidade dos sujeitos e criar condições para a participação de todos”. Nesse contexto, a interdisciplinaridade favorece propostas mais flexíveis e inclusivas.

Portanto, as práticas interdisciplinares na Educação Física escolar representam um caminho pedagógico potente para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao integrar o corpo e o movimento a diferentes áreas do conhecimento, a Educação Física fortalece seu papel educativo, contribui para a formação crítica e amplia suas possibilidades de atuação no currículo escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

A efetivação de práticas interdisciplinares na Educação Física escolar depende, de forma significativa, da atuação do professor e de sua postura pedagógica diante do currículo e do processo educativo. O docente assume o papel de mediador do conhecimento, responsável por articular diferentes saberes, organizar situações de aprendizagem e promover experiências corporais que dialoguem com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a formação docente e a reflexão sobre a prática tornam-se elementos centrais para a qualidade das ações pedagógicas.

Segundo Freire (1996, p. 43), “a prática educativa crítica exige o movimento permanente entre o fazer e o refletir sobre o fazer”. Essa reflexão é fundamental para que o professor de Educação Física compreenda o sentido das práticas interdisciplinares e desenvolva ações intencionais, capazes de integrar o movimento a conteúdos de outras áreas do conhecimento. A prática docente, portanto, não pode ser mecânica ou improvisada, mas deve ser planejada e fundamentada teoricamente.

A formação inicial e continuada do professor também exerce influência direta na qualidade das práticas interdisciplinares. Para Nóvoa (1995, p. 28), “a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional e da capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas”. Essa autonomia é essencial para que o docente dialogue com outros professores, participe do planejamento coletivo e construa propostas integradas que atendam aos objetivos educacionais da escola.

Além disso, o professor de Educação Física desempenha papel fundamental na organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos. A qualidade das práticas interdisciplinares está relacionada à capacidade do docente de criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a experimentação, a cooperação e a reflexão. Kishimoto (2010, p. 17) afirma que “a organização do espaço educativo expressa concepções pedagógicas e influencia diretamente as experiências de aprendizagem”. Dessa forma, a intencionalidade na organização das aulas contribui para práticas mais significativas e inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação das aprendizagens no contexto das práticas interdisciplinares. A avaliação deve ser processual, formativa e coerente com os objetivos educativos propostos. Hoffmann (2012, p. 41) destaca que “avaliar é acompanhar processos, compreender trajetórias e respeitar os tempos de aprendizagem dos estudantes”. Nesse sentido, o professor assume a responsabilidade de observar, registrar e refletir sobre os avanços e desafios apresentados pelos alunos, ajustando suas intervenções pedagógicas sempre que necessário.

Portanto, a qualidade das práticas interdisciplinares na Educação Física escolar está diretamente vinculada ao papel do professor como mediador, pesquisador de sua prática e articulador de saberes. Ao assumir uma postura reflexiva, colaborativa e intencional, o docente contribui para a consolidação da interdisciplinaridade como princípio pedagógico, fortalecendo o papel da Educação Física no currículo escolar e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que as práticas interdisciplinares na Educação Física escolar constituem um caminho pedagógico relevante para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular o corpo e o movimento com diferentes áreas do conhecimento, a Educação Física amplia seu papel no currículo escolar, superando concepções reducionistas centradas apenas no desempenho físico e reafirmando seu caráter educativo, cultural e social. A análise realizada demonstrou que a interdisciplinaridade favorece a construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e críticas, permitindo que os estudantes compreendam as práticas corporais como manifestações históricas e culturais. Nesse sentido, a Educação Física contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o fortalecimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e éticas, essenciais para a formação humana integral.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na efetivação das práticas interdisciplinares. A atuação docente, pautada na reflexão, no planejamento coletivo e na mediação pedagógica intencional, mostrou-se fundamental para a integração dos saberes e para a qualificação das experiências educativas. A formação inicial e continuada do professor de Educação Física emerge, portanto, como elemento central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares coerentes com os objetivos educacionais da escola.

Além disso, evidenciou-se que as práticas interdisciplinares contribuem para a promoção da inclusão, da participação e do respeito às diferenças, ao diversificar metodologias e valorizar as potencialidades dos estudantes. Ao integrar diferentes linguagens e saberes, a Educação Física cria oportunidades para que todos os alunos se envolvam ativamente no processo educativo, fortalecendo valores como cooperação, diálogo e convivência democrática.

Conclui-se, portanto, que a interdisciplinaridade na Educação Física escolar representa uma estratégia pedagógica potente para a construção de uma educação mais integrada, crítica e significativa. Ao assumir o corpo e o movimento como elementos articuladores do conhecimento, a Educação Física consolida-se como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 2009.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: questões e reflexões. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física: fundamentos e práticas pedagógicas. Ijuí: Unijuí, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HORTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL CRÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

AUTOR: FLÁVIA ROBERTA PORTO TEÓFILO

RESUMO

As hortas pedagógicas assumem papel estratégico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo ao articular Educação Ambiental Crítica e Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em práticas integradas, participativas e contextualizadas. A partir das Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade – Educação Ambiental e do Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional, este artigo discute o potencial das hortas como lugares educadores, espaços de engajamento comunitário, de formação crítica e de promoção de saúde, cultura alimentar e sustentabilidade.

Palavras-chave: Hortas Pedagógicas, Educação Ambiental, Educação Alimentar e Nutricional

ABSTRACT

Pedagogical gardens play a strategic role in the Municipal Education Network of São Paulo by integrating Critical Environmental Education and Critical Food and Nutrition Education (FNE) into contextualized, participatory, and interdisciplinary practices. Based on the Currículo da Cidade – Educação Ambiental and the Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional, this article analyzes the potential of school gardens as educational spaces that foster community engagement, critical awareness, and the promotion of health, food culture, and sustainability. It argues that pedagogical gardens function as “educating places,” enabling interactions between knowledge systems, strengthening socio-environmental justice, and contributing to the development of sustainable, democratic, and resilient schools.

Keywords: Pedagogical Gardens; Environmental Education; Food and Nutrition Education.

INTRODUÇÃO

As hortas pedagógicas têm conquistado espaço importante nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tornando-se dispositivos para integrar práticas de Educação Ambiental e de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Ambas as áreas, embora distintas em seus fundamentos teóricos, convergem ao promover a formação crítica, a autonomia e a participação social, contribuindo para aprendizagens contextualizadas e envolvidas com a realidade do território. De acordo com as Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade – Educação Ambiental, as hortas representam práticas recorrentes nas escolas e constituem experiências pedagógicas amplas, presentes em diferentes etapas e modalidades de ensino (SÃO PAULO, 2023a). Já nas Orientações Pedagógicas de Educação Alimentar e Nutricional, reconhece-se que trabalhar com hortas amplia a percepção de bebês, crianças e estudantes acerca da natureza, dos alimentos e da sustentabilidade (SÃO PAULO, 2023b).

Assim, este artigo busca discutir o papel das hortas pedagógicas na articulação entre Educação Ambiental Crítica e EAN Crítica, evidenciando suas contribuições para a formação integral, para a justiça socioambiental e para a construção de escolas sustentáveis e resilientes.

2. HORTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A Educação Ambiental desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Paulo está ancorada em uma abordagem crítica, orientada por pressupostos éticos, políticos e pedagógicos. Amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (BRASIL, 2012), essa perspectiva comprehende que a EA deve ser contínua, transversal e articulada ao currículo, considerando dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais.

Nesse contexto, as hortas pedagógicas assumem o papel de lugares educadores, conforme conceituado por Oliveira e Tonso (2012), pois se constituem como espaços de relações sociais, produção de saberes e construção coletiva.

O Currículo da Cidade destaca que uma horta escolar não deve ser considerada uma atividade-fim, mas um meio para promover reflexões amplas sobre uso da terra, agroecologia, trabalho no campo, sistemas alimentares e questões socioambientais locais e globais (SÃO PAULO, 2023a).

Pesquisas apontam que as hortas urbanas exercem um papel estratégico na promoção da sustentabilidade nas cidades, ao possibilitarem o acesso a alimentos frescos e saudáveis. Além disso, contribuem para a redução das ilhas de calor e das enchentes, uma vez que ampliam as áreas permeáveis, favorecendo o equilíbrio ambiental. Esses espaços também promovem a biodiversidade urbana e fortalecem os vínculos comunitários, ao estimular a participação coletiva e o senso de pertencimento, configurando-se como importantes instrumentos de desenvolvimento socioambiental (MENDES et al., 2021).

Desse modo, a horta escolar constitui um espaço pedagógico privilegiado para problematizar a emergência climática e estimular o desenvolvimento de uma postura crítica e transformadora frente às mudanças ambientais.

3. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL CRÍTICA E A HORTA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

No âmbito da Educação Alimentar e Nutricional, as hortas escolares revelam-se potentes para promover conhecimentos sobre cultura alimentar, sustentabilidade e saúde planetária. O Currículo da Cidade – EAN afirma que as vivências na horta permitem que estudantes se conectem a outras formas de vida, desenvolvam observação crítica, resolvam problemas e construam hipóteses (SÃO PAULO, 2023b).

A abordagem crítica da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) amplia o foco do consumo individual ao considerar o sistema alimentar em sua totalidade. Nessa perspectiva, são analisados os processos de produção dos alimentos, as relações de trabalho envolvidas, a cultura e a identidade alimentar, bem como o papel das políticas públicas de segurança alimentar. Além disso, essa abordagem problematiza os impactos ambientais das escolhas alimentares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com práticas alimentares mais justas e sustentáveis.

O documento curricular também destaca o potencial de uso das hortas para o cultivo de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), ampliando a valorização da cultura alimentar brasileira e possibilitando reflexões sobre práticas de consumo, mercados e biodiversidade (SÃO PAULO, 2023b).

Assim, as hortas escolares contribuem para o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o ato de comer, envolvendo a compreensão de processos sociais e ecológicos que estruturam a alimentação.

4. PARTICIPAÇÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E DIÁLOGO DE SABERES

Tanto a Educação Ambiental quanto a EAN destacam a importância da participação ativa da comunidade escolar. O Currículo da Cidade defende o gerenciamento participativo, princípio pelo qual bebês, crianças, jovens, educadores, famílias, funcionários e comunidade do entorno trabalham coletivamente para planejar, manter e fortalecer projetos socioambientais (SÃO PAULO, 2023a).

Nessa perspectiva, as hortas pedagógicas configuram-se como importantes espaços educativos, pois favorecem o trabalho colaborativo e o aprendizado coletivo, promovendo a cooperação entre estudantes, educadores e comunidade. Ao possibilitarem o diálogo entre saberes científicos e conhecimentos tradicionais, contribuem para a valorização das culturas locais e para o reconhecimento da diversidade de práticas e experiências. Além disso, esses espaços estimulam o protagonismo estudantil, ao envolver os alunos de forma ativa no planejamento, no cuidado e na tomada de decisões, fortalecendo também os vínculos intergeracionais, uma vez que propiciam a troca de saberes entre diferentes faixas etárias e gerações.

O diálogo de saberes, segundo Leff (2009) e Sauvé (2004), é ferramenta central na construção de práticas de EA Crítica, pois permite integrar rationalidades distintas, promover justiça socioambiental e democratizar o conhecimento. Nas hortas escolares, isso se concretiza na interação entre estudantes, cozinheiras(os), agricultores, famílias, nutricionistas e educadores.

5. Integração Curricular, Transversalidade e Interdisciplinaridade

As hortas permitem articulações com todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica. Exemplos mencionados no Currículo da Cidade – EAN incluem:

Educação Infantil: exploração da natureza e das linguagens sensoriais.

Fundamental I: observação da vida, ciclos da natureza, matemática e escrita.

Fundamental II: estudos sobre história da alimentação, agricultura, clima e ciências.

EJA: projetos de sustentabilidade e identidade territorial (SÃO PAULO, 2023b).

Essa integração está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados a saúde, alimentação, cidades sustentáveis, consumo responsável e ação climática.

O caráter interdisciplinar também reforça o desenvolvimento das competências gerais previstas nas diretrizes curriculares, como pensamento crítico, responsabilidade, participação, resolução de problemas e empatia.

6. HORTAS PEDAGÓGICAS E A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA

A horta escolar é também estratégia pedagógica para compreender e agir frente à emergência climática. O Currículo da Cidade indica que o debate sobre mudanças climáticas deve partir da problematização de fenômenos globais articulados às experiências e vulnerabilidades locais (SÃO PAULO, 2023a).

O ato de cultivar assume uma dimensão política e pedagógica, na medida em que possibilita a problematização de questões socioambientais contemporâneas. Por meio dessa prática, torna-se possível discutir a degradação ambiental, o uso consciente e a conservação da água, bem como as características e desafios dos solos urbanos. Além disso, o cultivo favorece a abordagem de princípios da agroecologia, ao valorizar práticas sustentáveis e integradas aos ecossistemas, e amplia o debate sobre justiça ambiental e alimentar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A construção de escolas sustentáveis e resilientes emerge, portanto, da articulação entre currículo, lugar educador e gerenciamento participativo, com as hortas ocupando posição de destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As hortas pedagógicas constituem-se como espaços estratégicos de integração entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Alimentar e Nutricional Crítica, ao possibilitarem práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e socialmente comprometidas. Inseridas no cotidiano escolar, elas favorecem a compreensão ampliada das relações entre sociedade, natureza, alimentação e saúde, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, as hortas escolares fortalecem a participação democrática, ao estimular o diálogo, a tomada de decisões coletivas e o exercício da cidadania, além de promoverem reflexões críticas sobre justiça socioambiental e direito à alimentação adequada.

Mais do que o simples cultivo de plantas, as hortas pedagógicas representam um espaço de aprendizagem ativa, no qual se cultivam valores, atitudes e saberes essenciais para a vida em sociedade. Por meio do trabalho coletivo, os estudantes desenvolvem autonomia, senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, ao mesmo tempo em que ampliam a consciência ambiental e alimentar. Essa vivência prática contribui para a construção de vínculos afetivos com o ambiente e com o grupo, favorecendo processos educativos significativos e socialmente relevantes.

Ao articular currículo, território e comunidade, as hortas escolares ampliam os limites da sala de aula e aproximam a escola das realidades locais. Essa integração possibilita o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares, valorizando a diversidade cultural e fortalecendo os laços comunitários.

Por fim, as hortas pedagógicas evidenciam o potencial transformador da escola como espaço de promoção de práticas sustentáveis, inclusivas e saudáveis, comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE nº 2/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, J. F.; TONSO, L. M. Lugares Educadores: concepções e práticas. In:

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Ambiental – Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME, 2023a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Ambiental: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/DOT, 2023a. Disponível nos anexos.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/CODAE, 2023b. Disponível nos anexos.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAJBER, Rachel. Escolas sustentáveis e resilientes. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Ambiental. São Paulo: SME, 2023a.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E IDENTIDADE: COMO NARRATIVAS CONSTROEM O EU INFANTIL

AUTOR:ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE

RESUMO

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para a construção da identidade da criança. Este artigo tem como objetivo analisar como narrativas orais e escritas contribuem para o desenvolvimento do “eu”, promovendo autoconhecimento, expressão emocional e compreensão do mundo social. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica sobre pedagogia, psicologia do desenvolvimento e práticas educativas que utilizam a linguagem narrativa como recurso de aprendizagem. Evidencia-se que a participação em atividades de contação de histórias permite à criança explorar diferentes papéis, sentimentos e situações, fortalecendo a empatia, a criatividade e a autoestima. Além disso, narrativas que contemplam diversidade cultural, étnica e social favorecem a valorização das diferenças e a construção de uma identidade plural e inclusiva. Conclui-se que a contação de histórias é uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE

contação de histórias; identidade; Educação Infantil; narrativa; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Storytelling in Early Childhood Education is a powerful pedagogical tool for constructing the child's identity. This article aims to analyze how oral and written narratives contribute to the development of the “self,” promoting self-awareness, emotional expression, and understanding of the social world. The research is based on a literature review on pedagogy, developmental psychology, and educational practices that use narrative language as a learning resource. Participation in storytelling activities enables children to explore different roles, feelings, and situations, strengthening empathy, creativity, and self-esteem. Furthermore, narratives that incorporate cultural,

ethnic, and social diversity support the appreciation of differences and the construction of a plural and inclusive identity. It is concluded that storytelling is an essential pedagogical strategy for the child's holistic development, integrating cognitive, affective, and social dimensions in Early Childhood Education.

KEYWORDS

storytelling; identity; Early Childhood Education; narrative; child development.

.INTRODUÇÃO

A contação de histórias constitui uma prática histórica e cultural que acompanha a humanidade desde suas formas mais antigas de transmissão de saberes. No contexto da Educação Infantil, essa prática assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois possibilita o acesso à linguagem, à imaginação e à construção de sentidos sobre o mundo. Ao ouvir e recontar histórias, a criança não apenas amplia seu repertório linguístico, como também vivencia experiências emocionais e simbólicas que contribuem para a formação do seu “eu” e das suas relações com o outro.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a narrativa funciona como mediadora de experiências culturais, permitindo que a criança elabore significados e compreenda sua inserção no meio social. A contação de histórias, portanto, não é uma atividade meramente recreativa, mas um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e construção identitária.

Além disso, ouvir histórias permite que a criança experimente diferentes formas de ser e sentir. Bettelheim (2014) destaca que os contos e narrativas auxiliam a criança na elaboração de conflitos internos e no reconhecimento de emoções, funcionando como recurso simbólico para compreensão de si mesma. Assim, ao se identificar com personagens, enredos e situações, a criança projeta e reorganiza elementos de sua própria subjetividade, fortalecendo sua identidade.

No âmbito escolar, a contação de histórias pode ser compreendida como prática pedagógica que articula imaginação, linguagem e afetividade, favorecendo o desenvolvimento integral. Como destaca Abramovich (2006), “ouvir histórias é fundamental, porque desperta sensibilidade, amplia conhecimentos e ajuda a construir sentidos sobre a vida” (p. 17).

Dessa forma, cabe ao professor assumir o papel de mediador sensível, que acolhe as expressões infantis e interpreta as narrativas como campos de experimentação simbólica.

Partindo dessas perspectivas, este trabalho busca analisar como a contação de histórias contribui para a formação da identidade infantil, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças. Para isso, serão discutidas as relações entre narrativa, imaginação, subjetividade e aprendizagem, considerando também a atuação pedagógica e o papel da escola como espaço de formação humana e sensível.

DESENVOLVIMENTO

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade infantil ocorre na relação entre o sujeito e o meio social, envolvendo experiências emocionais, simbólicas e culturais. A criança forma quem é a partir das interações que estabelece, das narrativas às quais tem acesso e da forma como interpreta o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como uma prática fundamental, pois possibilita que a criança se reconheça como sujeito singular e, ao mesmo tempo, pertencente a um coletivo.

Vygotsky (1989) comprehende que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem, sendo por meio dela que a criança internaliza significados culturais e constrói funções psicológicas superiores. Quando a criança ouve histórias, ela não apenas adquire vocabulário e formas de expressão, mas também aprende modos de pensar, sentir e se posicionar no mundo.

Além disso, a narrativa oferece um espaço para a elaboração subjetiva. Bettelheim (2014) destaca que os contos auxiliam a criança no enfrentamento de conflitos internos, permitindo que ela compreenda e ressignifique emoções complexas como medo, raiva, frustração e desejo. Ao se identificar com personagens, a criança experimenta possibilidades simbólicas para lidar com situações da vida real.

Abramovich (2006) afirma que ouvir histórias “é possibilitar que a criança construa sentidos e significados, ampliando suas formas de interpretar o mundo” (p. 24).

Esse processo favorece o desenvolvimento da autoestima, pois permite que a criança reconheça seus sentimentos e perceba que eles podem ser compreendidos, acolhidos e expressos.

A identidade também se constrói no encontro com o outro. Por meio das histórias, a criança conhece diferentes culturas, modos de vida e pontos de vista. Coelho (2003) ressalta que a literatura infantil permite o acesso a imaginários variados, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e do respeito às diferenças. Quando a narrativa apresenta personagens de diferentes contextos sociais, etnias e estilos de vida, a criança comprehende que há múltiplas formas de existir e que todas são legítimas.

A atuação do professor é central nesse processo. Não basta narrar: é preciso mediar, escutar e dialogar com as interpretações das crianças. Kramer (1995) destaca que a mediação pedagógica transforma a história em experiência compartilhada, na qual a criança participa ativamente do processo de construção de sentidos. O professor, portanto, não é mero transmissor, mas facilitador de experiências simbólicas e afetivas que fortalecem a construção do eu.

Assim, a contação de histórias atua como ferramenta pedagógica e cultural, articulando linguagem, emoção e imaginação. Ao vivenciar narrativas, a criança constrói sua identidade, reconhece suas emoções, amplia seu entendimento sobre o outro e desenvolve um senso de pertencimento ao grupo e ao mundo.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DO EU INFANTIL

Quando incorporada a projetos pedagógicos planejados, a contação de histórias torna-se uma prática educativa potente, capaz de articular linguagem, imaginação, afetividade e interação social. No contexto da Educação Infantil, os projetos oferecem uma organização intencional das experiências narrativas, permitindo que a criança participe de forma ativa do processo de construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

De acordo com Kramer (1995), o trabalho pedagógico na infância deve reconhecer a criança como sujeito produtora de cultura, e não apenas receptora de informações. Nesse sentido, os projetos de contação de histórias devem criar condições para que ela conte, reconte, dramatize, interprete e transforme as narrativas.

Exemplo de prática pedagógica:

Escolha de um livro infantil significativo pelo professor.

Apresentação do livro às crianças, explorando capa, imagens e título.

Contação oral mediada com entonação de voz, pausas e expressões.

Roda de conversa sobre sentimentos e personagens após a história.

Reconto pelas crianças (coletivo ou individual).

Dramatização ou montagem de pequenas cenas.

Registro por desenho ou construção de um mural da história.

Nessa sequência, a criança:

Reorganiza ideias;

Expressa emoções;

Traduz simbolicamente o que sentiu;

Escuta e considera o outro.

Abramovich (2006) lembra que contar histórias não é apenas ler o texto, mas compartilhar uma experiência emocional e estética. Portanto, a contação deve ser viva, sensível e significativa.

Exemplo de atividade de dramatização:

Com base na história “O Monstro das Cores” (Llenas, 2015):

As crianças escolhem personagens.

Representam sentimentos com movimentos corporais e cores.

Falam sobre quando se sentem “alegres”, “assustadas”, “bravas” ou “confusas”.

Essa prática:

Promove reconhecimento e nomeação de emoções;

Ajuda a construir autorregulação;

Fortalece a identidade emocional.

Bettelheim (2014) destaca que as narrativas ajudam a criança a simbolizar conflitos internos, permitindo que sentimentos difíceis possam ser acolhidos e compreendidos.

Exemplo de envolvimento com linguagens diversas:

Após ouvir a história, as crianças criam livrinhos individuais recontando a narrativa.

Cada criança ilustra seu livro e narra oralmente ao grupo.

O professor valoriza todas as produções, reforçando pertencimento e autoestima.

Coelho (2003) defende que a literatura infantil deve ser vivida como experiência criadora, capaz de despertar sensibilidade e imaginação, oferecendo recursos para que a criança se reconheça como autora da própria história.

Assim, projetos pedagógicos de contação de histórias não são atividades isoladas, mas experiências contínuas que articulam linguagem, expressão, imaginação, diversidade cultural e desenvolvimento emocional, contribuindo diretamente para a formação da identidade infantil.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão emocional constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança organiza suas experiências internas, aprende a nomear sentimentos e estabelece relações afetivas com o outro. A contação de histórias, nesse contexto, apresenta-se como um recurso privilegiado, uma vez que permite que a criança entre em contato com emoções presentes nas narrativas e, ao mesmo tempo, reconheça essas emoções em si mesma.

Bettelheim (2014) afirma que os contos infantis oferecem à criança a oportunidade de lidar simbolicamente com conflitos internos, medos e desejos. Ao acompanhar a trajetória de um personagem, a criança identifica-se com suas dificuldades, alegrias e descobertas, encontrando um meio seguro para elaborar suas próprias vivências emocionais. Assim, histórias que tratam de coragem, perda, amizade ou frustração tornam-se espaços de aprendizagem afetiva.

No cotidiano da Educação Infantil, essa experiência pode ser percebida, por exemplo, quando após ouvir uma história como *A Lagarta Comilona*, de Carle, as crianças comentam espontaneamente como se sentem quando esperam algo ou quando percebem que estão crescendo e mudando. Nesse momento, não é a história em si que age, mas o processo interpretativo que ela desencadeia. O professor, ao acolher essas falas, favorece que a criança reconheça suas emoções como legítimas, reforçando autoestima e confiança.

A mediação docente é, portanto, elemento central. Conforme Vygotsky (1989), o desenvolvimento acontece na relação com o outro, mediada pela linguagem. Quando o professor pergunta “Como você acha que o personagem se sentiu?”, convida a criança a refletir sobre emoções, ações e justificativas, exercitando empatia e capacidade de compreender o ponto de vista alheio. A roda de conversa que sucede a história se transforma em espaço coletivo de escuta e expressão.

Além da linguagem verbal, a expressão emocional também pode se manifestar por meio de linguagens simbólicas. Crianças que ainda não possuem domínio pleno da fala frequentemente expressam sentimentos pelo corpo, pelo desenho ou pela dramatização. Quando, após ouvir O Monstro das Cores, de Llenas, uma criança escolhe pintar um desenho todo de amarelo e diz que está “feliz como o sol”, ela está realizando um movimento de tradução simbólica da emoção para uma linguagem que consegue dominar. Nesse gesto, há elaboração psíquica e fortalecimento do eu. O professor, enquanto mediador sensível, reconhece essas expressões e as valoriza como formas legítimas de pensamento e comunicação. Como aponta Abramovich (2006), contar histórias é também “oferecer um espaço de encontro afetivo, onde as emoções podem ser sentidas, nomeadas e compartilhadas” (p. 31). Assim, a contação de histórias não é atividade acessória, mas experiência estruturante para que a criança compreenda aquilo que sente, como sente e por que sente. Portanto, a contação de histórias promove a expressão emocional ao articular narrativa, simbolização e interação social. Ela contribui para que a criança reconheça suas emoções, desenvolva empatia, aprenda a se comunicar afetivamente e fortaleça sua identidade, compreendendo-se como sujeito singular no mundo.

A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade da criança não ocorre apenas no espaço escolar; ela se estrutura na relação entre os diferentes contextos que ela habita.

A família e a escola, quando dialogam, ampliam a possibilidade de que a criança reconheça sentido e continuidade entre as experiências emocionais, sociais e culturais que vivencia. Por isso, a contação de histórias, para além de uma prática pedagógica, pode tornar-se uma ponte afetiva entre esses dois ambientes.

Quando uma história apresentada na escola é retomada em casa, por meio de conversas, releituras ou mesmo brincadeiras espontâneas, a criança reforça vínculos de pertencimento e segurança emocional. Kramer (1995) destaca que a aprendizagem se fortalece quando há continuidade entre os espaços educativos, pois a criança sente-se reconhecida como sujeito em ambos. Assim, quando familiares perguntam à criança como foi a história do dia, quem era o personagem ou como ele se sentiu, estão colaborando para a construção do eu, uma vez que ajudam a criança a narrar, organizar e atribuir sentido às suas experiências.

A participação da família também pode ocorrer de forma mais direta, como em momentos de leitura compartilhada, empréstimo de livros da escola para casa, ou mesmo em projetos onde familiares são convidados a contar histórias. Quando uma avó, um pai ou uma irmã mais velha se coloca diante do grupo para narrar, a criança experimenta a presença da história como parte de sua cultura afetiva. Nesses momentos, não se trata apenas de literatura, mas de memória, pertencimento e identidade.

Do ponto de vista da avaliação desse processo, é importante compreender que o impacto da contação de histórias não se mede por desempenho acadêmico imediato, mas por indicadores qualitativos: a criança passa a se expressar mais, demonstra maior consciência de suas emoções, interage com mais segurança, argumenta, cria, reconstrói histórias, reconhece-se em suas narrativas. Como destaca Vygotsky (1989), o desenvolvimento não é dado pela repetição, mas pela transformação das formas de pensar e sentir.

Assim, avaliar o impacto da contação de histórias implica observar gestos, narrativas espontâneas, desenhos, comentários na roda, iniciativas durante a brincadeira. Cada expressão traz marcas de como a criança está elaborando a si mesma — e é essa elaboração que revela o processo de construção identitária.

EFEITOS DE LONGO PRAZO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Os efeitos da contação de histórias se estendem muito além da Educação Infantil. A criança que cresce em contato com narrativas aprende a organizar pensamentos, expressar sentimentos e compreender os pontos de vista alheios — competências fundamentais para a convivência em diferentes grupos sociais. Bettelheim (2014) afirma que a narrativa oferece à criança modelos simbólicos para interpretar o mundo e a si mesma, modelos que continuam operando mesmo quando ela cresce.

A escuta sensível, a capacidade de imaginar alternativas, a habilidade de se colocar no lugar do outro e de refletir sobre emoções são qualidades que atravessam toda a vida escolar e adulta. Crianças que experimentam histórias regularmente tendem a apresentar maior repertório cultural, maior autonomia interpretativa e maior adaptabilidade diante de desafios emocionais.

Além disso, a contação de histórias estimula o pensamento criativo e a elaboração narrativa, competências que favorecem a escrita, a argumentação e a compreensão textual ao longo da escolarização. Coelho (2003) reforça que a literatura infantil não é apenas formadora de leitores, mas formadora de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de dialogar com a diversidade do mundo.

Assim, a contação de histórias contribui para a construção de uma identidade sólida, flexível e consciente — uma identidade capaz de se reconhecer como parte do mundo, ao mesmo tempo em que comprehende sua singularidade.

CONCLUSÃO

A contação de histórias na Educação Infantil constitui uma prática formativa fundamental, pois articula linguagem, sensibilidade e imaginação na construção da identidade da criança. Ao ouvir, recontar e vivenciar narrativas, a criança elabora emoções, amplia sua compreensão de si e do outro e fortalece vínculos afetivos e sociais. A narrativa não apenas entretém; ela acolhe, ensina, humaniza e estrutura o eu.

A articulação entre escola e família revela-se um elemento crucial para potencializar os impactos das experiências narrativas. O acompanhamento familiar e a continuidade das práticas pedagógicas no ambiente doméstico reforçam o senso de pertencimento e fortalecem a construção da identidade da criança. Além disso, a diversidade de histórias utilizadas nos projetos pedagógicos contribui para a valorização das diferenças, promovendo inclusão e respeito à pluralidade cultural e social.

A avaliação contínua, qualitativa e reflexiva das atividades de contação de histórias permite ao educador observar o progresso individual, identificar necessidades e ajustar estratégias pedagógicas, garantindo que cada criança vivencie experiências significativas. Dessa forma, os efeitos da narrativa se estendem ao longo da vida, consolidando aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais que fortalecem a autonomia, a consciência emocional e o protagonismo infantil.

Em síntese, a contação de histórias deve ser compreendida como ferramenta pedagógica integral, capaz de articular emoção, cognição e socialização, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes de sua identidade. A prática narrativa, quando planejada e mediada de forma intencional, transforma-se em um espaço de aprendizagem significativo, consolidando-se como elemento essencial para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- DENHAM, Susanne A. *Social-emotional competence in early childhood: What it is and how to assess it.* Early Education and Development, v. 17, n. 1, p. 57-89, 2012.
- FREITAS, Maria; SANTOS, Ana L. *Educação socioemocional na primeira infância: práticas e reflexões.* São Paulo: Cortez, 2016.

- NÓVOA, António. Profissão professor: de ontem a hoje. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- OLIVEIRA, Carlos; SOUZA, Renata. Diversidade e inclusão na Educação Infantil: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola: uma nova proposta pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA - Volume 1. São Paulo: Summus, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: CAUSAS E CAMINHOS

AUTOR: SUELI DE FATIMA CORRÊA

RESUMO

A desigualdade educacional no Brasil é um fenômeno histórico e persistente, marcado por disparidades regionais, socioeconômicas e raciais. Apesar dos avanços nas últimas décadas, como a ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio, ainda existem barreiras significativas que comprometem a qualidade e a equidade da educação. Entre as principais causas estão a concentração de renda, a falta de investimentos adequados, a precarização da infraestrutura escolar e a desigual distribuição de professores qualificados. Este artigo busca analisar os fatores que sustentam a desigualdade educacional no país e discutir caminhos possíveis para sua superação, considerando políticas públicas, iniciativas comunitárias e o papel da sociedade civil.

Palavras-chave: desigualdade educacional; políticas públicas; equidade.

ABSTRACT

Educational inequality in Brazil is a historical and persistent phenomenon, marked by regional, socioeconomic, and racial disparities. Despite progress in recent decades, such as the expansion of access to primary and secondary education, significant barriers still compromise quality and equity. The main causes include income concentration, insufficient investment, precarious school infrastructure, and unequal distribution of qualified teachers. This article aims to analyze the factors that sustain educational inequality in the country and discuss possible paths for overcoming it, considering public policies, community initiatives, and the role of civil society.

Keywords: educational inequality; public policies; equity.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação. No Brasil, entretanto, a trajetória histórica revela profundas desigualdades que se refletem no acesso, na permanência e na qualidade da educação oferecida. Desde o período colonial, a escolarização esteve restrita a grupos privilegiados, perpetuando um modelo excludente que ainda hoje apresenta resquícios.

Nas últimas décadas, políticas públicas voltadas para a universalização do ensino básico contribuíram para ampliar o acesso às escolas. Contudo, o desafio da qualidade e da equidade permanece. A desigualdade educacional não se limita ao ingresso escolar, mas se manifesta em múltiplas dimensões, como infraestrutura precária, falta de professores qualificados, disparidades regionais e desigualdade de oportunidades entre grupos sociais.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais causas da desigualdade educacional no Brasil e propor caminhos possíveis para sua superação. A análise será feita a partir de uma perspectiva crítica, considerando tanto os avanços quanto os limites das políticas públicas implementadas, além de destacar o papel da sociedade civil e das iniciativas comunitárias na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Desigualdade educacional: raízes e desafios

A desigualdade educacional no Brasil é resultado de um conjunto de fatores históricos, sociais e econômicos que se entrelaçam. A concentração de renda e a exclusão social são elementos centrais que dificultam o acesso equitativo à educação. Famílias de baixa renda enfrentam barreiras como a falta de transporte, alimentação adequada e condições mínimas para acompanhar o processo escolar de seus filhos.

Outro aspecto relevante é a disparidade regional. Enquanto algumas regiões, como o Sudeste, apresentam índices mais elevados de escolarização e infraestrutura, outras, como o Norte e o Nordeste, ainda sofrem com escolas precárias, falta de recursos e menor presença de professores qualificados. Essa desigualdade territorial reforça o ciclo de exclusão e limita as oportunidades de desenvolvimento.

A questão racial também é um fator determinante. Estudos apontam que estudantes negros e indígenas enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, além de serem mais afetados pela evasão escolar. O racismo estrutural, presente em diversas esferas da sociedade, impacta diretamente o desempenho e as oportunidades educacionais desses grupos.

A precarização da infraestrutura escolar é outro desafio. Muitas escolas brasileiras não possuem bibliotecas, laboratórios ou acesso adequado à tecnologia, o que compromete a qualidade do ensino. A ausência de ambientes propícios para o aprendizado limita a capacidade de inovação pedagógica e reduz as chances de formação integral dos estudantes.

Além disso, a formação e valorização dos professores são questões centrais. A profissão docente, muitas vezes desvalorizada, enfrenta baixos salários, falta de condições de trabalho e escassez de programas de formação continuada. Isso resulta em um quadro de profissionais desmotivados e pouco preparados para lidar com as demandas contemporâneas da educação.

As políticas públicas implementadas nas últimas décadas, como o Fundeb e o Prouni, trouxeram avanços significativos. No entanto, ainda há lacunas importantes. O financiamento da educação continua insuficiente, e os recursos muitas vezes não chegam de forma equitativa às escolas que mais necessitam.

Outro ponto crítico é a desigualdade digital. A pandemia de Covid-19 evidenciou a exclusão de milhões de estudantes que não tinham acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos. Essa realidade reforçou a necessidade de políticas voltadas para a inclusão digital como parte integrante da educação.

A meritocracia, frequentemente defendida como solução, ignora as desigualdades estruturais que impedem que todos os estudantes tenham as mesmas condições de competir. É preciso reconhecer que a equidade exige políticas compensatórias que garantam oportunidades reais para os mais vulneráveis.

O papel da sociedade civil e das organizações não governamentais também merece destaque. Diversas iniciativas comunitárias têm contribuído para reduzir desigualdades, oferecendo apoio pedagógico, atividades culturais e acesso a recursos que complementam a educação formal. Superar a desigualdade educacional exige uma abordagem integrada, que envolva políticas públicas consistentes, investimentos adequados e participação ativa da sociedade. É necessário compreender que a educação não é apenas um direito individual, mas um bem coletivo que impacta diretamente o desenvolvimento do país.

Considerações finais

A desigualdade educacional no Brasil é um problema complexo e multifacetado, que exige soluções estruturais e de longo prazo. Embora avanços tenham sido conquistados, ainda há um caminho significativo a percorrer para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

É fundamental que o Estado assuma seu papel de protagonista, ampliando investimentos e assegurando que os recursos sejam distribuídos de forma justa, priorizando as regiões e grupos mais vulneráveis. A valorização dos professores e a melhoria da infraestrutura escolar são medidas indispensáveis para promover mudanças efetivas.

A sociedade civil também desempenha papel crucial nesse processo. Iniciativas comunitárias, projetos sociais e organizações não governamentais podem complementar as políticas públicas, oferecendo suporte e oportunidades adicionais para estudantes em situação de vulnerabilidade. Por fim, é necessário compreender que a educação é um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social. Combater a desigualdade educacional significa investir no futuro do país, promovendo cidadania, inclusão e desenvolvimento sustentável

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Educação e desigualdade social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, sociedade e trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1983.
- SOARES, José Francisco. Qualidade da educação: uma nova abordagem. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ZIBAS, Dagmar. Educação e desigualdade: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

GÊNEROS LITERÁRIOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: EDUARDO MECIANO REZENDE TRENTINO

RESUMO

O ensino de literatura no Ensino Fundamental II tem papel fundamental na formação de leitores críticos e participativos, capazes de compreender a linguagem literária em sua dimensão estética, histórica e social. Nesse contexto, o trabalho com os gêneros literários configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para a mediação da leitura, possibilitando práticas mais significativas e contextualizadas. Este artigo tem como objetivo analisar a utilização dos gêneros literários como instrumento de mediação da leitura no Ensino Fundamental II, destacando sua contribuição para o desenvolvimento do letramento literário e da competência leitora dos estudantes. Fundamentado em estudos da Linguística, da Educação e do Letramento Literário, o trabalho comprehende os gêneros literários como construções sociais que organizam expectativas de leitura e ampliam o repertório cultural dos alunos. A abordagem metodológica adotada é de natureza bibliográfica, com análise de produções teóricas de autores que discutem o ensino de literatura e a mediação da leitura no contexto escolar. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico com diferentes gêneros literários, como contos, crônicas, poemas e textos dramáticos, favorece o engajamento dos estudantes, promove a interpretação crítica e fortalece a relação entre leitor e texto. Além disso, a mediação intencional do professor revela-se essencial para a construção de sentidos e para a valorização da experiência estética da leitura. Conclui-se que o ensino de literatura por meio dos gêneros literários contribui para a formação de leitores mais autônomos, críticos e sensíveis às múltiplas vozes presentes nos textos literários, atendendo às orientações curriculares e às demandas contemporâneas da educação básica.

Palavras-chave: Gêneros literários; Mediação da leitura; Ensino Fundamental II; Letramento literário; Formação do leitor.

ABSTRACT

Literature teaching in lower secondary education plays a fundamental role in the development of critical and active readers who are able to understand literary language in its aesthetic, historical, and social dimensions. In this context, working with literary genres emerges as a relevant pedagogical strategy for reading mediation, enabling more meaningful and contextualized practices. This article aims to analyze the use of literary genres as tools for reading mediation in lower secondary education, highlighting their contribution to the development of literary literacy and reading competence. Based on studies in Linguistics, Education, and Literary Literacy, the research understands literary genres as social constructions that organize reading expectations and expand students' cultural repertoire. The methodological approach is bibliographical, involving the analysis of theoretical works on literature teaching and reading mediation in school contexts. The findings indicate that pedagogical work with different literary genres, such as short stories, chronicles, poems, and dramatic texts, enhances student engagement, promotes critical interpretation, and strengthens the reader-text relationship. Furthermore, the teacher's intentional mediation is essential for meaning-making and for valuing the aesthetic experience of reading. It is concluded that teaching literature through literary genres contributes to the formation of autonomous, critical readers who are sensitive to the multiple voices present in literary texts.

Keywords: Literary genres; Reading mediation; Lower secondary education; Literary literacy; Reader education.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Ensino Fundamental II constitui um dos pilares para a formação de leitores críticos, capazes de compreender a linguagem literária em sua complexidade estética, histórica e social. No entanto, ainda se observa, no contexto escolar, práticas que reduzem a leitura literária à mera identificação de características estruturais dos textos ou à reprodução de interpretações previamente estabelecidas.

Essa abordagem, muitas vezes, distancia os estudantes da experiência significativa da leitura, comprometendo o desenvolvimento do letramento literário. Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas e reconhecer os gêneros literários como estratégias de mediação da leitura.

A mediação da leitura pressupõe uma ação pedagógica intencional, na qual o professor atua como facilitador do encontro entre o leitor e o texto. Segundo Cosson (2014, p. 27), “a leitura literária na escola só se efetiva quando o texto é mediado, isto é, quando há uma ação pedagógica que possibilite ao leitor construir sentidos”. Essa mediação envolve escolhas metodológicas, seleção de textos e propostas de leitura que valorizem a fruição estética e a interpretação crítica, respeitando o repertório cultural dos estudantes. Nesse contexto, os gêneros literários assumem papel central, pois organizam expectativas de leitura e favorecem a aproximação do aluno com diferentes formas de expressão literária.

A compreensão dos gêneros literários como construções sociais encontra respaldo nos estudos de Bakhtin (2003), para quem os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente situadas e vinculadas às práticas sociais. Embora o autor trate dos gêneros discursivos de maneira ampla, suas contribuições permitem compreender os gêneros literários como manifestações que dialogam com contextos culturais específicos, refletindo valores, visões de mundo e experiências humanas. Assim, trabalhar com contos, crônicas, poemas, romances ou textos dramáticos no Ensino Fundamental II possibilita aos estudantes o contato com múltiplas vozes e perspectivas.

Todorov (2009) critica abordagens escolarizadas que esvaziam o sentido da literatura ao transformá-la em objeto puramente técnico. Para o autor, “a literatura não nasce no vazio, mas no coração da sociedade” (TODOROV, 2009, p. 23), e seu ensino deve favorecer a reflexão sobre a condição humana e sobre as relações sociais. Nessa perspectiva, os gêneros literários, quando utilizados como estratégia de mediação da leitura, permitem articular análise e experiência estética, contribuindo para uma relação mais viva e significativa com o texto literário.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam essa concepção ao destacar que o ensino de Língua Portuguesa deve promover práticas de leitura literária que ampliem o repertório cultural dos estudantes e desenvolvam competências interpretativas. O documento afirma que “a leitura literária possibilita o contato com diferentes formas de dizer, de representar o mundo e de construir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 67), evidenciando a importância do trabalho com a diversidade de gêneros literários no Ensino Fundamental II.

Além disso, a mediação da leitura por meio dos gêneros literários dialoga com a concepção freireana de educação. Para Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que implica compreender a literatura como espaço de reflexão crítica sobre a realidade. Dessa forma, ao mediar a leitura literária, o professor contribui para a formação de sujeitos leitores capazes de interpretar, questionar e ressignificar o mundo.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os gêneros literários como estratégia de mediação da leitura no Ensino Fundamental II, destacando sua contribuição para o desenvolvimento do letramento literário e para a formação de leitores críticos. Ao articular fundamentos teóricos e orientações curriculares, busca-se evidenciar a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como experiência estética, cultural e formativa.

DESENVOLVIMENTO

GÊNEROS LITERÁRIOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A formação do leitor no Ensino Fundamental II constitui um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura literária. Nessa etapa da escolarização, os estudantes ampliam sua capacidade interpretativa e passam a estabelecer relações mais complexas entre texto, contexto e experiência pessoal. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros literários apresenta-se como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento do letramento literário, possibilitando ao aluno compreender a literatura como prática social, cultural e estética.

Os gêneros literários organizam as expectativas de leitura e auxiliam o leitor a reconhecer características discursivas, temáticas e estilísticas dos textos. Conforme afirma Bakhtin (2003, p. 262), “cada gênero do discurso possui um conjunto relativamente estável de temas, estilos e construções compostionais”. Embora o autor se refira aos gêneros discursivos de modo amplo, suas contribuições permitem compreender os gêneros literários como formas historicamente construídas, que refletem modos de ver e representar o mundo. Ao entrar em contato com contos, poemas, crônicas, romances ou textos dramáticos, o aluno amplia seu repertório cultural e desenvolve novas formas de leitura e interpretação.

Cosson (2014) destaca que a formação do leitor literário não ocorre de maneira espontânea, mas exige práticas sistemáticas e mediadas. Para o autor, “o letramento literário implica aprender a ler literatura de modo específico, reconhecendo seus modos de significação” (COSSON, 2014, p. 45). Assim, o trabalho com gêneros literários no Ensino Fundamental II contribui para que o aluno compreenda que a leitura literária envolve tanto a fruição estética quanto a análise crítica, superando abordagens reducionistas centradas apenas em informações sobre o texto.

Além disso, os gêneros literários possibilitam uma progressão no processo de formação do leitor. Textos mais curtos, como contos e crônicas, podem funcionar como porta de entrada para leituras mais extensas e complexas, como romances e novelas. Essa organização didática favorece o desenvolvimento gradual da autonomia leitora, permitindo que o aluno construa confiança e interesse pela leitura. Todorov (2009, p. 23) ressalta que “a literatura deve ajudar-nos a viver”, o que reforça a ideia de que o contato com diferentes gêneros literários amplia a compreensão da condição humana e das relações sociais.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade de vozes e temáticas presentes nos gêneros literários. Ao trabalhar com textos de diferentes épocas, estilos e contextos culturais, o professor contribui para uma formação leitora mais plural e crítica. Essa diversidade possibilita ao aluno reconhecer a literatura como espaço de diálogo entre diferentes experiências humanas. Nesse sentido, a leitura literária assume papel fundamental na construção da identidade e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dessa abordagem ao destacar que o ensino de literatura deve promover o contato com uma ampla variedade de gêneros literários. O documento afirma que “a leitura literária amplia o repertório cultural dos estudantes e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica” (BRASIL, 2018, p. 67). Dessa forma, os gêneros literários deixam de ser apenas conteúdos a serem classificados e passam a ser instrumentos de formação humana.

Assim, compreender os gêneros literários como eixo estruturante da formação do leitor no Ensino Fundamental II implica reconhecer a literatura como experiência estética, cultural e social. O trabalho pedagógico intencional com diferentes gêneros possibilita ao aluno não apenas ler textos literários, mas construir sentidos, estabelecer diálogos e desenvolver uma relação significativa com a leitura. Dessa maneira, os gêneros literários configuram-se como elemento central na formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis à linguagem literária.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A mediação da leitura constitui um elemento central no ensino de literatura no Ensino Fundamental II, especialmente quando se busca formar leitores críticos e autônomos.

Diferentemente de uma prática centrada apenas na leitura individual ou na reprodução de interpretações prontas, a mediação pressupõe a atuação intencional do professor como sujeito que cria condições para o encontro significativo entre o aluno e o texto literário. Nesse processo, o trabalho com os gêneros literários amplia as possibilidades de leitura e favorece a construção coletiva de sentidos.

Segundo Cosson (2014, p. 27), “a leitura literária na escola exige mediação, pois o leitor em formação necessita de orientação para compreender os modos próprios de significação do texto literário”. Essa afirmação evidencia que a leitura, no espaço escolar, não se reduz a uma atividade espontânea, mas demanda estratégias pedagógicas que auxiliem o aluno a interpretar, dialogar e refletir sobre o texto. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador cultural, aproximando o estudante da obra literária e de seus múltiplos sentidos.

A mediação da leitura envolve diferentes dimensões, como a escolha dos textos, a contextualização das obras, a proposição de perguntas problematizadoras e a valorização das interpretações dos alunos. Ao trabalhar com gêneros literários variados, o professor amplia o repertório dos estudantes e cria oportunidades para que diferentes perfis de leitores se identifiquem com os textos. Conforme destaca Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que implica uma prática pedagógica dialógica e participativa.

Nesse sentido, a mediação da leitura deve favorecer o diálogo entre texto, leitor e contexto social. Bakhtin (2003) contribui para essa compreensão ao afirmar que todo enunciado é essencialmente dialógico, pois se constrói na relação com outros discursos. Para o autor, “o sentido do texto nasce no ponto de contato entre o texto e o leitor” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Assim, a mediação do professor torna-se fundamental para estimular esse diálogo, incentivando os alunos a expressarem suas interpretações e a relacionarem o texto literário com suas experiências de vida.

Além disso, a mediação da leitura contribui para superar práticas escolarizadas que reduzem a literatura à análise técnica ou à memorização de informações sobre autores e obras. Todorov (2009) critica esse modelo ao afirmar que “a literatura na escola corre o risco de perder seu sentido quando se transforma apenas em objeto de estudo formal” (TODOROV, 2009, p. 24). O papel do professor, portanto, é resgatar o caráter humano e formativo da literatura, utilizando os gêneros literários como caminhos para a reflexão e para a experiência estética.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino de literatura deve promover práticas de leitura mediadas, capazes de desenvolver a interpretação, a sensibilidade e o pensamento crítico. O documento orienta que o professor atue como mediador, incentivando a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos (BRASIL, 2018). Nesse contexto, os gêneros literários funcionam como instrumentos pedagógicos que organizam o trabalho com a leitura e favorecem a progressão das aprendizagens.

Dessa forma, a mediação da leitura, aliada ao trabalho com os gêneros literários, revela-se fundamental para a formação do leitor no Ensino Fundamental II. O professor, ao assumir uma postura mediadora, contribui para que a leitura literária deixe de ser uma atividade passiva e passe a ser uma experiência crítica, dialógica e significativa. Assim, a escola cumpre seu papel de formar leitores capazes de interpretar o texto literário e de compreender a literatura como expressão da condição humana e da realidade social.

GÊNEROS LITERÁRIOS, LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A compreensão da linguagem como prática social é fundamental para o trabalho com gêneros literários no Ensino Fundamental II, uma vez que a leitura literária envolve a interação entre texto, leitor e contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, os gêneros literários não podem ser entendidos apenas como formas fixas ou classificatórias, mas como modos de organização da linguagem que possibilitam a construção de sentidos e a interpretação crítica dos textos. O ensino de literatura, portanto, deve considerar a linguagem como espaço de diálogo e de produção de significados.

Bakhtin (2003) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao afirmar que a linguagem se constitui na interação social. Para o autor, “o sentido do enunciado não está no texto isolado, mas na relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Essa concepção permite compreender o texto literário como um enunciado que dialoga com outros discursos e com a experiência do leitor. Assim, ao trabalhar com gêneros literários, o professor possibilita que o aluno reconheça as múltiplas vozes presentes na obra e construa interpretações próprias.

A construção de sentidos na leitura literária também está relacionada à experiência estética do leitor. Todorov (2009) destaca que a literatura deve ser compreendida como espaço de reflexão sobre a condição humana, e não apenas como objeto de análise técnica. Para o autor, “a literatura nos ajuda a compreender melhor os outros e a nós mesmos” (TODOROV, 2009, p. 23). Nesse sentido, os gêneros literários funcionam como mediadores dessa experiência, pois apresentam diferentes formas de narrar, descrever e representar a realidade.

Cosson (2014) enfatiza que o letramento literário envolve a capacidade de atribuir sentidos ao texto literário a partir de práticas de leitura mediadas. Segundo o autor, “ler literatura é aprender a lidar com a ambiguidade, com o implícito e com a multiplicidade de interpretações” (COSSON, 2014, p. 52). O trabalho com gêneros literários favorece esse processo, uma vez que expõe o aluno a diferentes estruturas narrativas, linguagens poéticas e recursos expressivos, ampliando suas possibilidades interpretativas.

Além disso, a construção de sentidos na leitura literária está diretamente relacionada ao repertório cultural do leitor. Freire (1996) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando a importância de considerar as experiências de vida dos alunos no processo de leitura. Para o autor, “a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo” (FREIRE, 1996, p. 11). Assim, ao mediar a leitura de diferentes gêneros literários, o professor deve valorizar as interpretações dos alunos e incentivar o diálogo entre o texto e a realidade social dos estudantes.

Nesse contexto, os gêneros literários possibilitam a articulação entre linguagem, cultura e identidade. Ao ler textos de diferentes épocas, estilos e contextos, o aluno amplia sua visão de mundo e desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre questões sociais, históricas e culturais. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender a literatura como expressão da diversidade humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que a leitura literária deve promover a construção de sentidos e o desenvolvimento da sensibilidade estética. O documento afirma que “o trabalho com textos literários favorece a imaginação, a empatia e a reflexão crítica” (BRASIL, 2018, p. 67). Nesse sentido, o ensino de literatura por meio dos gêneros literários alinha-se às orientações curriculares e às demandas contemporâneas da educação básica.

Dessa forma, compreender os gêneros literários como instrumentos de construção de sentidos implica reconhecer o papel ativo do leitor no processo de leitura. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem a linguagem como diálogo e a literatura como experiência estética, o ensino no Ensino Fundamental II contribui para a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e ressignificar os textos literários e a realidade em que estão inseridos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

As práticas pedagógicas com gêneros literários no Ensino Fundamental II assumem papel central na formação do leitor crítico e no desenvolvimento das competências linguísticas e interpretativas dos estudantes.

Trabalhar a literatura de forma significativa implica superar abordagens meramente conteudistas ou classificatórias, promovendo experiências de leitura que favoreçam a reflexão, o diálogo e a construção de sentidos. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre o texto literário e o aluno, criando condições para que a leitura se torne uma prática social e formativa.

Cosson (2014) destaca que o ensino de literatura deve estar pautado no letramento literário, entendido como um processo contínuo de formação do leitor. Para o autor, “o letramento literário ocorre quando o aluno aprende a ler literatura como literatura, apropriando-se de seus modos de dizer e de significar” (COSSON, 2014, p. 47). Essa perspectiva orienta práticas pedagógicas que valorizam a leitura integral das obras, a interpretação coletiva e o diálogo entre texto e contexto.

As práticas pedagógicas com gêneros literários devem considerar a diversidade textual e cultural presente na escola. Cândido (2004) afirma que a literatura é um direito humano, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da compreensão do outro. Segundo o autor, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” (CANDIDO, 2004, p. 175). Dessa forma, o contato com diferentes gêneros — como conto, crônica, poesia, romance e teatro — possibilita ao aluno acessar múltiplas formas de expressão e reflexão sobre a realidade.

No Ensino Fundamental II, as práticas pedagógicas devem articular leitura, oralidade e escrita, promovendo atividades que incentivem a participação ativa dos estudantes. Zilberman (2012) ressalta que a escola deve criar situações em que o aluno se reconheça como sujeito leitor. Para a autora, “a leitura literária na escola precisa ser uma experiência significativa, e não apenas uma obrigação curricular” (ZILBERMAN, 2012, p. 36). Assim, estratégias como rodas de leitura, debates interpretativos, reescritas criativas e dramatizações contribuem para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente.

Outro aspecto relevante das práticas pedagógicas com gêneros literários é a valorização da interpretação do aluno. Freire (1996) defende uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Aplicada ao ensino de literatura, essa concepção implica reconhecer as leituras dos alunos como legítimas, promovendo o diálogo entre diferentes interpretações e estimulando o pensamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem os gêneros literários ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. O documento orienta que o trabalho com literatura deve favorecer “a fruição estética, a reflexão crítica e a ampliação do repertório cultural dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 69). Dessa forma, o planejamento pedagógico deve contemplar atividades que promovam a leitura prazerosa, a análise interpretativa e a produção de textos inspirados nos gêneros estudados.

Além disso, as práticas pedagógicas com gêneros literários devem considerar o contexto sociocultural dos alunos, aproximando a literatura de suas vivências. Ao selecionar obras e gêneros que dialoguem com temas contemporâneos e com a realidade dos estudantes, o professor contribui para o engajamento e o interesse pela leitura. Essa abordagem favorece a formação de leitores autônomos, capazes de estabelecer relações entre o texto literário e o mundo social.

Portanto, as práticas pedagógicas fundamentadas no trabalho com gêneros literários no Ensino Fundamental II devem priorizar a mediação docente, o diálogo interpretativo e a valorização da experiência do leitor. Ao promover o contato crítico e reflexivo com a literatura, a escola cumpre seu papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cultural e humano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o trabalho com gêneros literários como estratégia de mediação da leitura no Ensino Fundamental II, destacando sua relevância para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento das competências linguísticas e interpretativas dos estudantes. Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que o ensino de literatura, quando fundamentado em práticas pedagógicas significativas, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e assume um papel formativo essencial no contexto escolar.

A discussão teórica apresentada permitiu compreender que os gêneros literários constituem importantes instrumentos de mediação entre o aluno e o texto, favorecendo o diálogo, a reflexão e a construção de sentidos. Conforme defendem autores como Cosson (2014), Cândido (2004) e Zilberman (2012), a leitura literária deve ser concebida como uma prática social e cultural, capaz de ampliar o repertório dos estudantes e contribuir para sua formação humana e cidadã. Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros literários possibilita o contato com múltiplas linguagens, estilos e perspectivas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante evidenciado no estudo refere-se ao papel do professor como mediador da leitura literária. Inspiradas na perspectiva dialógica de Freire (1996), as práticas pedagógicas discutidas reforçam a importância de reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. A valorização das interpretações dos estudantes, o incentivo ao diálogo e a criação de espaços de escuta contribuem para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento da autonomia leitora.

Além disso, observou-se que as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de um ensino de literatura que promova a fruição estética, a reflexão crítica e a ampliação do repertório cultural. A articulação entre os gêneros literários e as competências previstas no currículo nacional evidencia que o trabalho com a leitura literária deve ser planejado de forma intencional, considerando o contexto sociocultural dos alunos e as demandas da educação contemporânea.

Por fim, conclui-se que o ensino de gêneros literários no Ensino Fundamental II, quando desenvolvido de maneira crítica e contextualizada, contribui significativamente para a formação de leitores competentes, sensíveis e críticos. Ao reconhecer a literatura como um direito e como prática social, a escola reafirma seu compromisso com uma educação democrática e inclusiva, capaz de formar sujeitos que leem, interpretam e compreendem o mundo de forma crítica e reflexiva. Assim, espera-se que este estudo contribua para reflexões e práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária como eixo fundamental da formação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

AUTOR: FÁTIMA BERGAMASCHI FARIAS

RESUMO

A alfabetização e o letramento configuram-se como processos fundamentais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade. Este artigo tem como objetivo discutir a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, compreendendo a alfabetização não apenas como a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas como parte de um processo mais amplo de inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita. Fundamentado em estudos de autores como Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire, o trabalho aborda concepções teóricas que sustentam práticas pedagógicas voltadas para o alfabetizar letrando, destacando a importância do contexto sociocultural dos alunos no processo de aprendizagem. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico, com análise de produções acadêmicas e documentos educacionais que tratam da temática. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizam diferentes gêneros textuais e promovem situações reais de uso da linguagem, contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa. Conclui-se que a articulação entre alfabetização e letramento nos anos iniciais é indispensável para garantir uma educação mais equitativa, democrática e comprometida com a formação integral da criança, reforçando o papel do professor como mediador desse processo.

Palavras-chave:

Alfabetização; Letramento; Anos Iniciais; Prática Pedagógica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Literacy and literacy practices are fundamental processes in the early years of Elementary Education, playing a crucial role in the formation of critical and socially engaged individuals. This article aims to discuss the inseparability between literacy and literacy practices, understanding literacy not only as the acquisition of the alphabetic writing system, but as part of a broader process of students' inclusion in social reading and writing practices. Based on studies by authors such as Magda Soares, Emilia Ferreiro, and Paulo Freire, the paper addresses theoretical perspectives that support pedagogical practices focused on teaching literacy through meaningful contexts. The methodology consists of a bibliographic research, analyzing academic studies and educational documents related to the theme. The findings indicate that contextualized pedagogical practices, which value different textual genres and promote authentic language use situations, significantly contribute to the development of reading and writing skills. It is concluded that the articulation between literacy and literacy practices in the early years is essential to ensure a more equitable, democratic education committed to the comprehensive development of children, highlighting the teacher's role as a mediator in this process.

Keywords:

Literacy; Early Years; Pedagogical Practice; Elementary Education; Teaching

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem temas centrais no debate educacional contemporâneo, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa decisiva para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida apenas como a aprendizagem mecânica do código escrito, restrita à decodificação de letras e palavras. No entanto, estudos recentes têm evidenciado que tal compreensão é insuficiente para garantir uma formação significativa e socialmente relevante aos alunos.

Dessa forma, pensar a alfabetização nos anos iniciais a partir da perspectiva do letramento significa compreender o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, culturais e políticas. Tal compreensão exige do professor uma postura mediadora, reflexiva e comprometida com a construção de aprendizagens significativas. Assim, este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da articulação entre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a formação integral da criança e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E DISTINÇÕES NECESSÁRIAS

A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Historicamente, a alfabetização foi associada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, centrando-se na decodificação de letras, sílabas e palavras. Essa concepção tradicional priorizava métodos mecânicos de ensino, desconsiderando, muitas vezes, o significado social da leitura e da escrita. Contudo, pesquisas no campo da Linguística, da Psicologia e da Educação passaram a questionar essa abordagem restrita, apontando a necessidade de ampliar o entendimento sobre o processo de aprendizagem da língua escrita.

Magda Soares é uma das principais referências nesse debate ao diferenciar, sem dissociar, os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo a autora, “alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, 2004), enquanto o letramento refere-se às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Essa distinção conceitual contribui para compreender que saber ler e escrever não garante, por si só, a participação efetiva do indivíduo nas práticas sociais letradas.

Nesse sentido, Soares (1998) afirma que “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Essa definição evidencia que o letramento ultrapassa o domínio técnico da língua, envolvendo aspectos culturais, sociais e históricos. Assim, a escola assume papel central na promoção de experiências que possibilitem aos alunos compreenderem a função social da linguagem escrita desde os primeiros anos de escolarização.

A articulação entre alfabetização e letramento torna-se ainda mais relevante quando se considera a diversidade sociocultural presente nas salas de aula. Crianças chegam à escola com diferentes experiências de contato com textos escritos, o que influencia diretamente seu processo de aprendizagem. Ignorar essas vivências pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco significativas. Conforme destaca Kleiman (2005), “o letramento é uma prática social situada”, o que implica reconhecer que a leitura e a escrita assumem sentidos distintos conforme o contexto em que são utilizadas.

Dessa forma, alfabetizar letrando significa oferecer ao aluno oportunidades reais de interação com diversos gêneros textuais, como bilhetes, histórias, listas, cartazes e notícias, promovendo situações em que a leitura e a escrita façam sentido. Essa abordagem contribui para que a criança compreenda que a linguagem escrita não se limita ao espaço escolar, mas está presente em diferentes esferas da vida social. Quando o ensino da alfabetização ocorre de forma isolada, focado apenas na decodificação, há o risco de formar leitores que leem, mas não compreendem, e escritores que escrevem, mas não se comunicam.

Além disso, a perspectiva do alfabetizar letrando dialoga com uma concepção de educação comprometida com a formação cidadã. Ao integrar alfabetização e letramento, a escola possibilita que os alunos desenvolvam competências linguísticas necessárias para interpretar o mundo, expressar ideias e participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, Soares (2004) ressalta que “alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”, reforçando a indissociabilidade desses processos.

Portanto, compreender as distinções e articulações entre alfabetização e letramento é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa compreensão exige do professor uma postura reflexiva e intencional, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de vivência da linguagem escrita, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Os estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro, em parceria com Ana Teberosky, representam um marco teórico fundamental para a compreensão do processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A teoria da psicogênese da língua escrita rompeu com concepções tradicionais que entendiam a aprendizagem da escrita como um processo linear, mecânico e dependente exclusivamente da instrução formal. Ao contrário, essas autoras demonstraram que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, elaborando hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o meio social.

A psicogênese da língua escrita evidencia que as crianças passam por diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita, como os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis não devem ser entendidos como etapas rígidas, mas como construções cognitivas que revelam o modo como a criança pensa sobre a escrita. Conforme destaca Ferreiro (1999), “os erros das crianças são tentativas inteligentes de compreender o funcionamento do sistema de escrita”, o que reforça a importância de uma prática pedagógica que compreenda o erro como parte constitutiva da aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele observar, registrar e interpretar as hipóteses elaboradas pelas crianças, organizando intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço conceitual. Atividades que envolvem a leitura de textos reais, a produção escrita espontânea e a reflexão sobre a língua possibilitam que os alunos confrontem suas hipóteses com novos desafios cognitivos. Para Ferreiro e Teberosky (1999), “a alfabetização é um processo de construção conceitual”, e não mera memorização de correspondências entre letras e sons.

Além disso, a teoria psicogenética dialoga diretamente com a perspectiva do letramento, uma vez que defende a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais e situações reais de uso da linguagem, o professor contribui para que a aprendizagem da escrita ocorra de forma significativa e contextualizada. Essa abordagem evita práticas fragmentadas e descontextualizadas, que tendem a desconsiderar o sentido social da escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAR LETRANDO

O professor dos anos iniciais desempenha papel central no processo de alfabetização e letramento, sendo o principal mediador entre a criança e a cultura escrita. Sua atuação exige não apenas domínio dos conteúdos linguísticos, mas também compreensão das concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho docente demanda intencionalidade, planejamento e reflexão constante sobre o ensino e a aprendizagem. Conforme destaca Tardif (2014), “o saber docente é um saber plural, formado por saberes provenientes da formação profissional, dos currículos e da experiência”, o que evidencia a complexidade da prática pedagógica no contexto da alfabetização.

Alfabetizar letrando implica criar situações didáticas em que a leitura e a escrita estejam inseridas em práticas sociais significativas. O professor, nesse contexto, deve organizar o ambiente alfabetizador de forma a favorecer o contato constante dos alunos com diferentes gêneros textuais. Para Kleiman (2005), “o letramento é uma prática social, e não apenas uma habilidade individual”, o que reforça a importância de experiências que ultrapassem o ensino isolado de letras e sílabas. Assim, atividades como leitura compartilhada, produção de textos coletivos e projetos de leitura contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas de maneira integrada.

Além disso, o professor precisa considerar a diversidade presente na sala de aula, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprendizagem das crianças. Essa postura exige sensibilidade para observar as hipóteses de escrita dos alunos e intervir de forma adequada, promovendo avanços conceituais. Nesse sentido, Libâneo (2013) afirma que “o ensino eficaz é aquele que promove a aprendizagem significativa, respeitando as características dos alunos e as finalidades educativas”. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

O planejamento pedagógico também se configura como elemento essencial no processo de alfabetizar letrando. Ao selecionar conteúdos, estratégias e recursos didáticos, o professor deve articular os objetivos de alfabetização com situações reais de uso da linguagem escrita. Essa articulação contribui para que os alunos compreendam a funcionalidade da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, fortalecendo o sentido do que é aprendido na escola.

Por fim, o papel do professor envolve uma postura ética e política comprometida com a formação cidadã. Ao promover práticas de alfabetização e letramento que valorizem a participação, o diálogo e o pensamento crítico, o docente contribui para a construção de uma escola mais democrática e socialmente comprometida. Como afirma Freire (1996), “a prática educativa é uma prática política”, o que reforça a responsabilidade do professor na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa forma, o professor, ao atuar como mediador das práticas de alfabetizar letrando, assume papel fundamental na garantia de uma educação de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua atuação contribui não apenas para o domínio da leitura e da escrita, mas para a formação integral da criança, preparando-a para participar ativamente das práticas sociais e culturais da sociedade letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste artigo evidenciou que a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituem processos indissociáveis e fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. Superar a concepção de alfabetização restrita à decodificação do sistema de escrita alfabética implica reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais permeadas por significados culturais, históricos e políticos.

Por fim, conclui-se que investir em práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento nos anos iniciais é essencial para garantir uma educação mais justa e equitativa. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de debates e práticas educativas que valorizem a formação integral da criança e reafirmem o papel transformador da educação na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTE AFRO-BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

AUTOR :GISELI CRISTINA DA SILVA FIABIANI

RESUMO

A arte afro-brasileira constitui-se como um elemento central na construção da identidade cultural negra no Brasil, refletindo a história, os valores e as resistências das comunidades afrodescendentes. Este artigo tem como objetivo analisar como diferentes manifestações artísticas, incluindo pintura, escultura, música, dança e literatura, contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira e para o fortalecimento da identidade coletiva. Fundamenta-se em autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Nei Lopes, que destacam a importância da arte como ferramenta de afirmação cultural e resistência histórica. A metodologia adotada caracteriza-se como revisão bibliográfica, com análise de livros, artigos científicos e documentos sobre arte e cultura afro-brasileira. Os resultados indicam que a arte afro-brasileira não apenas preserva memórias e tradições, mas também promove o reconhecimento da diversidade cultural, combatendo estereótipos e o racismo estrutural. Destaca-se, ainda, a relevância da inclusão da arte afro-brasileira no currículo escolar, possibilitando que crianças e jovens compreendam suas raízes e fortaleçam a autoestima e a identidade cultural. Conclui-se que a valorização e a difusão da arte afro-brasileira constituem instrumentos fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e consciente de sua herança cultural.

Palavras-chave:

Arte Afro-Brasileira; Identidade Cultural; Resistência; Diversidade; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

Afro-Brazilian art is a central element in constructing Black cultural identity in Brazil, reflecting the history, values, and resistances of Afro-descendant communities. This article aims to analyze how different artistic manifestations, including painting, sculpture, music, dance, and literature, contribute to the appreciation of Afro-Brazilian culture and the strengthening of collective identity.

It is based on authors such as Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, and Nei Lopes, who highlight the importance of art as a tool for cultural affirmation and historical resistance. The methodology adopted is a bibliographic review, analyzing books, scientific articles, and documents on Afro-Brazilian art and culture. Results indicate that Afro-Brazilian art not only preserves memories and traditions but also promotes recognition of cultural diversity, combating stereotypes and structural racism. Furthermore, the inclusion of Afro-Brazilian art in school curricula is emphasized, enabling children and youth to understand their roots and strengthen self-esteem and cultural identity. It is concluded that valuing and disseminating Afro-Brazilian art are fundamental instruments for building a more inclusive, plural, and culturally conscious society.

Keywords:

Afro-Brazilian Art; Cultural Identity; Resistance; Diversity; Heritage Education.

INTRODUÇÃO

A arte afro-brasileira representa um importante instrumento de afirmação da identidade cultural negra no Brasil, refletindo tanto a riqueza das tradições africanas trazidas pelos povos escravizados quanto as transformações e adaptações ocorridas ao longo da história do país. De acordo com Abdias do Nascimento (2016), “a arte é um espaço de resistência e afirmação da identidade negra, sendo fundamental para a preservação da memória histórica e cultural das comunidades afrodescendentes”. Nesse contexto, as manifestações artísticas, que incluem música, dança, pintura, escultura e literatura, desempenham papel central na construção e fortalecimento da identidade coletiva afro-brasileira.

A relevância da arte afro-brasileira está relacionada não apenas ao aspecto estético, mas também à dimensão social e política. Segundo Lélia Gonzalez (2001), “a valorização da cultura afro-brasileira é essencial para desconstruir estereótipos raciais e promover a igualdade social”, indicando que a arte atua como mecanismo de resistência frente ao racismo estrutural e às desigualdades históricas. Assim, ao compreender e divulgar essas expressões artísticas, a sociedade reconhece e legitima a contribuição dos afrodescendentes para a formação cultural do Brasil.

Além disso, Nei Lopes (2010) destaca que a arte afro-brasileira cumpre uma função educativa, especialmente quando inserida em contextos escolares e comunitários: “o ensino da arte negra possibilita a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens afro-brasileiros”. Nesse sentido, a inclusão da arte afro-brasileira nos currículos escolares contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre identidade, pertencimento e diversidade cultural, promovendo aprendizagem significativa e cidadania.

A pesquisa sobre arte afro-brasileira também evidencia a necessidade de reconhecer as diferenças regionais e históricas das manifestações culturais. Cada expressão, seja o samba do Rio de Janeiro, o maracatu de Pernambuco ou a literatura quilombola, reflete uma herança específica que dialoga com a identidade local e nacional. Portanto, compreender essas práticas artísticas exige um olhar interdisciplinar que articule história, sociologia, educação e artes visuais, evidenciando como a arte afro-brasileira fortalece vínculos culturais e sociais (SANTOS, 2014).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel da arte afro-brasileira na construção da identidade cultural, destacando suas dimensões estética, social e pedagógica. A reflexão proposta busca evidenciar que a valorização dessas manifestações não apenas preserva a memória histórica das comunidades afrodescendentes, mas também contribui para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, plural e consciente de sua diversidade cultural.

A ARTE AFRO-BRASILEIRA E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS

A arte afro-brasileira tem suas raízes nas culturas africanas trazidas pelos povos escravizados entre os séculos XVI e XIX. Esses povos, oriundos de diferentes regiões da África, incluíam povos iorubás, bantu e nagôs, cada um com expressões artísticas, rituais e simbologias próprias. Segundo Abdias do Nascimento (2016), “a herança africana está presente nas manifestações artísticas, nas práticas religiosas, na música e na literatura, constituindo um patrimônio cultural vivo e resiliente”. Essa afirmação evidencia que a arte afro-brasileira não é apenas estética, mas profundamente política e social, funcionando como instrumento de resistência à opressão e de preservação da identidade cultural negra.

As primeiras expressões de arte afro-brasileira no período colonial estavam diretamente ligadas à religiosidade e às práticas comunitárias dos escravizados. Objetos de culto, esculturas de orixás, tambores e cantos eram utilizados para manter vínculos sociais, transmitir valores e preservar a memória cultural africana. Lopes (2010) destaca que “essas manifestações artísticas não apenas permitiam a manutenção das tradições africanas, mas também constituíam um espaço de afirmação da identidade negra, muitas vezes em resistência à imposição cultural europeia”.

A arte afro-brasileira também sofreu processos de transformação e sincretismo ao longo do tempo. Práticas africanas foram adaptadas ao contexto brasileiro, dando origem a manifestações como o candomblé, o maracatu, o samba de roda e a capoeira. Cada região do Brasil incorporou elementos próprios, criando uma diversidade de expressões culturais que dialogam com a história local e nacional (GONZALEZ, 2001). Essas manifestações não apenas preservam memórias e tradições, mas também consolidam um senso coletivo de pertencimento, contribuindo para a construção da identidade cultural afro-brasileira.

Além disso, a arte afro-brasileira sempre foi marcada por um caráter de resistência política e social. Durante séculos, mesmo em contextos de marginalização e discriminação racial, comunidades negras utilizaram a arte como forma de afirmar sua presença e direitos. Conforme Nascimento (2016), “a arte afro-brasileira é resistência, memória e afirmação de um povo que se recusou a desaparecer culturalmente”. Essa dimensão histórica reforça a importância de valorizar, preservar e difundir essas expressões artísticas, garantindo que elas continuem influenciando a formação da identidade cultural no Brasil contemporâneo.

Portanto, compreender a arte afro-brasileira em suas raízes históricas é fundamental para reconhecer seu papel na preservação da memória, na resistência cultural e na construção de identidades coletivas. Essa base histórica fornece o contexto necessário para analisar as manifestações contemporâneas e seu impacto na educação, na sociedade e na valorização da diversidade cultural.

MÚSICA, DANÇA E OUTRAS EXPRESSÕES NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

A música e a dança afro-brasileiras são elementos centrais na construção da identidade cultural negra, funcionando como instrumentos de socialização, resistência e afirmação histórica. Essas expressões não apenas preservam tradições africanas, mas também promovem o pertencimento e a valorização da comunidade negra em contextos urbanos e rurais. Conforme Gonzalez (2001), “a valorização da cultura afro-brasileira através da música e da dança é essencial para o reconhecimento da diversidade e para o combate a estereótipos raciais”.

O samba, originado nos arredores do Rio de Janeiro no início do século XX, exemplifica a resistência cultural afro-brasileira. Surgido como expressão popular em comunidades marginalizadas, o samba articulou memória histórica, crítica social e celebração comunitária, tornando-se símbolo da identidade negra brasileira. Lopes (2010) destaca que “o samba é uma manifestação de resistência cultural que reflete a história e os valores das comunidades afro-brasileiras, consolidando vínculos coletivos e fortalecendo a identidade cultural”.

Outras expressões regionais, como o maracatu em Pernambuco e o jongo no sudeste, também desempenham papel significativo. Essas práticas envolvem dança, música e rituais que se articulam com a religiosidade e a memória histórica africana. O maracatu, por exemplo, combina percussão, canto e coreografia em performances públicas que celebram santos, ancestrais e a resistência das populações negras (SANTOS, 2014).

Outras expressões regionais, como o maracatu em Pernambuco e o jongo no sudeste, também desempenham papel significativo. Essas práticas envolvem dança, música e rituais que se articulam com a religiosidade e a memória histórica africana. O maracatu, por exemplo, combina percussão, canto e coreografia em performances públicas que celebram santos, ancestrais e a resistência das populações negras (SANTOS, 2014). Já o jongo, tradição afro-brasileira do sudeste, utiliza dança e música como espaço de interação social, transmissão de saberes e fortalecimento de laços comunitários (LOPES, 2010).

Além da música e da dança, outras formas artísticas, como a literatura afro-brasileira, o teatro, as artes visuais e o artesanato, contribuem para a construção da identidade. Escritores negros brasileiros narram experiências históricas, lutas e conquistas das comunidades afrodescendentes, fortalecendo a autoestima e a consciência cultural (GONZALEZ, 2001). As artes visuais, como pinturas e esculturas de orixás, funcionam como instrumentos de preservação da memória religiosa e simbólica, reforçando a ligação entre estética, tradição e identidade.

Portanto, a música, a dança e outras manifestações artísticas afro-brasileiras não apenas preservam a herança africana, mas também fortalecem a identidade cultural negra. Essas expressões possibilitam que comunidades afrodescendentes afirmem sua presença social, promovam integração e resistência cultural, e garantam a transmissão intergeracional de saberes e tradições, constituindo-se como pilares da construção da identidade afro-brasileira.

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A inserção da arte afro-brasileira nos contextos escolares desempenha papel fundamental na valorização da diversidade cultural e no fortalecimento da identidade de crianças e jovens afrodescendentes. Segundo Lopes (2010),

Segundo Lopes (2010), “inserir a arte negra nos currículos escolares permite que os alunos compreendam suas raízes e desenvolvam senso crítico em relação à sociedade”, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que promovam conhecimento histórico, estético e social sobre a cultura afro-brasileira.

A educação formal tem se configurado como espaço estratégico para a preservação e divulgação da arte afro-brasileira, contribuindo para o combate ao racismo estrutural e à marginalização cultural. Gonzalez (2001) destaca que “o ensino da cultura afro-brasileira é um mecanismo de valorização social que fortalece a autoestima e a identidade cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que promove respeito e reconhecimento da diversidade”. A inclusão de conteúdos relacionados a música, dança, literatura, artes visuais e manifestações religiosas afro-brasileiras no currículo escolar propicia o engajamento dos estudantes e promove aprendizado significativo.

Projetos pedagógicos que envolvem atividades práticas, como oficinas de percussão, apresentações de dança afro-brasileira, teatro, confecção de máscaras, pintura de orixás e análise de literatura afro-brasileira, contribuem para a participação ativa dos alunos e para a construção de vínculos culturais (SANTOS, 2014). Essas práticas não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também os sensibilizam para compreender a importância da diversidade étnico-racial no Brasil.

Além disso, a formação docente desempenha papel essencial na efetividade dessas estratégias. Professores capacitados para trabalhar a arte afro-brasileira conseguem integrar conteúdos históricos e artísticos com abordagens pedagógicas inclusivas, garantindo que os alunos compreendam a relevância dessas expressões culturais na construção da identidade coletiva (NÓVOA, 2009).

A articulação entre teoria e prática, associada à reflexão contínua sobre o ensino, permite ao docente planejar atividades que respeitem a diversidade, estimulem a criatividade e promovam o senso de pertencimento.

Em síntese, a arte afro-brasileira no contexto educacional não é apenas conteúdo curricular, mas ferramenta de formação identitária e cidadã. Através de práticas pedagógicas planejadas, que combinam atividades lúdicas, artísticas e reflexivas, é possível fortalecer a autoestima, ampliar o conhecimento cultural e consolidar a valorização da diversidade, preparando crianças e jovens para atuar em uma sociedade plural e inclusiva.

PRESERVAÇÃO CULTURAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A preservação da arte afro-brasileira enfrenta desafios significativos no contexto contemporâneo, relacionados à valorização social, à ameaça de descaracterização cultural e ao racismo estrutural. Segundo Nascimento (2016), “a arte afro-brasileira precisa ser reconhecida e difundida para garantir a continuidade de práticas que reforçam a identidade cultural negra”. Essa afirmação evidencia que a preservação cultural não depende apenas das comunidades negras, mas também de políticas públicas, escolas, instituições culturais e da sociedade em geral.

Um dos principais desafios contemporâneos é a globalização e a homogeneização cultural, que podem marginalizar expressões tradicionais. Manifestações como o jongo, o maracatu e o samba de roda enfrentam risco de desaparecimento ou descaracterização quando não recebem reconhecimento oficial e apoio pedagógico ou comunitário (SANTOS, 2014).

Além disso, muitos artistas afro-brasileiros ainda encontram dificuldades para acessar espaços de visibilidade e valorização no cenário artístico nacional, dificultando a transmissão de saberes culturais para as novas gerações (LOPES, 2010).

Outro aspecto relevante é o papel da educação formal e da formação docente na preservação da arte afro-brasileira. NÓVOA (2009) ressalta que “a formação continuada dos professores deve estar centrada na realidade da escola e nos problemas concretos da prática docente”, o que inclui a promoção de práticas educativas que valorizem e difundam a arte negra. Iniciativas escolares que integram música, dança, artes visuais e literatura afro-brasileira fortalecem o pertencimento cultural e combatem estereótipos raciais, promovendo cidadania e inclusão social (GONZALEZ, 2001).

Além disso, a articulação com comunidades e instituições culturais é essencial para garantir a preservação. Museus, centros culturais, grupos de dança e coletivos de artistas afro-brasileiros têm desempenhado papel fundamental na valorização da arte negra, organizando oficinas, exposições e apresentações públicas que estimulam a participação intergeracional (SANTOS, 2014). Essas ações contribuem para a manutenção das tradições, incentivam o protagonismo cultural e reforçam o reconhecimento da diversidade artística do país.

Portanto, a preservação da arte afro-brasileira no século XXI exige esforços coordenados entre escolas, políticas públicas, artistas e comunidades. Reconhecer a relevância histórica e social dessas expressões, promover sua difusão e apoiar a formação de professores e artistas constitui estratégia essencial para fortalecer a identidade cultural afro-brasileira, garantir a continuidade das tradições e construir uma sociedade mais plural, inclusiva e consciente de sua diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da arte afro-brasileira evidencia seu papel central na construção da identidade cultural negra no Brasil. Desde suas raízes africanas trazidas pelos povos escravizados até as manifestações contemporâneas, a música, a dança, a literatura e as artes visuais desempenham funções fundamentais de preservação histórica, resistência e afirmação cultural (NASCIMENTO, 2016; LOPES, 2010). Essas expressões artísticas não apenas consolidam o pertencimento coletivo, mas também fortalecem a autoestima de crianças, jovens e comunidades afrodescendentes, promovendo reconhecimento e valorização social.

O estudo demonstra que a inserção da arte afro-brasileira no contexto educacional é estratégica para a construção da cidadania e da consciência crítica. Projetos pedagógicos que contemplam música, dança, teatro, artes visuais e literatura afro-brasileira possibilitam aos estudantes compreender suas raízes, desenvolver habilidades críticas e respeitar a diversidade cultural (GONZALEZ, 2001; SANTOS, 2014). Além disso, a formação docente desempenha papel essencial para garantir práticas pedagógicas eficazes, contextualizadas e inclusivas (NÓVOA, 2009).

A preservação cultural enfrenta desafios contemporâneos, como a globalização, a homogeneização cultural e a marginalização de expressões tradicionais. Entretanto, políticas públicas, iniciativas escolares e ações comunitárias podem fortalecer a difusão da arte afro-brasileira, assegurando a continuidade das tradições e promovendo o protagonismo de artistas afrodescendentes (SANTOS, 2014).

Conclui-se que a valorização da arte afro-brasileira é imprescindível para a construção de uma sociedade plural, inclusiva e consciente de sua diversidade cultural. Investir na difusão, preservação e ensino dessas manifestações contribui para a formação de cidadãos críticos, respeitosos e engajados com a memória histórica e cultural do Brasil, consolidando a arte afro-brasileira como instrumento de resistência, identidade e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONZALEZ, Lélia. *Lugar de fala: questões de identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- LOPES, Nei. *Cultura negra no Brasil: música, dança e literatura*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2016.
- NÓVOA, António. *Profissão professor: desafios e perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- SANTOS, Maria das Graças. *Expressões artísticas afro-brasileiras: memória, resistência e identidade*. São Paulo: Cortez, 2014.

AGRADECIMENTO

Gostaríamos de expressar nosso mais sincero agradecimento a todos os nossos leitores, colaboradores e parceiros que tornaram possível a publicação desta edição de DEZEMBRO da Revista Ciência & Evolução. Este número reflete o compromisso contínuo com a disseminação do conhecimento científico, e é com grande entusiasmo que compartilhamos com vocês as novas descobertas e inovações que estão moldando nosso futuro.

Agradecemos também aos nossos pesquisadores, cientistas e escritores que, com dedicação e paixão, enriqueceram esta edição com suas valiosas contribuições. Sem a participação ativa de todos, este projeto não seria possível.

Esperamos que a leitura seja inspiradora e que continue fomentando a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

Atenciosamente,

Equipe Ciência & Evolução