

Cartas Pedagógicas

Experiências e narrativas do cotidiano
na Educação Infantil

Andressa Fassbinder dos Santos
Luis Gustavo Ramos dos Santos
(organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

Cartas Pedagógicas

Experiências e narrativas do cotidiano
na Educação Infantil

Andressa Fassbinder dos Santos
Luis Gustavo Ramos dos Santos
(organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

© Dos organizadores - 2026

Editoração: Luis Gustavo Ramos dos Santos; Andressa Fassbinder dos Santos.

Capa: Luis Gustavo Ramos dos Santos.

Imagem da capa: Explosão de cores; imagem gerada por inteligência artificial.

Revisão: os autores.

Livro publicado em: maio de 2026

Termo de publicação: TR0112026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGR)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Santos, Andressa Fassbinder dos.

Cartas pedagógicas : experiências e narrativas do cotidiano na Educação Infantil / Andressa Fassbinder dos Santos, Luis Gustavo Ramos dos Santos (organizadores).

– Itapiranga : Schreiben, 2026.

226 p. : il. ; e-book. ; 15 x 21 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-686-4 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-685-7 [versão digital]

DOI: 10.29327/5863658

1. Educação infantil.
2. Prática pedagógica.
3. Formação de professores.
4. Narrativas educacionais. I. Santos, Luis Gustavo Ramos dos. II. Título.

CDD 372.21

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
Rochele da Silva Santaiana	
O TEMPO, OS ESPAÇOS E AS CRIANÇAS.....	13
Simeia Goularte	
MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO.....	28
Elaine Schütz	
UMA TARDE DE VOOS: QUANDO UM OLHAR ATENTO REVELA UNIVERSOS.....	38
Bibiana Dal Bello de Abreu	
CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA DOCÊNCIA COMPARTILHADA ATRAVÉS DE UM TRABALHO COLABORATIVO.....	45
Marcela Tornquist Rodrigues Pires Bárbara Kintschner Carvalho	
PEQUENOS ARTISTAS, GRANDES DESCOBERTAS: A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
Andressa Rafaela Angeli Rolim	
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	70
Tchiago Brigo Lucas Vitor Baumgärtner Maria Alzira Leite	

O BRINCAR E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....79

Andreia do Nascimento Santos

Claudia de Camargo Barbosa Formoso

EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....89

Gislaine Rickrot Tietbohl

TEM ÁGUA NO MEU CHÃO..... 95

Claudia Mattos

EDUCAR E HUMANIZAR: UM DIREITO UNIVERSAL..... 103

Carlos Marcelo Cavalheiro Felix

O QUE TEM LÁ FORA? OS ESPAÇOS EXTERNOS E O DESEMPARELAMENTO INFANTIL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO.....115

Luis Gustavo Ramos dos Santos

Andressa Fassbinder dos Santos

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA COM BRINQUEDOS NÃO BRINQUEDOS..... 124

Marcelo Oliveira da Silva

A IMPORTÂNCIA DE PROTEGER O BRINCAR NAS INFÂNCIAS.....139

Luiz Cristiano Souza dos Santos

TECENDO INFÂNCIAS: SUBJETIVIDADES, DIREITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 147

Elenise Marks

ENTRE ESCUTAS E MEMÓRIAS: O QUE AS DATAS COMEMORATIVAS DIZEM ÀS CRIANÇAS?.....	161
Louvani Diniz Brandão	
EDUCAÇÃO INFANTIL E AEE: POR UMA ESCOLA QUE VALORIZA E RESPEITA A DIVERSIDADE.....	167
Simone Pereira dos Santos	
A RODA COMO TERRITÓRIO DE ESCUTA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: UMA TRAVESSIA FORMATIVA NA E DA DOCÊNCIA.....	177
Karen Costa Vasconcelos Justo	
Maria Roseane Araújo de Paulo	
Thalita Mara Sena Muniz	
QUANDO A CHUVA VIROU TERRITÓRIO DE MEMÓRIAS.....	190
Lucilene Conceição	
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES.....	201
ÍNDICE REMISSIVO.....	210

PREFÁCIO

Uma carta, um prenúncio de coisas muito boas!

Rochele da Silva Santaiana¹

Escrevo essa carta para quem atua na Educação Infantil, para quem deseja um dia atuar, para quem pesquisa sobre as infâncias ou mesmo quem está no seu processo inicial formativo no campo. Quero contar da alegria de prefaciá-la uma obra que compartilha experiências e narrativas que encorajam a quem acredita numa educação maior e respeitosa com nossas crianças. Com isso quero compartilhar um pouco da experiência que me atravessou com essa leitura.

Posso dizer que os artigos que a compõem nos levam a pensar nas inúmeras possibilidades pedagógicas e lúdicas que podemos criar e cultivar em existências materiais com pequenos e pequenas de 0 a 5 anos. Andressa Fassbinder dos Santos e Luis Gustavo Ramos dos Santos tiveram a sensibilidade e a responsabilidade ética de agregar produções que falam do cotidiano da Educação Infantil, do vivido e do narrado, daquilo que acontece e por vezes não lhes damos a devida importância ou o devido registro.

O livro se divide em dois momentos: da primeira parte das Experiências e segunda parte das Narrativas, todos construídos por docentes que acreditam na potência criadora de cenários onde a criança de fato se torna protagonista e produtora de conhecimentos.

Da primeira parte do livro, entre tantos artigos instigantes, realizo o registro que representa a importância

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED UERGS.

dos tempos e espaços na Educação Infantil:

O reconhecimento dos espaços escolares pelas crianças faz parte de um processo educativo qualificado, no qual são oferecidas diversas oportunidades de interação, fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Essas interações, cuidadosamente planejadas para explorar diferentes ambientes e situações, proporcionam vivências ricas e variadas, que contribuem para a ampliação das experiências das crianças no contexto escolar. (Elaine Schütz, 2026, 29).

Para o leitor desta minha carta, quero registrar que adoraria extrair um excerto de cada artigo para que conheçam a obra, mas me deparei com a questão: agora é um deguste, a obra merece ser lida por inteiro. Então com isso em mente te convido a se inquietar com essa amostra pequena, o quanto temos ainda a problematizar e planejar sobre as experiências que as crianças vivem nas instituições de Educação Infantil. Para além da sala de aula, os/as autores/as deste primeiro conjunto de artigos nos fazem refletir sobre como o espaço deve transcender a sala de aula. As oportunidades de experiências devem ser pensadas tomando as infâncias como centrais, como produtoras de cultura e conhecimento, as crianças que constituem o coletivo da escola da infância vivem a variação da cultura humana de forma imaginária e simbólica, mas não deixa de ser um processo criativo, expressivo, transgressor e autoral (Filho; Filho, 2023, p. 3).

As experiências compartilhadas pelos docentes na primeira parte do livro nos conduzem a repensar nossas práticas, da importância do olhar atento e da escuta sensível, de entender que vários caminhos podem ser construídos artesanalmente enquanto docentes, com as crianças e não somente para elas. E cabe aqui uma ressalva, as experiências

imagéticas e inovadores acontecem também entre as 4 paredes de uma sala de referência, mas se potencializam quando são incorporadas nos demais espaços da escola e fora dela. Esse foi um grande aprendizado que as experiências compartilhadas nos ensinam.

A segunda parte do livro, trata de narrativas de vida e docência, que entrelaçam saberes acadêmicos com o vivido no cotidiano das escolas de Educação Infantil. O conjunto de produções aqui nos levam a pensar sobre vários desafios enfrentados institucionalmente entre eles a perspectiva trazida por Santos e Santos sobre o desemparedamento das infâncias, que nos convidam a pensar que - a criança contemporânea nasce, em sua maioria, em ambientes urbanos, com possibilidades limitadas de interação com a natureza - (2026, p. 116). Os autores assim como os demais nos evidenciam o quanto é preponderante pensarmos em contextos diferenciados e criativos.

Todas as narrativas trazidas na segunda parte do livro, são igualmente tensionadoras com a ideia central que não é somente as crianças que precisam ser desemparedadas, mas nós docentes também precisamos repensar e nos vermos enquanto praticantes de uma docência que vai para além da folha A4 e para além das paredes de sala de aula. Esse movimento precisa acontecer em nós, que exercemos o lugar decisório e pedagógico, mas que não pode ser realizado sem pensarmos em uma artesanaria colaborativa e dialógica com nossos pares, mas sobretudo com as crianças (Gobatto; Barbosa, 2019).

Posso afirmar para o leitor desta minha carta que este livro *Cartas Pedagógicas: experiências e narrativas do cotidiano da Educação Infantil*, reafirma a importância de publicizar e fortalecer narrativas de uma docência calcada na

ética do cuidado com as crianças. Experiências e narrativas generosamente compartilhadas conosco, leitores que também acreditam o quanto a vida coletiva nas escolas de Educação Infantil pode ser grandiosa em afetos, criações e protagonismo de fato das infâncias.

Espero que minha breve carta sirva como estímulo para que apreciem o livro, tanto quanto eu apreciei, e dele sejam extraídas novas ideias e possibilidades de continuidade.

REFERÊNCIAS

FILHO, Altino José Martins; FILHO, Lourival José Martins. Docência na Educação Infantil: reflexões sobre as culturas infantis no momento das rotinas do brincar. **Revista Cocar**, Edição Especial N.15/2022 p.1-13. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5732/2603>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOBATTO, Carolina, BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Revista Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.13, n.24, p.350-365, Jul/Dez2019. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/8254/4633>>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PARTE I

EXPERIÊNCIAS

O TEMPO, OS ESPAÇOS E AS CRIANÇAS

Simeia Goularte

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Caros colegas, professores da Educação Infantil,

Escrevo esta carta com os olhos cheios das cenas miúdas que só quem educa na primeira infância consegue ver — aquelas que, à primeira vista, podem parecer corriqueiras, mas que se revelam imensas quando a gente decide parar para ver mais devagar. Como escreveu Cecília Meireles, “não sei se é isso ou aquilo”...só sei que escolho e vivo escolhendo — mais coisas, significados, perguntas, respostas. “Nem só isso, nem só aquilo”, mas no entremeio sensível das experiências vividas com as crianças: entre o planejado e o inesperado, entre o gesto e o silêncio que fala.

Quem cuida e educa crianças pequenas sabe que observar não é apenas olhar. É um tipo de presença. É o corpo todo se dispondo a escutar o que ainda não tem nome. É se abaixar diante da ação de uma criança que, em silêncio, constrói um bolo de areia, e cantar parabéns com ela. É aceitar a comidinha de massinha de modelar e falar ao telefone, como se estivesse do outro lado da linha. É perceber o que não foi dito. O que o corpo diz.

Isso me movia, dia após dia, com meu grupo de crianças de três anos. E é sobre isso que venho conversar com vocês — colegas de profissão, de escuta, de caminhos abertos naquilo que a infância tem de mais criador e imprevisível.

Esta carta não é sobre respostas. É sobre perguntas que me acompanharam enquanto observava, registrava e tentava entender como cada criança me dizia, à sua maneira, quem era, o que desejava, o que lhe causava encantamento ou incômodo. E mais: é também sobre o que essas observações disseram de mim — da professora que eu era e da que fui me tornando enquanto escrevia.

Acolha esta carta como quem recebe um bilhete no bolso do avental, escrito às pressas durante a rotina, mas cheio de intenção e afeto. Ela é feita de memórias vividas e relidas, de escuta em forma de palavra, e de partilha entre quem sabe que cuidar e educar é também se deixar afetar, todos os dias.

OS INÍCIOS

A turma era formada por 18 crianças, todas com três anos de idade. Muitas vinham da instituição educativa no ano anterior, outras estavam iniciando sua experiência institucional ali, naquele espaço que começava a ser coletivo — mas ainda era, para cada uma delas, um mundo por decifrar.

O grupo chegou junto com o calor de fevereiro. Chegadas choradas, olhares desconfiados, objetos de apego nas mãos, e um cotidiano que ainda não se deixava nomear como tal. O chão era espaço de espera, o colo era território seguro, e os brinquedos, no início, pareciam secundários diante da imensidão do novo lugar para habitar.

Havia um tempo suspenso entre o que elas conheciam e o que ainda precisavam construir. E foi nesse entremeio que a observação começou a se tornar meu modo de estar com elas. Não havia como planejar com precisão, porque os dias vinham com suas próprias vontades. As perguntas vinham da escuta, e os registros surgiam como tentativa de dar forma ao que se vivia — não para explicar, mas para não esquecer. Como nos lembra Pandini-Simiano (2018, p. 21), é justamente “no gesto de observar, registrar, interpretar, narrar, o professor reconhece, valoriza preciosidades.”— e foi neste gesto que me vi implicada dia após dia, movida pelas delicadezas que a infância oferece a quem a observa com atenção.

A sala era viva. E como todo espaço vivo, mudava de acordo com os corpos que ali habitavam. Aos poucos, surgiram os ambientes preferidos, os caminhos trilhados, os pares que se formavam e desformavam. Eu fazia esses registros em um caderno, gravava áudios para mim mesma, às vezes com frases soltas, às vezes com mapas, falas capturadas no tempo certo. Mais do que “ver” as crianças, eu tentava enxergar o que elas começavam a mostrar, mesmo sem saber. E nisso, eu também me via.

A experiência que compartilho nesta carta aconteceu no ano de 2019, e nasceu de um gesto simples, mas potente: observar com atenção o que as crianças repetiam todos os dias. Brincadeiras que aconteciam de modo recorrente, carregadas de sentido, regras próprias e disputas simbólicas. Na sala, tínhamos espaços para brincar, para descobrir o mundo. Cozinha, beliche adaptada com uma pequena estante, espaço de registro gráfico, de construção, com ferramentas, de carrinhos, de música, e de acolhida, com almofadas e livros.

AS BRINCADEIRAS COTIDIANAS – “VAMOS TRABALHAR?”

Durante vários dias, fui percebendo que, cotidianamente, a brincadeira de trabalho e construção se tornava o centro de uma mesma brincadeira. Uma espécie de ritual por vezes silencioso e gestual, se repetia entre as crianças — e, por mais que meu corpo estivesse em movimento, atendendo outros pequenos, meu olhar voltava, insistentemente, para aquele contexto.

Diante da impossibilidade de permanecer ali, observando um só contexto, por longos períodos, decidi gravar com o celular. Professora sozinha em sala, trocava a roupa de um, auxiliava com o calçado de outro, encaminhava outro ao banheiro, enquanto tentava compreender a brincadeira que se repetia diariamente. Era uma estratégia que já vinha experimentando: registrar vídeos longos, de forma discreta, que eu pudesse revisitar depois, com calma, na hora do meu planejamento. E foi nesse exercício de voltar à cena — de pausá-la, ampliá-la e observá-la com outros olhos — que fui compreendendo o que, de fato, acontecia.

Havia um grupo que sempre iniciava a brincadeira na chegada, pela manhã. Mais especificamente uma dupla. Organizavam escadas, bancos, ferramentas de brinquedo e pedaços de madeira como quem arma um espaço de obras. Eram minuciosos, decididos, e sabiam o que estavam fazendo. Traçavam limites invisíveis, e por vezes, visíveis — circunscrevendo o espaço com o próprio mobiliário da sala. Estantes, sofá, mesa, colchonetes, entre outros objetos que julgassem interessante. Subiam e desciam de escada pequena, martelavam, mediam, e se organizavam de modo hierárquico. Um alcançava as ferramentas, enquanto o outro realizava o “serviço”. Uma clareza que não deixava dúvidas:

aquele lugar tinha donos, regras e papéis. Um deles dizia, todos os dias: “Vamos trabalhar?” — como se fosse o sinal para começar. Era o jogo simbólico em sua plenitude.

Alguns colegas eram convidados com naturalidade. Outros, ao tentarem se aproximar, eram barrados com firmeza. Nenhum adulto havia ensinado aquilo. Eles se organizaram e estabeleceram as regras.

Mas havia também um segundo grupo, que observava à distância. Esses não pediam para entrar. Eles esperavam. Quando os construtores saíam ou se dispersavam, o cenário era silenciosamente reconfigurado. Entravam com bonecas, panelas, xícaras. O espaço de trabalho virava casa, cozinha, sala de estar. Nenhuma palavra dirigida ao grupo anterior. Apenas um movimento fluido, transformador e simbólico. Outros corpos, outra linguagem. Era como se aquele território passasse a ser de quem cuidava.

E então, havia um terceiro grupo — os que não pertenciam aos dois anteriores. Tentavam entrar na construção, mas não eram aceitos. Tentavam participar do espaço, mas não eram bem vindos. Quando finalmente conseguiam entrar, derrubavam tudo e saíam correndo. Bancos, materiais que circunscreviam o espaço, ferramentas. Tudo desconstruído por eles. Muitas vezes sem dizer nada. Como se o gesto de derrubar fosse também um modo de dizer: “eu também posso pertencer”. Nem que seja pelo rompimento.

A sala era território político. E eu, professora, precisei aprender a escutar com o corpo inteiro. A deixar que as imagens me falassem — e que as crianças, com seus gestos, me ensinassem sobre o mundo que elas próprias criam, regulam e desafiam.

REGISTROS PARA A REFLEXÃO

Comecei, então, a registrar com constância. Vídeos, anotações e fotografias. Durante a revisitação das gravações, revi essas cenas inúmeras vezes. E me perguntei: de que brincadeira estamos falando? O que as crianças repetem ali, dia após dia? O que significam os convites, as proibições, os revezamentos silenciosos? Quem sou nesse processo?

Esses registros me ajudaram a compreender que não era uma simples brincadeira de construir. Era um campo de pertencimento, exclusão, resistência e criação de vínculos. Era um mundo complexo, em que o adulto, por vezes, não é chamado — mas é profundamente convocado a observar, registrar, escutar e se comprometer em acompanhar. Nas palavras de Ostetto (2017, p. 30):

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir sinais de ruptura com a linguagem “escolarizada” tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação [...]

Documenta-se para guardar e tecer as memórias, com o passado, o presente e o futuro. Ao assumir esse compromisso com a documentação autoral, para valorizar as narrativas das crianças, suas perguntas e também as minhas, iniciei um processo em que não obedecia hierarquia de conhecimento. Tradicionalmente, eu não daria uma aula sobre qualquer que fosse o tema, a partir das observações. Estava dando voz às crianças, e a mim mesma, em minhas incertezas.

Fui costurando essas narrativas com as perguntas que elas me faziam nascer. Chamei minhas inquietações de pautas de observação. Aquelas perguntas que nos ajudam

no processo da busca pela compreensão do que observamos, como diz Hoyellos (2019. 33), “Não podemos educar sem nos indagarmos, pois com isso, iniciamos um processo de compreensão [...]”. O autor nos convida a usar as perguntas como estratégia para compreendermos além do que já sabemos.

Sendo assim, as seguintes perguntas foram elaboradas, com a intenção de iniciar um percurso investigativo com as crianças:

★ Porque as crianças escolhem repetidamente a casa como espaço a ser construído?

★ Quais experiências com construções elas já possuem?

★ Como estão sendo trabalhadas as brincadeiras com regras construídas pelas crianças? Como são acolhidas pelo Professor?

★ As crianças estão tendo tempo para dar continuidade aos processos de construção? *Tempo recursivo

★ O enredo da brincadeira se dá pelo interesse de construir, criar estratégias? Ou tem foco nas relações, no domínio, na distribuição de papéis?

★ As demais crianças fazem tentativas de participação ou tem a intenção apenas de entrar no espaços? Quando participam, entram no contexto do enredo ou apenas exploram o espaço?

Foi nesse movimento que um plano de pesquisa começou a tomar forma — não como algo imposto, mas como um modo de garantir a todas as crianças o direito à escuta e à continuidade, a partir de seus próprios interesses e modos de brincar. A proposta se desdobrou em três projetos diferentes, construídos com o intuito de aprofundar

as experiências, e de conseqüentemente, tecer outras perguntas e outras inquietações pelo caminho.

As sessões investigativas, com 3 grupos de crianças, foram acontecendo com planejamento prévio, em espaços organizados para receber somente o grupo de crianças de cada pesquisa. Por nem sempre ter uma professora de apoio, algumas sessões eram realizadas na sala, enquanto os demais, brincavam nos demais ambientes que a sala proporcionava.

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

Grupo 1 – Arquitetando

Reunia as crianças que construía em nos espaços. Aquelas que diariamente brincavam de construção, com continuidade e sofisticação a cada dia. Elas viveram experiências com desenho, planta baixa, composição como possibilidade de construção e desenho, organização de estruturas, diferentes materiais e planejamento coletivo. O chão da sala virava canteiro de obras, e as falas vinham carregadas de planos: “Aqui vai ser o quarto”, “Essa parede é só minha”, “Ninguém pode derrubar porque a gente colou bem forte”. As construções não eram apenas físicas, mas também relacionais: uma arquitetura de pensamento em miniatura.

Grupo 2 – Sinta-se em casa

Era composto por aquelas crianças que preferiam entrar nos espaços prontos, com suas bonecas e panelinhas. Dando sentido à uma casa, em suas brincadeiras. Os planejamentos foram acontecendo em contextos relacionados ao brincar simbólico de comidinha. Foram vividas com elas propostas ligadas à culinária, às medidas e às quantidades. Com o tempo, a cada sessão, passei a observar que o interesse maior estava sendo para à transformação simbólica dos materiais, como: misturas de tintas, águas coloridas, sementes que se transformaram em pigmentos, processos de transformação como a própria culinária. Muitas dessas crianças pouco se expressavam verbalmente no grande grupo, mas no contexto do pequeno grupo, as falas fluía. Criavam cardápios, hipóteses, narravam as transformações dos materiais e misturas. A brincadeira era lugar de linguagem. Era também lugar de reexistência.

Grupo 3 – Derrubo, logo existo

Reunia crianças que demonstravam claramente a necessidade de desconstrução, de movimento amplo, de experiências corporais intensas. Com elas, construímos labirintos, territórios e espaços de criação em que era permitido desmontar, transformar, cair e recomeçar. O primeiro convite, foi com um espaço circunscrito com papel higiênico, simbolizando A casa - de Vinícius de Moraes, que não tinha teto, não tinha nada. Dentro desse espaço, havia um tapete aconchegante, almofadas e música acolhedora. O grupo foi apenas convidado a brincar. Ao chegar na sala, começaram a puxar aqueles papéis, de forma tímida, como quem não sabe se é correto rasgar. Olham para mim, e recebem um sim, com um gesto, balançando a cabeça. E a exploração se inicia. Com entusiasmo, as crianças colocaram tudo para o chão. Entre gargalhadas, pisoteio e saltos, percebi que estávamos no caminho da escuta e do acolhimento.

O que no início parecia um “problema de comportamento”, revelou-se um modo legítimo de explorar e de se afirmar no grupo, e de reconhecer a potencialidade de si e dos espaços que habitava. A desconstrução não era o fim, mas o meio — uma forma de criar outra coisa, de transformar o que já estava dado.

Esses grupos foram pensados como formas de reconhecer e valorizar a potência de cada um, de cada corpo, de cada desejo de brincar. Não foram organizados com rótulos ou rigidez. Eram dinâmicos, fluídos, e o mais importante era que todas as crianças encontrassem lugar para existir com inteireza.

Os encontros aconteciam em sessões de investigação, em que as crianças davam continuidade às

suas pesquisas. Participavam com entrega e autoria, e os registros desses momentos nos ajudavam a reconhecer caminhos, fazer perguntas novas e seguir adiante com escuta e intenção. Os grupos foram organizados, a partir do que as crianças demonstraram nas brincadeiras.

Apenas uma das meninas que participava do grupo 2, foi por escolha minha. Mas por uma questão de infrequência. No passar dos dias percebi que ela não construiu vínculo com as colegas do grupo. A convidei para participar das experiências do grupo 3, e os vínculos foram estabelecidos, e o percurso ficou mais significativo para ela.

As crianças, que já estavam habituadas à participação em pequenos grupos, sabiam que chegaria a sua vez, e seguiam suas atividades, aguardando sua vez.

As crianças passaram a reconhecer a importância do respeito ao espaço do outro, diminuindo as intervenções por conta da falta de atenção aos limites que os colegas dão. O entusiasmo deles a cada sessão investigativa, reforçava nossas escolhas por respeito mútuo, e validação das construções do outro.

COMUNICANDO AS EXPERIÊNCIAS

Ao longo do semestre, as famílias foram sendo convidadas a conhecer a proposta. Compartilhamos registros, histórias e trechos das investigações — não como prestação de contas, mas como modo de envolvê-las nas pesquisas das crianças. E o que era brincadeira virou projeto. O que era conflito virou convite. O que era invisível virou documento. No final, ganhou o nome de: A casa de muitos planos. Sim, muitos planos a partir de uma brincadeira cheia de sentido.

Foi uma experiência desafiadora, sem dúvida. Mas foi

também potente, respeitosa e absolutamente singular, para cada criança e para mim, que aprendi muito mais do que propus situações de aprendizagem. E ainda nomeei o projeto investigativo de: A casa de muitos planos. Mas só no final do ano. Porque antes disso, estava experienciando com as crianças, as reverberações das construções iniciais. E como um assentamento de tijolos, íamos pouco a pouco erguendo construções, firmadas no respeito, na gestão do tempo, e na escuta que acolhe.

Termino esta carta como comecei: cheia de perguntas. Porque observar é, antes de tudo, duvidar do que se sabe para abrir espaço ao que se pode aprender. Que essa escuta nos acompanhe, sempre.

E que ela se amplie — do gesto ao registro, do chão da sala à rua, da roda de conversa ao olhar atento sobre o que realmente pulsa na infância. Porque, ao final de tudo, o que estamos fazendo é defendendo o tempo das crianças. E o tempo das crianças não cabe no relógio da escola — ele cabe no corpo, no olhar, no afeto, no espaço que se constrói com elas e por elas.

Por isso, encerro com uma provocação que é também um manifesto — um sopro de prática viva, de ética e de urgência no cotidiano da Educação Infantil, para que possamos, com intencionalidade e presença, escutar mais as crianças. Escutá-las com o corpo inteiro, com postura de quem quer conhecer, sem julgamento, e com a coragem de abrir espaço real para o que elas têm a dizer, criar e viver.

O TEMPO, OS ESPAÇOS E AS CRIANÇAS

Usemos a rua, para observar o tempo. Usemos as paredes dos corredores para documentar as aprendizagens das crianças. Usemos seus próprios registros para gerar vida

aos ambientes. Usemos espaços para o brincar, para ambientar as salas. Usemos bom senso. Usemos conhecimento. Usemos leituras sobre Pedagogias Participativas. Usemos quatro anos de universidade para colocar em prática os estudos sobre história, desenvolvimento, e com linguagem das crianças.

Usemos o tempo para observar o que as crianças dizem, como brincam, quais relações fazem com os materiais, com os pares. Como observam a vida, como se movimentam, como se desenvolvem. Usemos a música para que dançam, para que se expressem. Usemos a arte para além do papel com canetinhas. Usemos mais redes e menos mesas e cadeiras. Usemos mais o vento e menos espaços fechados. Usemos a chuva, as galochas e o guarda-chuva e menos cola e crepom. Usemos mais sol e menos coleções para portfólios. Mais brincadeiras com água, com barro, com argila, com gente.

Usemos mais Beatles, e menos músicas infantilizadas. Usemos mais a voz das crianças do que a nossa. Usemos a cultura deles, as histórias familiares das crianças para que se sintam pertencentes ao ambiente. Usemos pequenos momentos para uma contação de história com duas ou três crianças em meio a almofadas, e menos, "Xiu! silêncio que agora eu quero contar uma história".

Usemos espelho, vidro, azulejos da parede, a areia, o carvão, o chão, para o desenho, para o registro gráfico, para riscos, rabiscos e garatujas. Usemos a liberdade de criação como base de um cotidiano rico. Usemos as orquestras, os musicais, os instrumentais, para ampliar repertórios, os nossos e os das crianças. Usemos o colo, o afeto, o olho no olho, a acolhida. Usemos os estudos para não cairmos no senso comum. Usemos a teoria e a prática. Usemos a criança

como centro do planejamento. Usemos a rotina como direção, e o cotidiano como oportunidade para o novo, para o inusitado. Usemos as crianças como fonte de pesquisa, pois são curiosas e potentes.

Usemos a reflexão da nossa prática como o caminho, e os estudos como fundamento. Usemos tudo isso, e mais um pouco. Mas, por favor, deixem as crianças terem tempo, voz e vez. Elas só querem espaço, atenção e respeito. Elas aprendem e descobrem o mundo assim. Elas não precisam de uma novidade por dia, mas também não precisam sentar, religiosamente às 15h da tarde para fazer uma roda de conversa.

Sejamos Professores, para além de desenhos prontos, estereotipados. Para além de um planejamento que finaliza uma brincadeira, uma construção significativa, para cumprir rotina que pode esperar e se reinventar. Sejamos os Professores que dão oportunidades, e que retroalimentam os saberes, as descobertas das crianças potentes, ativas, capazes e criativas que temos.

Sejamos criativos também. Criativos para além de recortes e colagens. Sejamos criativos para a Arte Contemporânea, para a música, para a escrita, para a fotografia como documentação, para acompanhar a capacidade criadora das crianças.

Sim, sejamos os que não param de procurar e se inspirar...em livros, abordagens, artigos, em experiências de colegas, na reflexão da própria prática e na construção das nossas próprias Pedagogias.

Com afeto e escuta,
Simeia Goularte
Professora da Educação Infantil

REFERÊNCIAS

PANDINI-SIMIANO, Rosana. Documentação pedagógica: narrativas de crianças pequenas e bebês. *In*: SANTOS, Fabiana Cía; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PANDINI-SIMIANO, Rosana (orgs.). **Documentação pedagógica: aproximações com a infância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 9–29.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2018.

OSTETTO, Luciana E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO

Elaine Schütz

Logo no início do ano letivo de 2024, como professora titular da turma M2A que abrange a faixa etária dos 3 aos 4 anos, percebi o fascínio que a turma apresentava ao explorar as áreas externas da escola EMEI Lyra das Crianças. O interesse e prazer que as crianças sentiam ao brincar nos espaços, era nítido. Percebi uma turma muito curiosa, observadora, sensível e atenta a tudo o que acontecia à sua volta. De acordo com Tiriba (2005, p. 208), “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”.

Durante as explorações no pátio da escola, as crianças observavam e interagiam com as árvores, as plantas, os insetos, o solo, observavam o lago, os patos e gansos no Parque Recreativo Dario Haupenthal, localizado ao lado da instituição. As investigações iniciaram na busca de proporcionar espaços ao ar livre que fossem cada vez mais significativos e desafiadores no cotidiano das crianças, assim como, possibilitar, através das vivências, o conhecimento, respeito e preservação das árvores, plantas, insetos e animais, ou seja, tudo o que compõe o quintal da escola.

Para evidenciar e desenvolver as experiências foi necessário a compreensão de como tudo iniciou. Realizamos muitas vivências ao ar livre, desde a oferta da fruta, que em vez de ser realizada no refeitório, muitas vezes, esse momento era proporcionado no pátio da escola, sentados à sombra de uma árvore, promovendo, desta forma, o desemparedamento das crianças. Também, contações de histórias e circuitos de habilidades motoras, entre outras.

Ainda, os momentos de “brincar livre”, nas áreas externas, promoveram diversas curiosidades em relação às árvores, plantas, insetos e tudo o que compunha os espaços da escola. Muitas curiosidades foram demonstradas pelas crianças ao observar o lago, patos e gansos no Parque Recreativo Dario Haupenthal. Contudo, engajei-me em responder as hipóteses que haviam surgido e as novas que vieram, advindas das descobertas e aprendizagens que o quintal da escola poderia proporcionar.

O objetivo principal foi com foco na possibilidade de ampliar o olhar sobre o quintal da escola e além dele, fazendo descobertas sobre a fauna e flora presentes, promovendo implementações nas praças, de acordo com os desejos e necessidades das crianças, construindo um senso de responsabilidade e proteção para com o meio ambiente e os espaços escolares.

O reconhecimento dos espaços escolares pelas crianças faz parte de um processo educativo qualificado, no qual são oferecidas diversas oportunidades de interação, fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Essas interações, cuidadosamente planejadas para explorar diferentes ambientes e situações, proporcionam vivências ricas e variadas, que contribuem para a ampliação das experiências das crianças no contexto escolar.

Nesse cenário, o brincar desempenha um papel central, sendo uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao brincar, as crianças exploram o mundo de maneira lúdica, desenvolvendo sua criatividade, imaginação e habilidades de relacionamento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de promover um ambiente diversificado e estimulante, que permita às crianças

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em

diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 36).

Laging (2006) ressalta que a apropriação do espaço escolar pelas crianças vai além do simples reconhecimento físico, envolvendo a participação ativa na construção de um ambiente no qual todos se sintam pertencentes. Ao serem desafiadas a “[...] reconstruir a escola de tal forma que, realmente, se torne um ambiente para ser vivido e no qual todos os participantes possam se identificar com o próprio espaço” (2006, p. 135), as crianças passam a enxergar a escola como um lugar significativo, onde suas vozes e experiências são valorizadas.

Esse processo de apropriação contribui para o desenvolvimento de um sentido de pertencimento e autonomia, essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora.

Em complemento, Tiriba (2010) destaca a importância de uma compreensão mais ampla e sensível do ambiente escolar e natural, indo além da fragmentação dos conhecimentos. Para a autora,

[...] não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos. (Tiriba, 2010, p.8).

Esse olhar integrador promove uma conexão mais profunda entre a criança e o meio ambiente, estimulando o desenvolvimento de uma percepção sistêmica e afetiva dos espaços que habitam, o que enriquece suas experiências

educativas e fortalece seu vínculo com o mundo ao seu redor.

Benjamin (1984) ainda reforça a ideia de que o brincar está profundamente ligado à formação de hábitos e à repetição de experiências significativas. Segundo ele, “‘todo hábito entra na vida como brincadeira’, pois aquilo que caracteriza a ‘essência do brincar não é um ‘fazer como se’ mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 1984, p. 75, *apud* Sayão, 2002, p. 61). Esse ciclo de repetição, tão presente nas brincadeiras infantis, é fundamental para a assimilação e internalização das vivências, permitindo que as crianças transformem experiências emocionais intensas em algo familiar e reconfortante, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A apropriação do ambiente escolar e a interação sensível com o meio ao redor não apenas enriquecem as experiências educativas, mas também fortalecem o senso de pertencimento e a construção de hábitos significativos. Esses elementos são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que vai além da simples aquisição de conhecimentos, promovendo um desenvolvimento holístico que considera as dimensões emocionais, cognitivas e sociais das crianças. Assim, ao proporcionar oportunidades para que as crianças vivenciem e se apropriem do espaço escolar de maneira lúdica e envolvente, estamos investindo na formação de indivíduos mais completos e conectados com o mundo ao seu redor.

Iniciei as explorações propondo um passeio ao parque Dario Haupenthal. O parque é habitado por diversos gansos e patos, contendo também, um lindo lago e árvores com balanços. As crianças manifestaram o desejo de

alimentar os animais com pães e assim, o fizemos. Durante a vivência, intitulada “Para Além do Quintal da Escola”, além de alimentar os animais, as crianças correram, pularam, gargalharam e se encantaram. Foram felizes, como toda criança deve ser. Neste dia, as crianças manifestaram o desejo de ter balanços na escola, como os que haviam no parque.

O balanço, tão desejado pelas crianças, foi confeccionado e com a ajuda delas, foi fixado em uma bergamoteira, no quintal da escola. Esse momento foi mágico e cada criança pode brincar e balançar-se nele. A turma que sempre demonstrou-se muito cooperativa, auxiliam um ao outro, com muita satisfação e contentamento.

No quintal da escola, há um pé de bergamota. Além da refrescante sombra que ele projeta, também é possível degustar as deliciosas bergamotas que ele dá. Realizamos um piquenique e, por meio dele, foi possível, além de conhecer uma fruta das estações de outono/inverno, sentir texturas, aromas, sabores e criar memórias afetivas.

O que tem no nosso quintal que, diariamente, no cotidiano, passa despercebido? Partindo deste questionamento, foi proposto um momento de investigação com lupas. Diariamente, brincamos, interagimos e vivenciamos espaços que estão cheios de vida. Portanto, para descobrir, vivenciar e experienciar as miudezas do quintal, foi proposto um momento de investigação com lupas.

As descobertas foram muitas! A turma observou e descobriu as diferentes colorações das folhas, flores, árvores e plantas, além dos formatos e texturas. Sementes foram encontradas e observadas, assim como musgos e formigas.

As crianças descobriram e aprenderam que o que compõe os espaços vai muito além do que nossos olhos podem enxergar. Aprenderam que, se olharmos com atenção, podemos fazer incríveis descobertas, desenvolvendo sensibilidade e respeito pelo todo que compõe o meio ambiente.

A turma do M2A realizou pesquisas sobre as árvores presentes no quintal da escola, e cada criança recebeu a tarefa de, com a participação de seus familiares, confeccionar uma placa identificando as espécies de árvores. As famílias, muito participativas, se fizeram presentes na proposta, assim, fortalecendo e ampliando os laços afetivos. As crianças, orgulhosamente, mostravam as placas confeccionadas para os colegas e explicam um pouco sobre cada espécie: “A árvore é muito, muito alta, com lindas flores roxas”. “A árvore dá deliciosas frutas amarelas.” “A árvore possui lindas flores amarelas.”

Um dos desejos expressados pelas crianças, durante a execução do projeto “Meu Quintal é Maior do Que o Mundo”, era o de ter mais árvores frutíferas no quintal da escola. Assim, plantamos algumas espécies de árvores frutíferas, dentre elas a jabuticabeira. Para que fosse possível aprofundar os conhecimentos sobre essa espécie, as crianças realizaram pesquisas sobre o fruto da jabuticabeira e, depois, durante um passeio pelo entorno da escola, colheram e degustaram deliciosas jabuticabas.

Vale destacar ainda, a proposta de implantação de uma horta na escola, o que proporcionou inúmeras oportunidades de aprendizado. As crianças participaram ativamente de todo o processo e descobriram que muitos dos alimentos que consumimos vêm da terra, reconhecendo a importância da conexão com a natureza. Além disso,

aprenderam que as plantas purificam o ar, contribuindo para um ambiente mais saudável. A experiência da horta também despertou nas crianças a consciência sobre a importância de uma alimentação saudável e nutritiva, reforçando hábitos que promovem o bem-estar. Elas vivenciaram todo o processo, do plantio à colheita, compreendendo o valor do trabalho e da paciência envolvidos até o preparo do alimento para o consumo. Essa atividade permitiu, ainda, o desenvolvimento de noções sobre sustentabilidade, mostrando como cuidar da terra de forma responsável pode impactar positivamente o meio ambiente. Por fim, a partilha dos alimentos colhidos com outras turmas incentivou o senso de comunidade, mostrando o valor de dividir o que a natureza nos oferece.

Pode-se concluir, que ao desenvolver a pesquisa sobre o quintal da escola e o seu entorno, as crianças aprenderam que a flora e fauna são essenciais para o equilíbrio ecológico. Aprenderam também que a diversidade de árvores presentes no quintal da escola, além de proporcionarem sombra, também auxiliam no equilíbrio climático. Promovendo o envolvimento das famílias, cada criança, ao adotar uma árvore e confeccionar uma placa, identificando-a, pode experimentar o afeto, a dedicação e valores referentes a importância e preservação do meio ambiente.

Durante as nossas expedições investigativas, descobrimos que o quintal da escola possui uma grande diversidade de fauna. Pode-se observar sapos, formigas, lagartas, minhocas, além de, diariamente, conseguirmos observar as diferentes espécies de pássaros que pousam sobre as árvores e alegam os nossos dias com o seu cantar.

As crianças investigaram a importância da minhoca

para o solo, descobrindo que ela oferece diferentes benefícios para o desenvolvimento das plantas e do solo. Ainda, observaram o ciclo da borboleta no seu habitat natural, aprendendo mais sobre a espécie de inseto, muito presente no quintal da escola. Ao todo, o quintal da escola possui 11 árvores e destas, apenas 3 são frutíferas. Portanto, plantamos mais árvores frutíferas, 5 Jabuticabeiras e 1 Limoeiro. O processo de plantio proporcionou que as crianças conhecessem melhor a Jabuticabeira e o Limoeiro, além de proporcionar a valorização, respeito e manutenção do meio ambiente.

De acordo com os desejos das crianças, foram realizadas implementações que resultaram em espaços mais atrativos e desafiadores. Colocamos balanços, Slackline e construímos uma horta, na qual, plantamos temperos, verduras e legumes. Neste processo, foi possível observar o crescimento e desenvolvimento das plantas e posteriormente, realizar a colheita e degustação. Desta forma, as crianças aprenderam sobre a importância de possuir uma alimentação saudável e foi possível observar que mesmo as que recusam experimentar verduras e legumes, realizaram a degustação, pois o processo de plantio até a colheita foi significativo para elas.

As crianças puderam realizar piqueniques à sombra das árvores. Os piqueniques aconteceram no Parque Recreativo Dario Haupenthal, tendo como companhia os patos e gansos que habitam o local. Também, no quintal da escola, sentados à sombra da bergamoteira, degustaram deliciosas bergamotas, possibilitando o contato com aromas, sabores e criando memórias afetivas. Contudo, a referida pesquisa, possibilitou, acima de tudo, a sensibilidade, valorização e ampliou a possibilidade de despertar as

crianças para serem conservadores e protetores do meio ambiente.

Os estudos foram concluídos com uma riqueza de aprendizagens que envolveu a turma, escola e famílias, todos juntos para entender e valorizar a importância dos espaços escolares, habitados diariamente pelas crianças. A pesquisa proporcionou aprendizagens riquíssimas, promovendo a valorização dos espaços habitados cotidianamente pelas crianças. Ainda, as implementações promoveram um quintal esteticamente mais atraente e desafiador.

Diariamente, as crianças brincam no quintal da escola, no balanço e no Slackline e a alegria, satisfação e contentamento é muito visível, pois o processo de construção, realizado por eles, tornou cada espaço muito mais significativo.

Cada árvore presente no quintal da escola, identificadas com as placas confeccionadas pelas crianças, junto de seus familiares, são vistas com um olhar muito mais sensível e amoroso e pode ser percebido nos gestos, olhares e falas das crianças:

— *Profe, olha, essa é a minha árvore!*

As árvores plantadas no quintal, são regadas e cuidadas pelas crianças que questionam se logo vão dar jabuticabas para que possam comê-las. A horta continua sendo cuidada com muito amor, diariamente, pelas crianças que, com frequência, colhem o que foi plantado para degustar juntamente com o delicioso almoço servido na escola.

Nosso projeto foi finalizado, mas o interesse continua, pois as crianças brincam, aprendem, constroem e fazem descobertas, diariamente, no quintal da escola. Cada espaço do quintal, hoje, é percebido e vivido pelas crianças, com

muito mais sensibilidade, zelo e proteção.

Desenvolver a pesquisa sobre o quintal da escola, foi importantíssimo para a compreensão da diversidade de fauna e flora presentes neste espaço e para o enriquecimento do espaço, tornando-o mais atrativo para as crianças, promovendo as implementações que as próprias crianças gostariam que tivessem no quintal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

LAGING, Ralf. Escola em Movimento. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. **Educação Física crítico-emancipatória**: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 208 p. (Coleção Educação Física).

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para Problematicar Algumas Questões Relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-57, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/270/253>>. Acesso em: 09 set. 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

UMA TARDE DE VOOS: QUANDO UM OLHAR ATENTO REVELA UNIVERSOS

Bibiana Dal Bello de Abreu

O outono, com sua paleta de ocres e dourados, pintava o cenário daquela tarde no quintal da escola. Um vento ameno, quase um sussurro cúmplice, dançava entre as árvores, carregando consigo o aroma de terra úmida e a promessa de aventuras. Era um convite aberto à exploração, um chamado silencioso que apenas as almas mais atentas – e as crianças, com sua sensibilidade inata – conseguiam verdadeiramente escutar.

No pátio vibrante, um microcosmo da vida se desenrolava. Risadas ecoavam enquanto pezinhos apressados riscavam o chão em brincadeiras de pega-pega, suas energias contagiantes feito faíscas. Num canto mais tranquilo, pequenas mãos habilidosas se dedicavam à alquimia da areia, transformando-a em bolos confeitados com folhas secas, imponentes castelos e iguarias secretas, num banquete imaginário digno da realeza infantil. Os balanços subiam e desciam, impulsionando sonhos e gritinhos de euforia, enquanto outros se perdiam em mundos próprios, tecidos com os fios da fantasia.

Era o período de explorações livres, um tempo sagrado onde a liberdade era a mestra e a curiosidade, a bússola. E foi nesse cenário de efervescência criativa que um pequeno explorador, com olhos que guardavam a imensidão do céu, aproximou-se. Uma mãozinha hesitante, mas decidida, estendeu-se, e uma voz ainda em formação, mas carregada de um desejo cristalino, fez o pedido que mudaria o rumo daquela tarde:

— *Profe, faz um avião?*

Naquele instante, o universo pareceu prender a respiração. Nos olhos daquele menino, um brilho singular, uma mistura de expectativa e confiança, refletia mais do que um simples pedido. Eram faróis, convidando a educadora a embarcar numa jornada, a decifrar um código secreto. Havia um plano ali, uma intenção velada, um anseio por algo que transcendia a simples dobradura de papel. Era impossível, e profundamente indesejável, dizer não. Aquele brilho era um chamado, uma convocação para validar um sonho, por menor que parecesse.

A educadora, com seu olhar aguçado, percebeu. Não era apenas um pedaço de papel que ele queria. Era a materialização de uma ideia, o primeiro passo para uma aventura. Era a certeza de ser visto, ouvido e, acima de tudo, compreendido em sua ânsia por criar, por alçar voo.

Com a destreza que nasce do afeto e da prática, a folha de papel em mãos experientes começou sua metamorfose. Dobra aqui, vinco ali, e em minutos, o primeiro avião de papel surgiu, esguio e promissor. Mas a magia daquele momento não se restringiu ao pequeno solicitante. Como um ímã invisível, a cena atraiu outros olhares. Pares de olhos curiosos, antes imersos em suas próprias brincadeiras, convergiram para o epicentro daquela nova possibilidade.

De repente, a educadora viu-se rodeada por uma constelação de olhares infantis, cada um espelhando o mesmo desejo faiscante do primeiro. O pedido inicial ecoou, multiplicado por vozes ansiosas. E aquela única folha, que momentos antes era apenas um retângulo branco, viu-se magicamente transformada em dezessete promessas de voo. Dezessete convites para explorar os céus da imaginação. Negar seria aprisionar o entusiasmo, seria podar asas que

mal começavam a despontar. A missão era clara: prover as ferramentas para que aqueles pequenos sonhadores pudessem alçar seus próprios voos.

Com os aviões construídos, cada um uma obra de arte única, carregando a digital da expectativa de seu piloto, chegou a hora mais esperada: o lançamento! O quintal da escola transformou-se, subitamente, numa vibrante pista de decolagem. Uma sequência de voos inaugurou a nova era. Alguns aviões, mais arrojadados, riscavam o céu em trajetórias audaciosas; outros, tímidos, faziam voos rasantes, quase beijando a grama. Houve loopings inesperados, mergulhos dramáticos e aterrissagens nem sempre suaves. Mas cada tentativa era uma descoberta, cada voo, uma lição.

A pergunta que pairava no ar, impulsionando cada lançamento, era carregada de uma saudável competitividade e de um espírito investigativo: "Qual avião irá decolar mais alto e mais longe?" Não se tratava apenas de vencer, mas de entender a física intuitiva do voo, de testar ângulos, de sentir a força do vento. Naquela tarde, o quintal da escola não era apenas um espaço físico; era um laboratório a céu aberto, um campo de provas para a imaginação e a engenhosidade.

A efemeridade dos aviões de papel, no entanto, logo se fez presente. Conforme exploravam os limites do voo e da gravidade, as delicadas dobraduras começavam a ceder. Um bico amassado aqui, uma asa desfeita ali. Mas o que poderia ser visto como um contratempo, transformou-se num dos espetáculos mais belos daquela tarde.

Foi nesse momento de aparente fragilidade material que a verdadeira força do grupo emergiu. A cooperação e a amizade entraram em cena, tecendo laços ainda mais fortes entre as crianças. Pequenos grupos se formavam

espontaneamente. Mãos ajudavam mãos a refazer as dobras, a consertar uma asa danificada, a decifrar coletivamente os segredos daquela "engenharia aeronáutica" improvisada. Aqueles que já dominavam a arte da dobradura tornavam-se mestres pacientes, partilhando seu conhecimento com uma generosidade tocante.

Era uma dança de colaboração, um testemunho vivo de que a aprendizagem mais significativa floresce no terreno fértil da partilha. O objetivo individual de ter o avião que voasse mais alto entrelaçava-se com o objetivo coletivo de manter todos os aviões em condições de voo, de garantir que a brincadeira continuasse para todos. A frustração de um avião avariado era rapidamente acolhida pelo grupo, que se mobilizava para encontrar soluções. Surgiam "engenheiros mirins", "especialistas em aerodinâmica", cada um contribuindo com sua perspectiva única.

O céu, antes apenas um pano de fundo, tornara-se protagonista, recebendo não apenas os graciosos aviões de papel, mas também as risadas altas e genuínas que brotavam do puro prazer de brincar e criar juntos. Alguns aviões, mais aventureiros, ousavam desafiar as alturas e acabavam presos nos galhos das árvores mais altas. Longe de gerar desânimo, esses incidentes provocavam uma comoção coletiva, uma verdadeira operação de resgate. Estratégias eram traçadas, galhos eram gentilmente sacudidos, e a cada avião salvo, uma pequena vitória era celebrada por todos.

Nesse dia, a experiência transcendeu em muito a simples confecção de dobraduras ou a aplicação intuitiva de conceitos matemáticos e físicos. O que se viu foi a construção de uma comunidade unida por um propósito lúdico, mas profundamente significativo. Viu-se a empatia

em ação, a resiliência diante dos pequenos obstáculos e a alegria contagiante da descoberta compartilhada. O olhar aguçado da educadora não se limitava a supervisionar; ele absorvia, registrava e se maravilhava com a complexa e bela tapeçaria de interações humanas que se desenrolava. Era a confirmação de que, ao criar as condições certas, ao valorizar a iniciativa e a curiosidade infantis, a aprendizagem se torna uma aventura vibrante e cheia de significado.

O brincar ao ar livre, naquele contexto, revelou-se em toda a sua potência. Era mais do que entretenimento; era um catalisador para o desenvolvimento integral. O contato com a natureza, a liberdade de movimento, a possibilidade de testar limites (seguros) e de interagir com o imprevisível – tudo isso contribuía para uma aprendizagem rica e sensorial. O vento nos cabelos, o sol na pele, a textura da grama sob os pés descalços, o desafio de lançar um objeto e observar sua trajetória no espaço tridimensional – eram estímulos preciosos que nenhum ambiente fechado poderia replicar com a mesma intensidade. Reinventar o uso daquele espaço, transformando-o numa plataforma de lançamento de sonhos, era exercitar a criatividade em sua forma mais pura.

E é aqui que reside a joia rara, a essência da missão do educador: o olhar aguçado, a sensibilidade para perceber as miudezas do dia a dia que, na verdade, são gigantescas em potencial. É a capacidade de ver além do óbvio, de escutar o que não é dito com palavras, de reconhecer o brilho nos olhos de uma criança como um convite para desvendar universos interiores. Aquele pedido por um avião de papel não era um ato isolado; era a ponta de um iceberg de curiosidade, de desejo de expressão, de necessidade de conexão.

A valorização do educador, nesse contexto, não se mede por aplausos formais, mas pelo reflexo nos olhos da criança. É ser aquele a quem se recorre com confiança, aquele que é percebido como um facilitador de sonhos, um parceiro de descobertas. Quando a criança vê no adulto um cúmplice de suas explorações, um incentivador de suas ideias mais mirabolantes, estabelece-se um vínculo de respeito e admiração mútua que é a base para qualquer aprendizado significativo. O educador que se permite ser esse porto seguro, esse catalisador de faíscas, torna-se inestimável.

Recordo-me, das palavras de Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do vôo.*

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

*Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce
dentro dos pássaros.*

O voo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Naquela tarde de outono, o quintal da escola foi, inequivocamente, um lugar de asas. Asas de papel, sim, mas impulsionadas pela coragem de tentar, pela alegria de criar e pela força do coletivo. A educadora, ao acolher o desejo inicial e ao fomentar a sua expansão, não ensinou a voar – pois essa ânsia já residia em cada criança. Ela encorajou o voo. Ela proveu o espaço, o material simbólico e, o mais importante, a confiança para que cada um pudesse testar

suas próprias asas.

A escola precisa ser esse território de possibilidades, esse ecossistema onde a curiosidade é nutrida e a criatividade é celebrada. Um lugar que permite ao aluno não apenas absorver conhecimento, mas construí-lo ativamente, explorando o mundo com todos os seus sentidos, errando, acertando, reinventando.

Cada criança carrega em si um potencial luminoso, um brilho único esperando para ser descoberto e polido. Cabe a nós, educadores, cultivar essa sensibilidade aguçada, esse olhar que enxerga pérolas onde outros veem apenas pedras. É preciso estar atento aos sussurros, aos gestos, aos brilhos nos olhos que sinalizam um universo pronto para desabrochar.

Que possamos, todos os dias, transformar nossos espaços educativos em pistas de decolagem, onde cada criança se sinta segura e inspirada para alçar os voos mais altos que sua imaginação permitir.

Simplemente voe...

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA DOCÊNCIA COMPARTILHADA ATRAVÉS DE UM TRABALHO COLABORATIVO

Marcela Tornquist Rodrigues Pires
Bárbara Kintschner Carvalho

INTRODUÇÃO

Na Rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo, onde ocorreu esta prática relatada aqui, a faixa etária de três anos é marcada por ser a última etapa da creche, antecedendo a pré escola. Sendo, portanto, na maioria das vezes, o fim da experiência da criança nas Escolas de Educação Infantil (EMEI), e o início do processo de transição para a Escola de Ensino Básico (EMEB). Ser educador deste grupo etário é percorrer um caminho que perpassa pela unidocência e os desafios que cercam o fazer docente “solitário” com crianças pequenas.

A docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, é, sem dúvidas, uma imensa responsabilidade com a primeira infância. No qual se faz necessário, ter clareza sobre concepções educacionais, para adotar uma prática docente que contribua com o desenvolvimento de cada uma.

Traremos aqui, um relato, referente às estratégias traçadas e vividas pelas professoras com duas turmas diferentes mas que se interligam e correlacionaram-se durante o ano de dois mil e vinte três, evidenciando assim a postura colaborativa, não só dos adultos mas também das crianças que compunham ambos os grupos e sentiam-se pertencentes e seguras nesse processo.

Para além disso, tal relato, traz possibilidades e crenças das docentes, sobre uma prática mais leve e

potente, nessa unidocência da faixa etária de três anos.

DO ACOLHIMENTO AO INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA

Com base nas concepções pedagógicas encontradas em documentos orientadores, estudos e embasamentos organizados pela REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO, que identifica e compreende:

O acolhimento como princípio orientador e “método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (Staccioli, 2013, p. 25) que ocorre pela escuta atenta às crianças e aos diferentes segmentos da comunidade escolar e no acolhimento contínuo em todos os espaços e relações. (Novo Hamburgo, 2020, p. 40)

Que as docentes autoras deste relato iniciaram o ano letivo de 2023, como professoras referências das turmas “A e B” da faixa etária de três anos, na Emei Pequeno Polegar, instituição onde aconteceu a prática aqui relatada. Tendo ambas, em suas intencionalidades pedagógicas, como foco principal, o acolhimento às crianças e às suas famílias. Pensando a organização dos espaços da sala referência com a intenção de facilitar e promover o processo de adaptação e acolhimento; proporcionando as interações, criação de vínculos, bem como, favorecendo e incentivando a autonomia nas pequenas e simples ações de ambos os grupos de crianças que compunham as turmas.

Sendo, o acolhimento na educação infantil, um dos pilares para a construção de uma relação de parceria entre família e escola, além de constituir-se como elemento fundamental no cotidiano do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos na educação infantil. Que concordamos com os estudos e orientações presentes no Documento Orientador da Educação Infantil do município de Novo Hamburgo, o Caderno 2, o qual afirma que:

A escola é um espaço de vida e as práticas cotidianas podem ser experiências muito parecidas com o que acontece na vida familiar das crianças. Mesmo assim, o primeiro contato com o ambiente coletivo exige que a escola e seus profissionais planejem estratégias para acolher as chegadas e as partidas das crianças e suas famílias. Nesse sentido, o reconhecimento do protagonismo da criança precisa constantemente ser realimentado através de ações descentralizadas da figura do adulto. Reconhecemos uma criança que tem voz, que quer ouvir e ser ouvida, quer participar e, quando em um ambiente propício, participa. Desse modo, precisamos garantir uma escola que respeite a individualidade das crianças e de suas famílias, uma escola acolhedora em sua essência. (Novo Hamburgo, 2020, p. 40)

Dessa forma, as educadoras, pensaram estratégias para acolher primeiramente as famílias das crianças para que de forma natural ocorresse a criação de vínculos, entre os adultos e entre adultos e crianças, pois, acolhendo as famílias, com cuidado, carinho e atenção, favorecer-se-ia um espaço de segurança e confiança. Assim, foram pensados horários individuais para as entrevistas, com a participação da professora referência, bem como, em alguns momentos os professores de projetos e as apoiadoras à inclusão. Além disso, os momentos das adaptações também levou em consideração este acolhimento, pensando assim horários curtos, respeitando as crianças e suas famílias, bem como montando os grupos por afinidades do ano anterior.

Como estaremos trazendo relatos aqui pertinentes à nossa prática e as experiências percorridas com os grupos das faixas etárias de três anos, entendemos a importância de identificar as turmas que formam protagonistas durante esta caminhada no ano de 2023.

A Turma “A” era composta por 17 crianças, sendo 8 meninos e 9 meninas. Dentre elas, doze permaneciam na

escola em turno integral, duas frequentavam o turno parcial da manhã e três o turno parcial da tarde. Esta diversidade de horários influenciou diretamente nas dinâmicas do grupo e interações entre as crianças ao longo do dia.

As crianças da Turma "A" demonstravam uma energia intensa e uma constante busca por desafios corporais. Essa necessidade de movimento e exploração física foi evidente tanto nos momentos ao ar livre, no pátio, quanto dentro da sala de referência. No entanto, a sala apresentava limitações de espaço, o que, somado ao número de crianças, muitas vezes gerava disputas por brinquedos e territórios de brincadeira.

Essa intensa movimentação e o desejo por autonomia corporal revelavam um grupo ativo, curioso e em processo de construção de sua identidade individual e coletiva. Por outro lado, também apontava para a necessidade de intervenções planejadas que favoreciam a organização do ambiente e a mediação dos conflitos. Algumas crianças ainda demonstravam dificuldade em regular suas emoções, necessitando de apoio mais próximo dos adultos para lidar com frustrações, dividir espaços e comunicar seus desejos e necessidades de forma adequada.

De forma geral, a Turma "A" apresentava um grupo com grande potencial criativo, expressivo e com forte desejo de interação. O desafio diário da professora estava em oferecer um ambiente seguro, acolhedor e desafiador, que respeitasse o ritmo de cada criança, incentivando a convivência e promovendo experiências significativas para o desenvolvimento integral.

A Turma "B" era composta por 16 crianças, sendo 8 meninas e 8 meninos. Destas, 10 permaneciam na escola em turno integral, uma frequentava o turno parcial da manhã e

5 o turno parcial da tarde.

As crianças da Turma "B" demonstravam um grande interesse pelas brincadeiras de faz de conta, sendo muito criativas na construção de enredos e personagens durante as brincadeiras, especialmente nos contextos organizados na sala de referência. As situações imaginativas tornavam-se espaço privilegiado para a expressão de sentimentos, elaboração de experiências e construção de vínculos com as demais crianças.

Apesar desse envolvimento nas brincadeiras simbólicas, uma característica marcante do grupo era a dependência emocional do adulto, sendo comum a busca constante por presença, segurança e validação. Sendo que, muitos ainda estavam em processo de desenvolvimento da autonomia e precisavam ser incentivados e acompanhados em atividades simples do cotidiano, como alimentar-se, vestir-se e organizar seus pertences. Essa necessidade de apoio apontava para a importância do papel do educador como mediador sensível e encorajador, que reconhece o tempo de cada criança e cria condições para o fortalecimento da autoestima e da confiança em suas próprias capacidades.

Em síntese, a Turma "B" era um grupo afetivo, imaginativo e com forte potencial expressivo. O desafio pedagógico consistia em equilibrar o acolhimento emocional com a promoção da autonomia, favorecendo experiências que envolvessem cuidado, imaginação, iniciativa e cooperação.

Com esses dois perfis distintos, com necessidades específicas de trabalho e investidas para cada grupo, não impedia que as crianças se aproximassem, compartilhassem experiências e aprendessem juntas, construindo uma

relação afetiva e de apoio mútuo. Não só por parte das crianças que apresentavam a mesma faixa de idade, mas por parte das educadoras que encontravam uma na outra a colaboração necessária para enfrentar os desafios diários de uma docência “solo”.

Essa colaboração entre as professoras tornou-se fundamental para enfrentar as dificuldades cotidianas de uma , onde o trabalho em equipe e o suporte mútuo tornavam-se essenciais para garantir a qualidade do cuidado e da educação oferecidos. Dessa forma, mesmo com as especificidades de cada turma, foi notável como ambas, junto com as educadoras, construíram um ambiente de aprendizado e afeto, onde a cooperação e a empatia se destacavam, permitindo uma convivência harmoniosa. Como afirmou Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 58), reforçando a ideia de que o processo educativo é sempre relacional, coletivo e construído na interação.

CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: PARCERIAS E DESCOBERTAS NO COTIDIANO

A docência na Educação Infantil, especialmente na unidocência com crianças pequenas, exige uma prática reflexiva, sensível e articulada. Nesse contexto, a postura colaborativa entre as professoras das turmas A e B tornou-se não apenas um apoio necessário, mas uma estratégia fundamental para qualificar os momentos do cotidiano, fortalecer os vínculos entre os grupos e garantir experiências educativas integradas.

Desde o início do ano letivo, ficou evidente que o trabalho em parceria poderia potencializar tanto a

organização dos espaços quanto o planejamento de propostas pedagógicas mais significativas. Com o olhar atento para as necessidades das crianças e dos próprios adultos envolvidos, as professoras estabeleceram uma rotina de diálogo constante, troca de observações e, principalmente, de ações conjuntas no cotidiano das duas turmas.

O professor deve aprender a observar, a escutar, a pesquisar. Deve ser um parceiro atento e sensível, disposto a se surpreender com as crianças. Deve rejeitar o papel de quem transmite conhecimento pronto e assumir o de alguém que aprende e ensina junto. A prática pedagógica se torna então uma construção coletiva, feita de escuta, de diálogo, de trocas constantes entre adultos e crianças. (Malaguzzi, 2016, p. 79)

ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO E HIGIENE

Os momentos de alimentação e higiene foram reconhecidos como potentes espaços de aprendizagem e cuidado. Por isso, exigiram um planejamento cuidadoso e uma divisão clara de responsabilidades entre as professoras e as estagiárias de apoio. Em ambas as turmas, havia crianças com necessidade de apoio individualizado. No turno da manhã, a turma “B” contava com o auxílio de uma apoiadora; já no turno da tarde, a turma “A” dispunha da apoiadora destinada a uma criança que demandava sua atenção na maior parte do tempo. Ainda assim, em alguns momentos, ela conseguia oferecer suporte também à turma “B”. A divisão das apoiadoras entre os turnos em que não havia apoio fixo foi uma estratégia pensada e acordada entre as professoras, visando garantir um cuidado mais efetivo e uma melhor organização do cotidiano.

Durante a manhã, a estagiária vinculada à turma “B” também passou a apoiar a turma “A” nos momentos mais exigentes da rotina, como o preparo e organização para o almoço. Como estratégia, as professoras passaram a compartilhar a estagiária nos momentos-chave, especialmente na organização da mesa para os momentos de refeição, auxílio às crianças para se servirem no buffet e no momento da escovação dos dentes e uso do banheiro.

Essa parceria possibilitou um acompanhamento mais atento às crianças, respeitando seus tempos individuais e assegurando os cuidados necessários com segurança e afeto. Além disso, favoreceu o desenvolvimento da autonomia, pois as crianças eram incentivadas, com o apoio sensível dos adultos, a realizar pequenas ações do cotidiano, como servir-se, guardar seus pertences e cuidar da própria higiene.

A presença da estagiária, acolhida como parte ativa da equipe pedagógica, foi essencial para que esses momentos não fossem apenas operacionais, mas experiências educativas repletas de significado. A divisão das tarefas permitiu que as professoras estivessem mais disponíveis para observar, dialogar com as crianças e intervir pedagogicamente quando necessário.

Figura 1: Mesa posta para o café da manhã.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Figura 2: As crianças organizando a mesa para o almoço.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Figura 3: As crianças servindo-se ao buffet.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Os momentos de interações e brincadeiras também fazem parte do cotidiano escolar e são extremamente ricos em aprendizagens. No pátio, era comum observar as crianças da turma “A” construindo estratégias para explorar os movimentos do corpo, utilizando materiais como tábuas, caixas e pneus para se equilibrar, pendurar ou saltar. Essa busca por desafios corporais surgiu de forma espontânea entre as crianças da turma, e acabou inspirando também os colegas da turma “B” a se juntar à brincadeira.

Figura 4: Almoço do lado de fora.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Atenta às ações e interesses das crianças, a professora da turma “A”, ao refletir sobre o potencial pedagógico dessas vivências, passou a dialogar com a docente da turma “B”. Juntas, começaram a buscar elementos que pudessem enriquecer ainda mais esse brincar, propondo contextos e experiências que atendessem aos interesses dos grupos e ampliassem as possibilidades de exploração corporal.

Figura 5: Criando estratégias para desafiar-se.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Figura 6: Subindo em árvores.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Figura 7: Contexto de brincadeira envolvendo os movimentos do corpo, preparado pelas professoras.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

Figura 8: Crianças desafiando-se nas brincadeiras.



Fonte: Acervo das professoras (2025).

PLANEJAMENTO CONJUNTO DE BRINCADEIRAS E SESSÕES INVESTIGATIVAS

A escuta atenta das professoras aos interesses das crianças conduziram à organização de contextos de brincadeiras e sessões investigativas que dialogavam com as necessidades e os desejos de ambos os grupos. Apesar de atenderem turmas distintas, as professoras compartilhavam experiências, planejamentos e materiais, enriquecendo as vivências de cada turma e possibilitando trocas entre as crianças.

A articulação entre os grupos acontecia principalmente nos momentos de brincadeira no pátio e nas propostas investigativas. A partir das observações do cotidiano, as professoras identificaram temas de interesse comum, como desafios corporais, brincadeiras de faz de conta, natureza e elementos sensoriais e, juntas, pensaram em formas de aprofundar esses interesses por meio de atividades planejadas em parceria.

Essa forma de atuação favoreceu a coerência pedagógica entre os grupos e criou um campo fértil para o aprendizado coletivo. As sessões investigativas, por exemplo, eram organizadas de maneira que respeitassem os tempos e as características de cada turma, mas também abrissem espaço para encontros pontuais entre os grupos, nos quais as crianças trocavam descobertas, hipóteses e formas de brincar.

Ao compartilhar materiais, organizar espaços comuns e trocar práticas pedagógicas, as professoras fortaleceram uma rede de apoio mútua, essencial para enfrentar os desafios da rotina e para ampliar o repertório das experiências das crianças. A colaboração entre elas foi sendo construída no cotidiano, num movimento contínuo de

escuta, confiança e corresponsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada ao longo deste texto evidencia que, mesmo em contextos marcados pela unidocência e pelas demandas do trabalho com crianças pequenas, é possível construir uma prática pedagógica potente, leve e significativa quando se aposta na colaboração, entre educadores e entre as próprias crianças.

A parceria entre as professoras das turmas A e B revelou-se uma estratégia essencial para enfrentar os desafios cotidianos da docência na Educação Infantil. A troca constante de observações, reflexões e planejamentos permitiu a criação de propostas mais integradas, sensíveis às necessidades dos grupos, e alinhadas com os interesses das crianças. Essa aproximação entre os grupos também favoreceu a criação de vínculos afetivos entre as turmas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a cooperação entre os pequenos.

Além disso, o relato reforça a importância do olhar atento e escuta ativa como fundamentos da prática docente. Reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa em suas descobertas, implica em oferecer tempos e espaços que respeitem sua singularidade, incentivem sua autonomia e promovam experiências de aprendizagem significativas.

Em tempos em que o fazer docente ainda é, muitas vezes, solitário, esta experiência aponta para caminhos possíveis de uma docência compartilhada, construída a partir do diálogo, da confiança mútua e do compromisso com uma educação que acolhe, escuta e respeita. Apostar em um trabalho colaborativo entre educadores é, portanto, também um modo de cuidar de quem cuida, valorizando os

saberes construídos no cotidiano e fortalecendo a rede que sustenta a primeira infância.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil**: Documento Orientador. (Caderno 2). [Novo Hamburgo: SMED], 2020.

PEQUENOS ARTISTAS, GRANDES DESCOBERTAS: A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Rafaela Angeli Rolim

A infância é uma fase marcada por descobertas, imaginação e intensa atividade simbólica. Nesse cenário, a Arte surge como uma linguagem privilegiada que permite à criança expressar emoções, ideias e percepções de mundo de forma autêntica e criativa. No entanto, nem sempre essa linguagem é devidamente valorizada no contexto escolar, sendo muitas vezes reduzida a atividades mecânicas ou decorativas.

Esta leitura propõe uma reflexão sobre a relevância da Arte na educação infantil, com base em fundamentos teóricos que evidenciam seu papel na formação integral da criança. Também se destaca o papel do educador como facilitador das experiências artísticas e a importância de práticas pedagógicas que respeitem o tempo, os interesses e a subjetividade da infância.

Abordaremos a importância das diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, música, dança e teatro na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Fundamentado em autores como Barbosa, Fonterrada, Laban e Kishimoto, o texto defende que a Arte deve ser tratada como linguagem essencial na formação da criança, promovendo a criatividade, a expressão e a construção de conhecimentos de maneira lúdica e significativa.

A educação infantil é o primeiro contato da criança com a instituição escolar e, portanto, é fundamental que esse período seja pautado por práticas que respeitem sua

linguagem, seu ritmo e suas necessidades. A Arte, nesse contexto, cumpre papel indispensável na construção do conhecimento, pois articula emoção, imaginação e razão. Compreender o valor da Arte nessa fase significa também reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e saberes próprios.

Através da Arte, os pequenos têm a oportunidade de se expressar de maneira lúdica e espontânea, desenvolvendo a autonomia, a autoestima e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Em um cenário educacional cada vez mais voltado para resultados e avaliações padronizadas, defender a Arte é também um ato de resistência e de valorização da infância.

A ARTE COMO LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A Arte, desde os primeiros anos de vida, é uma forma essencial de comunicação e expressão para a criança. Segundo Vygotsky (1991), a arte e o brincar são atividades simbólicas fundamentais para a internalização da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao rabiscar, pintar, modelar ou dramatizar, a criança representa o que sente, pensa e vivencia, mesmo quando ainda não domina completamente a linguagem verbal.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Arte deve estar presente de forma sistemática e significativa na educação infantil, como linguagem que favorece a construção de conhecimento e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Quando a criança tem contato com materiais artísticos, ela realiza descobertas que vão além do resultado estético. Ela aprende sobre texturas, cores, formas e espaços, além de estabelecer relações entre objetos e sentimentos. O

processo criativo na infância deve ser compreendido como experiência investigativa, onde o erro não existe, mas sim a tentativa e a exploração.

Além disso, é necessário compreender que a linguagem artística infantil não deve ser avaliada com os mesmos critérios que os usados para adultos. Cada traço, cor ou forma escolhida pela criança carrega significados que muitas vezes escapam à lógica do adulto, mas são profundamente representativos de suas vivências e pensamentos. Ouvir e observar essas produções é uma forma de acesso ao universo infantil.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a base da formação do sujeito e deve ser orientada por práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Nesse contexto, a Arte se apresenta como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita múltiplas formas de expressão e construção de sentidos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Arte como campo de experiências fundamentais, reafirmando seu papel na ampliação das capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição das principais linguagens artísticas — artes visuais, música, dança e teatro — no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na primeira infância.

Artes visuais

As artes visuais incluem desenho, pintura, colagem, escultura e modelagem. Essas práticas permitem à criança

representar o mundo ao seu redor, expressar sentimentos e construir significados. Segundo Barbosa (2010), a experiência com diferentes materiais amplia a criatividade, desenvolve a percepção estética e fortalece a autonomia. A manipulação de tintas, papéis, argilas e outros elementos contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, além de estimular a atenção e a organização do pensamento visual.

Música

A musicalização na infância favorece a aquisição da linguagem, o desenvolvimento auditivo, a memória e o senso rítmico. Fonterrada (2008) destaca que a música, além de despertar prazer estético, contribui para a socialização e o enriquecimento cultural. As atividades musicais, como cantar, escutar, inventar sons e dançar, ampliam as habilidades de comunicação e expressão, além de fortalecer vínculos afetivos entre as crianças e os adultos.

Dança

A dança, enquanto expressão corporal, é uma das formas mais naturais de comunicação na infância. Laban (1978) afirma que o movimento é a primeira linguagem da criança, e sua exploração favorece o conhecimento do próprio corpo, o equilíbrio, a lateralidade e o ritmo. Além disso, dançar proporciona experiências emocionais e simbólicas que contribuem para a autoestima e o bem-estar infantil.

Teatro (linguagem dramática)

A linguagem dramática está presente nas brincadeiras de faz-de-conta, nas dramatizações e nas encenações espontâneas. Kishimoto (2007) argumenta que

o jogo simbólico é essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança, pois permite a elaboração de sentimentos, a compreensão de papéis sociais e a resolução de conflitos. O teatro estimula a imaginação, a empatia e a oralidade, favorecendo a construção de narrativas e o pensamento criativo.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL POR MEIO DA ARTE

A prática artística na infância impacta positivamente diversas dimensões do desenvolvimento. No aspecto cognitivo, estimula a atenção, a memória, a imaginação e o pensamento simbólico. No campo emocional, permite que a criança elabore sentimentos como medo, alegria, raiva e insegurança. No desenvolvimento motor, o uso de diferentes materiais favorece a coordenação motora fina e ampla.

Lowenfeld e Brittain (1977), pioneiros no estudo do desenvolvimento artístico infantil, defendem que a expressão artística é essencial para a formação global da criança.

Pesquisas apontam que a prática artística estimula habilidades metacognitivas e contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Quando uma criança desenha ou conta uma história através de imagens, ela está também organizando pensamentos e construindo narrativas.

O aspecto motor também é beneficiado por meio de atividades como recorte, colagem, pintura com pincel ou com os dedos, manipulação de argila, entre outras. Essas práticas fortalecem a musculatura das mãos e preparam a criança para a escrita, além de proporcionarem prazer e satisfação em criar algo próprio.

O PAPEL DO EDUCADOR NAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

O educador tem papel central na mediação das experiências artísticas. Mais do que ensinar técnicas, ele deve proporcionar um ambiente rico em estímulos visuais, sonoros e táteis, permitindo que a criança explore e experimente de forma livre e criativa. É fundamental que o professor reconheça e valorize a produção artística infantil, sem julgamentos estéticos ou imposição de modelos.

Ana Mae Barbosa (2010) afirma que ensinar Arte na escola vai além do fazer artístico: envolve também a apreciação e a contextualização das obras, ampliando o repertório cultural das crianças.

Cabe ao educador criar situações de aprendizagem que possibilitem a vivência da Arte em suas múltiplas linguagens, integrando-as ao cotidiano de forma transversal. É importante que o professor seja um pesquisador da infância e esteja atento às manifestações culturais das crianças, reconhecendo que a infância contemporânea é múltipla, diversa e conectada.

Além disso, o educador deve estar em constante formação, buscando repertório teórico e artístico que sustente sua prática pedagógica. Participar de exposições, conhecer artistas locais, integrar elementos da cultura popular e das artes visuais contemporâneas são estratégias que ampliam a formação estética das crianças e dos próprios docentes.

A ARTE COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL E IDENTITÁRIA

A Arte é também uma poderosa ferramenta de aproximação com a cultura. Ao ter contato com músicas, imagens, histórias, danças e tradições de diferentes povos e contextos, a criança amplia sua visão de mundo e aprende a

respeitar a diversidade. Como destaca Vygotsky (1991), a cultura é internalizada nas relações sociais e, por meio dela, os sujeitos constroem sua identidade.

Integrar a Arte ao currículo da educação infantil também é uma forma de reconhecer e valorizar as raízes culturais das crianças. Atividades que envolvem cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, festas populares e expressões artísticas regionais promovem um sentimento de pertencimento e fortalecem os laços comunitários.

A diversidade cultural deve ser abordada de forma crítica, evitando estereótipos e promovendo o respeito às diferenças. Trabalhar com a arte indígena, afro-brasileira, oriental e outras culturas contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, conscientes e respeitosos com a pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte na educação infantil deve ser compreendida como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser uma atividade acessória, ela contribui significativamente para o crescimento cognitivo, emocional, motor, social e cultural dos pequenos.

As diversas linguagens artísticas, quando valorizadas na Educação Infantil, promovem um ambiente rico em experiências sensoriais, cognitivas e afetivas. A Arte não deve ser vista como atividade meramente recreativa, mas como componente essencial na formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. Cabe ao educador oferecer oportunidades significativas de expressão e vivência artística, respeitando as características da infância e garantindo o direito da criança ao brincar, ao imaginar e ao criar. Assim, promover a Arte na Educação Infantil é investir na formação de uma infância

plena e potente.

O papel do educador é central nesse processo, pois é ele quem promove e media essas vivências, garantindo que cada criança tenha espaço para experimentar, criar e se expressar sem medo de julgamentos. Assim, educar com Arte é também educar para a liberdade, para a empatia e para o respeito à diversidade.

Ampliar o espaço da Arte na educação infantil significa garantir que as crianças tenham acesso a uma formação sensível, crítica e integral. É dever da escola assegurar que a linguagem artística não seja tratada como atividade secundária, mas como componente essencial da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Portanto, é necessário fortalecer políticas públicas, currículos e formações docentes que promovam práticas pedagógicas artísticas qualificadas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LABAN, Rudolf. **Domínios do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Tchiago Brigo
Lucas Vitor Baumgärtner
Maria Alzira Leite

INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Física na Educação Infantil tem sido objeto de debates no campo acadêmico (Mattos; Neira, 1998; Ayoub, 2001; Ehrenberg, 2014; Lupion; Paschoal, 2022). Especialmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o reconhecimento da Educação Física como componente curricular em todas as etapas da Educação Básica ampliou a necessidade de compreensão sobre sua especificidade na primeira infância.

Cabe destacar que ter uma prática adequada para a Educação Física no contexto da Educação Infantil é fundamental para oportunizar uma unidade de conhecimento, ou seja, propor uma síntese de significados relacionados ao objeto de estudo gera uma boa comunicação entre os profissionais da área. Isso requer uma linguagem especializada para uma boa precisão educativa, maior precisão do que encontramos no senso comum (Ehrenberg, 2014).

Diante disso, a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização do patrimônio cultural, oferece à Educação Física a oportunidade de fomentar reflexões críticas acerca da representação simbólica da realidade, problematizando a cultura corporal em sua dimensão histórica, social e política enquanto construção humana. Assim, o Currículo Cultural surge como alternativa pedagógica que entende o

conhecimento como produto das disputas simbólicas e culturais contemporâneas, defendendo uma didática rizomática (Neira *et al.*, 2024).

Essa abordagem educativa busca enfatizar a escuta ativa do professor e a abertura para o novo, permitindo que o ensino seja flexível às necessidades e potencialidades das crianças atendidas. Em vez de seguir um currículo rígido, em primeiro lugar, busca-se reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo uma educação mais participativa e democrática.

O pluralismo permitido pela condição cultural traduz no currículo as concepções de mundo, sociedade, escola, cidadão e das práticas corporais que emergem da escola, formando conseqüentemente pessoas diferentes. Logo, cada contexto social pode apresentar demandas próprias, que serão respondidas mediante uma postura consciente, coletiva e refletida por parte dos professores (Neira, 2011).

Essas variações de sentidos na condução das práticas pedagógicas das aulas implicam em não aceitar uma visão hegemônica da Educação Física, em favor da diversidade e da reflexão crítica diante da realidade circundante.

Diante disso, apresentamos, neste estudo, algumas reflexões de professores de Educação Física atuantes no contexto da Educação Infantil. A partir de experiências pedagógicas realizadas em escolas infantis, apostamos em aulas que possibilitam pensar nas singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A CULTURA CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que as reflexões aqui apresentadas transcendem narrativas individuais, configurando-se como histórias sociais –

construídas nas relações intersubjetivas e na produção de sentidos e significados acerca do processo educacional na primeira infância. Essas histórias se entrelaçam com tantas outras narrativas de professores de Educação Física sobre o universo do brincar, do cuidar, do movimento humano e da cultura corporal, as quais são fontes de inspiração dessa escrita.

Nossas compreensões sobre o componente curricular continuam em processo de alargamento, com insistentes inquietações a respeito do fazer pedagógico. Apesar dos anseios que pairam no ar, buscamos conhecer e utilizar diferentes mediações entre a criança e os temas relacionados à Educação Física orientada culturalmente na Educação Infantil.

Atualmente, deparamo-nos com momentos de tensões e incertezas na educação da primeira infância. Isso torna-se evidente nos momentos formativos onde os professores se reúnem e dialogam sobre vários aspectos educativos, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade a todos as crianças atendidas.

Assim, acompanha-nos dentro das escolas a nossa diária angústia: melhor atender as crianças que recebemos e acolhemos. Um dos grandes desafios, atualmente, reside na diversidade cultural. Isso significa turmas heterogêneas, que apresentam ritmos de aprendizagem e condutas de comportamentos diferentes.

Nesse sentido, os modelos tradicionais de ensino já não atendem às expectativas atuais, ou seja, há necessidade de se pensar uma educação diferente daquela centrada na repetição de comportamentos e aprendizagem por memorização. Desse modo, entendemos as aulas de Educação Física como tempo/espço para mediações

pedagógicas com intencionalidade, buscamos a possibilidade de estimular o desenvolvimento da cultura corporal das crianças e promover vivências e experiências de acordo com as necessidades e interesses delas.

Por cultura corporal entendemos como um campo de estudo e significado da linguagem e gestualidade humana, ou seja, uma parcela da cultura que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças e outros) e seus significados atribuídos pelos diversos grupos sociais (Neira, 2011).

Os argumentos do projeto cultural na escola permitem pensar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, indicando o esforço constante dos professores e professoras na defesa de aulas onde as crianças sejam reconhecidas, valorizadas e tenham acesso a cultura corporal. A cultura está no centro das relações humanas na contemporaneidade. Estudar esse contexto abre oportunidade para melhor entender as relações sociais e a complexidade da formação humana na primeira infância.

Os temas culturais são resultados de um mapeamento, de uma cartografia do universo cultural acessado pela comunidade escolar (Neira; Nunes, 2022), incorporando os saberes da escola e transformados em artefatos curriculares. Nesse viés, oportunizamos evidenciar o fluxo cultural onde as crianças estão inseridas, no contexto em que elas se reconhecem e nas práticas pedagógicas planejadas pelos docentes.

Por meio da participação de diversas práticas corporais as crianças têm a oportunidade de realizar movimentos do corpo como pular, correr, saltar, agarrar, apanhar, equilibrar, acertar e tantas outras ações que configuram possibilidades do ser criança. As atividades, para

além de promover gestos motores de diferentes qualidades, podem ser planejadas pensando nos significados produzidos para os pequenos sujeitos praticantes.

Dessa maneira, consideramos os fluxos culturais, apresentados pelas crianças, como elemento central das aulas na Educação Física na Educação Infantil. Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem como mediadora desse processo, e ainda, o movimento humano como linguagem.

A linguagem passa a ser considerada como produtora do real, em que o significado é construído na e pela linguagem, resultado da convenção cultural. Nesse viés, a representação é o modo como damos sentido à linguagem, sempre influenciada pela cultura (Neira, 2019).

Esses sentidos vão se constituindo em meio às interações sociais, enquanto do desenvolvimento do pensamento cognoscível e da gestão das emoções expressas pelas crianças durante as aulas, ou seja, as aulas vão sendo planejadas e desenvolvidas conforme as necessidades e interesses das crianças.

Entendemos, assim, as crianças como protagonistas no processo educativo, pois, ao participarem das aulas, elas assumem a construção das possibilidades de ações durante as propostas. Um exemplo dessa situação pode ser verificado quando perguntamos a elas se desejam repetir alguma tarefa realizada. A intenção é criar situações em que as crianças possam definir o rumo da aula e que o professor possa observar e orientar essas situações de maneira proveitosa para o ensino-aprendizagem infantil.

No Currículo Cultural, a vivência significa sentir na pele, imediato e estritamente individual, difícil de explicar racionalmente. Não é para ser padronizada ou classificada,

mas uma condição de experimentar outras possibilidades, estar aberto à diferença. As experiências são entendidas como aquilo que constituem o sujeito, sendo uma abertura para com o mundo a partir da subjetividade. E, nessa linha, movida por sensações, não por representações fixas, possuem características de mudança do sujeito para com o objeto de estudo, modificando a relação inclusive do sujeito consigo mesmo a partir dos acontecimentos possibilitados nas aulas (Neira, 2019).

Compreendemos a criança como produtora de conhecimento e cultura, assim o planejamento precisa contemplá-la dessa forma, substituindo a passividade pela autoria e autonomia. Na contemporaneidade, os projetos educativos despontam como possibilidade para a organização do trabalho pedagógico, levando em conta a criança como sujeito ativo no processo de inspiração temática.

Atividades que envolvam diversão são fundamentais nessa lógica. Artefatos desenvolvidos por elas mesmas ou disponibilizadas pelo professor a partir da leitura da realidade escolar contribuem no desenvolvimento das aulas. Como, por exemplo, podemos citar um jogo infantil denominado “bruxo-pedra”, onde existem artefatos do bruxo (varinha mágica e chapéu) que podem remeter a imaginários lúdicos, evidenciando a transposição do olhar voltado apenas ao movimento, para um olhar atento ao significado desse movimento para as crianças.

Movimentos corporais solicitados na tarefa “bruxo-pedra”, como agrupar e ficar igual a uma pedra ou andar com as pernas bem abertas por cima dos colegas para “salvá-los” do encanto do bruxo, possibilitaram novas qualidades de movimentos e significados atribuídos na

prática corporal.

A dimensão lúdica voltada aos papéis no jogo infantil explora a imaginação e a criatividade durante as ações realizadas pelas crianças e isso demonstra identificação pelas atividades propostas. Os aspectos ligados aos significados do movimento permitem o desenvolvimento da linguagem corporal e colabora para a participação de todos as crianças nas atividades.

Por fim, as aulas de Educação Física, culturalmente orientadas na Educação Infantil, permitem às crianças a oportunidade de experienciar situações essenciais para compreender a realidade circundante, ou seja, para sua formação humana. Logo, assegurar que as instituições de ensino apresentem situações didáticas que valorizem e reconheçam as identidades das crianças na infância permanece emergente nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço dessa escrita foi refletir sobre a Educação Física culturalmente orientada na Educação Infantil e as condições que influenciam e determinam a prática pedagógica cotidiana. O professor em exercício, ao pensar em suas práticas, busca apoiar-se em melhores decisões para contribuir na educação das crianças que atende.

Estabelecemos a Educação Física Cultural como possibilidade de pensar a prática docente e (re)construir alternativas para (re)conhecer os artefatos culturais locais como válidos e pertinentes de ser trabalhos pedagogicamente no contexto da Educação Infantil. Valorizar e estimular a linguagem como instrumento de significação do mundo por meio das práticas corporais que se apresentam no contexto escolar diminuem as imposições

das metodologias tradicionais e acríicas da Educação Física, permitindo a criança ser ativa no processo temático das práticas corporais.

Os caminhos que a vertente cultural nos oferece para as mediações docentes, em atendimento às demandas contemporâneas, passam especialmente pela preparação para viver em um mundo supersaturado de informação. Assim, a educação se caracteriza como um processo de mapeamento do conhecimento, a partir da realidade cultural das crianças, tornando-as protagonistas nas situações didáticas que promovem a circulação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil.

Revista Paulista de Educação Física, p. 53-60, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, p. 181-198, 2014.

LUPION, R. R., PASCHOAL, J. D. (2022). A Cultura Corporal e a mediação do professor de Educação Física na Educação Infantil. Obutchénie. **Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 6(1), 246–258. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-59149>>. Acesso em: 14 ago. 2025

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo, 1998.

NEIRA, Marcos. Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Paco Editorial, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a**

perspectiva dos seus autores. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NEIRA, M. G.; LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. **Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento.** *Dialogia*, [S. l.], n. 51, p. e27728, 2024.

O BRINCAR E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia do Nascimento Santos
Claudia de Camargo Barbosa Formoso

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto é um recorte de uma experiência vivida no estágio curricular supervisionado, realizado no ano de 2018, na cidade de Osório, junto à turma do 6º semestre do curso de Pedagogia. Esta etapa formativa foi orientada pela professora mestra Dolores Schussler e compõe parte do relatório final que busca refletir, com sensibilidade e compromisso, sobre as práticas vivenciadas com as crianças da Educação Infantil.

Como parte dos passos que compõem o desenvolvimento do projeto, a escolha do tema a ser trabalhado nasce da observação atenta — dos espaços, das relações e, sobretudo, das crianças. Assim, a escolha do tema deste projeto, “Experiências do brincar e suas múltiplas linguagens”, nasceu da escuta atenta aos espaços e aos movimentos da turma do Maternal II. Foi também fruto de conversas com um pequeno grupo de crianças, cujos desejos e imaginações nos conduziram com delicadeza.

Percebemos, entre elas, o encantamento pela ideia de um acampamento com fogueira — um espaço coletivo onde todos pudessem entrar, cantar e, quem sabe, até dormir juntos. Foi a partir desse desejo que dialogamos com a professora titular, e desse encontro surgiram múltiplas ideias que abrem caminhos para experiências significativas, tecidas pelas brincadeiras, pelas materialidades e pelas linguagens expressas no corpo, na fala, no gesto e na convivência. Assim, compreendemos mais uma vez que é na

escuta do outro — especialmente da criança — que o projeto educativo ganha sentido e direção.

Na Educação Infantil, a linguagem atravessa todas as práticas pedagógicas, sempre em diálogo com a brincadeira e a interação. É por meio dela que a criança se comunica, se relaciona com os espaços, com os outros e com o mundo, construindo-se e se desenvolvendo como sujeito pleno. A linguagem é, portanto, presença viva no cotidiano das infâncias. Brincadeira, arte e literatura, todas mediadas pelo corpo, são formas de expressão que a criança utiliza para internalizar o mundo a que pertence e, ao mesmo tempo, para dizer de si, do que vê, do que sente e do que sonha. Reconhecer as múltiplas linguagens — sejam elas plásticas, gestuais, musicais, imagéticas, cinematográficas, teatrais, literárias ou corporais — é reconhecer também os muitos modos de viver, experimentar e aprender. São essas formas sensíveis de estar no mundo que permitem experiências de aprendizagem profundas, que não se limitam ao indivíduo, mas que se ampliam no coletivo, na partilha, na escuta e na convivência.

Ao abordarmos o conceito de múltiplas linguagens, também enfatizamos o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, os livros, o teatro e as histórias infantis, pois são linguagens que contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Partindo do cotidiano das crianças, destacamos a importância de considerar aquilo que elas já sabem, para, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas interativas que atendam às suas necessidades e aos contextos culturais em que estão inseridas. Assim, criamos oportunidades para o faz de conta, a descoberta, a fantasia, a participação, a interpretação, a narração e a expressão — momentos que possibilitam interações e

brincadeiras capazes de promover aprendizagens significativas.

A realização dessas atividades durante o estágio na Educação Infantil configura-se como um processo formativo essencial para a construção de práticas pedagógicas voltadas à docência. Enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia, essa experiência nos possibilita compreender a escola como um espaço de questionamentos, escuta e participação ativa. Além disso, a prática pedagógica foi uma oportunidade valiosa para ampliarmos nossa produção de conhecimento no campo da Educação Infantil, especialmente ao refletirmos sobre o brincar e as múltiplas linguagens presentes no cotidiano das crianças.

Possibilitamos práticas que incluam conversas significativas com as crianças, incentivando sua participação ativa em diferentes momentos do dia: durante as atividades propostas, nas rodas de conversa, nos cuidados com a higiene, na alimentação e nas brincadeiras. Nossas práticas foram fundamentadas nos saberes e conhecimentos que as próprias crianças constroem, integrando esses saberes aos campos de experiências previstos na Educação Infantil. A partir disso, buscamos registrar e refletir sobre as descobertas realizadas: quais foram as aprendizagens? Que sentidos foram atribuídos pelas crianças? Que novas questões surgiram?

METODOLOGIA: ENTRE ESCUTA E DESCOBERTAS

A metodologia desenvolvida foi inspirada na Pedagogia de Projetos, que considera a criança como sujeito ativo, curioso, investigativo e construtor de conhecimentos. Nessa abordagem, parte-se dos interesses e questionamentos das próprias crianças, valorizando suas

experiências, saberes prévios e formas de expressão. Para Barbosa e Horn (2008), os projetos:

Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada (2008, p. 54).

Outra dimensão fundamental da metodologia é a participação ativa das crianças nos processos pedagógicos vivenciados durante o estágio. Essa abordagem foi inspirada na Pedagogia da Escuta, desenvolvida pelo pedagogo Loris Malaguzzi (1920–1994) nas escolas de Reggio Emilia, na Itália. Segundo Faria (2007), uma das maiores contribuições de Malaguzzi para a pedagogia

[...] foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades. (p. 281).

Com base nessa perspectiva, buscamos ouvir cotidianamente as crianças, acolhendo seus interesses, ideias e hipóteses para a construção conjunta das propostas. Dessa forma, promovemos experiências por meio de diferentes linguagens expressivas que incentivem a curiosidade, a investigação e a criatividade, sempre mediadas pelas interações e brincadeiras. Ao brincar, utilizando as múltiplas linguagens, a criança comunica-se e interpreta o mundo à sua maneira, elaborando sentidos e expressando-se por meio de gestos, sons, movimentos, imagens e palavras. Nesse processo, ela constrói saberes e amplia suas formas de compreensão e relação com o

entorno.

Com isso, no estágio buscamos oferecer estratégias que favoreçam a exploração de novas materialidades — como tecidos, sucatas, jornais, barracas — criando contextos que possibilitem a expressão corporal, artística e narrativa das crianças, especialmente nas brincadeiras simbólicas relacionadas ao acampamento, tema escolhido pelo grupo. Em síntese, entendemos que a metodologia na Educação Infantil consiste na organização de um percurso educativo que integra planejamento, escolha de materiais, gestão do tempo, organização do espaço, registro das vivências e processos de avaliação. Esses elementos estão interligados e se desenvolvem de forma contínua e reflexiva ao longo do estágio.

O OLHAR SOBRE A PRÁTICA: DESCRIÇÕES E REFLEXÕES

As práticas do estágio iniciaram com a organização do espaço, utilizando barracas, tecidos, mesa de luz e a tenda. Essa intervenção foi de extrema importância, pois possibilitou experiências com diferentes linguagens expressivas, incentivando a curiosidade por meio das interações, das brincadeiras e da exploração livre do ambiente. Assim, Horn e Gobbato (2015) afirmam que:

Em um contexto assim pensado e organizado, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias acerca das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes estabelecer interações cada vez mais complexas (Horn; Gobbato, 2015, p. 70).

O espaço foi criado e planejado a partir dos interesses das crianças, favorecendo sua participação ativa e promovendo encontros significativos para interações e brincadeiras. Esse ambiente dialoga com a proposta de um

currículo organizado por Campos de Experiência (Brasil, 2017), ao possibilitar o "fazer" das crianças em suas relações com os materiais, com os pares e com os adultos. É importante salientar que todas essas atividades experienciais foram planejadas por nós, tendo como referência as aprendizagens previstas nos cinco Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Esses campos orientam propostas que visam promover experiências significativas, por meio das quais as crianças possam aprender e se desenvolver integralmente, relacionando os objetivos das atividades com seus conhecimentos e saberes prévios.

As atividades tiveram início com a exploração da barraca e brincadeiras de acampamento. Durante esse momento, surgiu espontaneamente, por parte das crianças, a ideia de tornar a barraca mais confortável. Elas próprias se organizaram: trouxeram almofadas para deitar e, em seguida, panelinhas para "cozinhar". Essa ação demonstrou o envolvimento e a motivação do grupo com as novidades, integrando o espaço criado com brincadeiras do cotidiano.

Segundo Sarmento (2013), às crianças devem ser compreendidas como atores sociais, que constroem conhecimentos a partir de suas próprias culturas infantis, distintas das culturas adultas. Nessa perspectiva, como destaca Delgado (2013, p. 23), por meio da interatividade, as crianças aprendem umas com as outras; com a ludicidade, criam e recriam o mundo; com a fantasia do real, a criança dá significado às coisas através do faz de conta; e a partir da reiteração, criam novas possibilidades.

Também surgiram hipóteses das crianças de que, no acampamento, existia um "lobo grande que fazia auuuuuu", narração que se expandiu e ganhou continuidade nos

encontros seguintes. Ao expressar e compartilhar seus sentimentos e emoções diante de algo novo por meio da linguagem oral, as crianças

[...] socializam, constroem conhecimentos, organizam seus pensamentos e experiências, ingressam no mundo. Assim, ampliam suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais (Chaer; Guimarães, 2012, p. 72).

Ampliar o espaço para a narrativa das crianças possibilita que elas expressem suas culturas e formas de ver o mundo. Nesse sentido,

observar esses pequenos e perceber os modos de significação de seu mundo, atravessado pelas culturas em que estão inseridos, é vislumbrar de fato a existência das culturas da infância (Cunha; Borges, 2015, p. 96).

Com o objetivo de explorar diferentes materiais e permitir que as crianças se expressem por meio deles, escurecemos e preparamos o espaço com tintas para que pudessem representar, de diversas maneiras, o céu estrelado. Durante essa atividade, ao escurecer a sala para iluminar as pinturas, as crianças relacionaram o ambiente escuro ao medo do lobo.

Dentro da barraca algumas das crianças estavam se escondendo de algo. Entrei e perguntei o que estava acontecendo. Tem um lobo, ele tá tentando entrar. Fiz uma cara de espanto e perguntei: Pra fazer o que dentro da barraca? Antony rapidamente respondeu: Pra comer a gente! Em seguida, as crianças gritaram: Aaaahhhh. Perguntei o que eles podiam fazer para se proteger. Então Antony sugeriu a ideia de: pegar uma armadilha e matar ele. (Diário de campo, Andreia N. Santos, 2018).

Rapidamente, com o auxílio de barbante, fita durex, palitos, prendedores, uma cadeira e uma boneca, as crianças montaram uma armadilha para o lobo. Em seguida,

escurecemos novamente a sala e pedimos que elas entrassem dentro da barraca. Com a ajuda de um fantoche de lobo, encenamos a entrada do personagem na sala. As crianças pediam silêncio umas às outras, mas o medo tomou conta até que o lobo caiu na armadilha, fazendo-as gritarem de alegria. Por fim, exploraram o fantoche e integraram o novo amigo às brincadeiras de acampamento.

Segundo Stela Barbieri (2012, p. 18),

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão.

É com esse entendimento que nos colocamos diante das infâncias com escuta e sensibilidade, reconhecendo que ao proporcionar momentos de contação de histórias, cultivamos também o imaginário que se constrói nas tramas das relações sociais e culturais.

O medo, por exemplo, muitas vezes nasce de histórias já contadas, já ouvidas, já sentidas — ele se revela quando a criança partilha com seus pares aquilo que já sabe, aquilo que traz dentro de si, e que ressoa nas palavras que ousa dizer. Ao propor a invenção de histórias, lugares e personagens por meio da experiência do acampamento na ilha, observamos que, ao brincar livremente com jornais, caixas e lençóis, as crianças criam mundos: surge o caminho das caixas, a pescaria, a fogueira acesa para cozinhar peixes imaginários.

Assim, vamos compreendendo, junto com elas, que o brincar de faz de conta, como aponta Sarmiento (Delgado, 2013, p. 24), “faz parte da construção da visão de mundo da criança e da atribuição dos significados às coisas.” E é nesse chão da brincadeira, da invenção e da linguagem em

movimento que descobrimos, com encantamento, as infinitas possibilidades de transformação — dos materiais, dos sentidos, e de nós mesmos enquanto educadores.

Destacamos, com alegria, que nossa pequena intervenção foi capaz de viabilizar encontros significativos: houve leitura na barraca, rodas de conversa em volta da fogueira, trabalho em grupo e interação com outras turmas. Vivenciamos também momentos de descoberta diante das formas e cores que surgiam na mesa de luz, além da comemoração afetuosa da Semana das Crianças. Assim, reafirmamos a importância de viver intensamente as situações do cotidiano e, a partir delas — com base nas teorias que nos atravessam e inspiram —, propor práticas que desafiem, que provoquem o pensamento, que ampliem os sentidos do aprender e do estar juntos. É no cotidiano que a educação se faz viva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As ações pedagógicas realizadas a partir das propostas do projeto de estágio foram de grande relevância para dar significado às teorias que estudamos ao longo do curso de Pedagogia. Os estudos realizados puderam ser confrontados com a realidade concreta da educação, tornando os dias de prática momentos fundamentais para ressignificar o campo conceitual das infâncias e da legislação vigente.

Os fundamentos teóricos também foram essenciais para compreendermos que, a partir das necessidades do mundo cultural que envolve as crianças pequenas, promovemos práticas significativas que possibilitam a construção dos seus conhecimentos. Destacamos ainda que essas práticas contribuíram para a escola como um todo,

pois, ao trazer um novo olhar, proporcionamos novas situações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **A imaginação e a criatividade na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Rosa Maria; HORN, Regina. **Pedagogias de projeto**: por uma escola da experiência. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CHAER, Antônio; GUIMARÃES, João Carlos. **Linguagem**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Aparecida Ferreira da; BORGES, Maria Lucia de Araújo. **Culturas da infância**: olhares e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

DELGADO, Ana Cristina Costa. Manuel Jacinto Sarmento: A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. *In*: Novas visões sobre a criança. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

FARIA, Cidália. **O fazer pedagógico na educação infantil**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2007.

GOBBATO, Carolina; HORN, Maria da Graça Souza. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. *In*: FLORES, Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Rickrot Tietbohl

Este trabalho é resultado de um recorte das atividades desenvolvidas no estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), realizado no ano de 2021, no âmbito da formação inicial de professores. O estágio teve como principal objetivo promover o contato direto com a prática de sala de aula, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a realidade do cotidiano escolar. As ações desenvolvidas buscaram integrar teoria e prática, favorecendo uma reflexão crítica sobre os contextos educacionais.

O estágio ocorreu durante o período da pandemia de COVID-19, uma crise sanitária global que impactou profundamente a educação e exigiu adaptações no ensino. A realização do estágio em formato remoto representou um grande desafio. Essa nova configuração levou-me a refletir profundamente sobre como propor práticas que fossem realmente relevantes e significativas para as crianças e suas famílias, respeitando o momento delicado que todos estavam vivenciando durante a pandemia. A atividade foi orientada pela professora Dra. Carolina Gobbato, e realizada em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Osório, RS.

A intencionalidade pedagógica foi convidar as crianças a explorarem a natureza e seus quintais de forma prazerosa e significativa, proporcionando aprendizagens marcantes. O objetivo geral do projeto foi promover

experiências das crianças no encontro com a natureza ao seu redor, nos espaços que habitam — tanto internos quanto externos —, possibilitando contextos de aprendizagem que favorecessem a autonomia, a criação, a imaginação e a brincadeira na turma da pré-escola.

Enquanto acadêmica, essa experiência teve grande impacto em minha formação, pois me permitiu compreender melhor como as crianças constroem conhecimento, demonstram senso crítico e revelam seus interesses, mesmo sendo pequenas. Em meio à pandemia, o ensino remoto tornou-se uma alternativa para diminuir a distância entre professor e aluno, mas, na Educação Infantil, esse formato apresenta limitações importantes, já que é nesse período que a criança inicia suas interações sociais, saindo do espaço familiar para descobrir o mundo em grupo.

Durante o período da pandemia causada pelo novo coronavírus, o estágio supervisionado precisou ser adaptado ao modo remoto. Na próxima seção, compartilho e analiso essa vivência por meio das documentações produzidas ao longo do processo, que registram propostas pedagógicas, observações, interações com as crianças e reflexões apoiadas em leituras e vivências do curso de Pedagogia.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO NA PANDEMIA

Apesar da distância física, o estágio foi bastante significativo. Pude conhecer a turma, a escola e o trabalho da professora titular por meio de videoconferências e interações no WhatsApp. Também tive acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e acompanhei as ações que já vinham sendo realizadas remotamente. Esses momentos me ajudaram a me sentir inserida na rotina da instituição, ainda que à distância.

A contextualização da turma e da instituição baseou-se nas informações fornecidas pela professora titular e na documentação pedagógica da escola. O planejamento das propostas respeitou a continuidade das experiências da turma, integrando-se ao trabalho já desenvolvido.

O tema do projeto — “As relações das crianças com a natureza” — surgiu da escuta sensível e da observação das vivências compartilhadas pelas famílias. A professora encaminhou vídeos, fotos e registros de atividades realizadas em casa. Em uma videoconferência pelo Google Meet, as crianças mostraram grande interesse por brincadeiras ao ar livre, histórias, plantas e animais. Assim, o projeto de estágio nasceu a partir dos interesses reais das crianças do Pré A.

Para planejar as propostas, organizei reuniões com minha orientadora e colegas, construindo um quadro com sugestões de atividades diárias para duas semanas — presente como apêndice no projeto. A metodologia se baseou na escuta ativa, na valorização da realidade das crianças durante o isolamento social e no respeito aos seus interesses e tempos. Percebemos, por exemplo, que muitas crianças estavam envolvidas em brincadeiras nos quintais de casa e com seus animais de estimação, o que reforçou nosso desejo de explorar pedagogicamente a relação com a natureza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e define os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2019). Com base nesses princípios, as atividades planejadas buscaram promover experiências que valorizassem esses direitos e permitissem a expressão das crianças de forma ampla.

Uma das propostas marcantes foi a realização do “Inventário de animais e insetos do quintal”. Após a escuta de uma história que despertava a curiosidade pelo ambiente natural, as crianças foram incentivadas a explorar seus quintais em busca de animais, folhas, pedras e outros elementos da natureza. Os registros dessas descobertas foram feitos por meio de fotos, desenhos ou relatos compartilhados pelas famílias.

Acreditamos que toda criança precisa de tempo e espaço para criar, experimentar e descobrir o mundo através de vivências significativas. Na interação com os outros, ela levanta hipóteses, formula perguntas e produz cultura. Corsaro (2014) denomina esse processo de “reprodução interpretativa”, ao reconhecer que a criança participa ativamente da sociedade ao reinterpretar e transformar o que vive no mundo adulto.

A experiência do Estágio Supervisionado I, vivida por mim e duas colegas em plena pandemia, exigiu profundas adaptações. O distanciamento social trouxe uma nova configuração à prática pedagógica, mediada por tecnologias e com a presença fundamental das famílias. Essa realidade desafiadora gerou, no entanto, importantes aprendizados sobre a escuta atenta, o valor do brincar e a potência da pedagogia dos projetos.

Com o envolvimento das famílias, que enviaram registros e incentivaram as crianças a participarem das propostas, conseguimos manter vínculos e favorecer aprendizagens. Os responsáveis tornaram-se verdadeiros educadores, garantindo a continuidade das experiências escolares no ambiente doméstico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 29, destaca que a Educação

Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, em articulação com a família e a comunidade. No estágio remoto, essa parceria se intensificou: a escola se fez presente nos lares não apenas com atividades, mas com acolhimento e escuta.

A pedagogia dos projetos foi a abordagem metodológica adotada porque valoriza os interesses das crianças, permitindo que os temas das propostas surjam de suas vivências e curiosidades. Mesmo remotamente, foi possível identificar assuntos significativos a partir das devolutivas das famílias, dos registros espontâneos e da escuta sensível.

Como afirma Rinaldi (2008), dialogando com Malaguzzi, as crianças são sujeitos ativos desde o nascimento e desejam participar do mundo. Reconhecer esse protagonismo é essencial para respeitar suas múltiplas formas de expressão e os tempos da infância.

O brincar ocupou papel central no estágio. Organizamos propostas como o “Dia da brincadeira livre”, no qual as crianças escolhiam livremente suas atividades e registravam suas ações em vídeos ou fotos. O brincar, além de ser um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é também um dos pilares da BNCC.

Sarmento (2013) aponta que, para as crianças, brincar e aprender são processos indissociáveis, sendo o brincar uma linguagem essencial da infância e uma forma de expressão cultural. Assim, garantir tempo e espaço para o brincar é essencial na prática pedagógica.

Uma vivência que marcou profundamente o estágio foi quando entreguei às crianças pedras pintadas à mão com figuras de animais. A resposta das famílias e das crianças foi afetuosa e emocionante. Esse gesto, simples mas cheio de

intenção, mostrou como pequenas ações, quando feitas com cuidado e escuta, fortalecem os vínculos e tornam as aprendizagens mais significativas.

Concluo esta escrita com a certeza de que o estágio remoto, mesmo com todas as dificuldades, foi uma experiência potente e transformadora. A prática pedagógica, ainda que à distância, permitiu construir vivências centradas na escuta das crianças, no respeito à infância e na valorização das relações com as famílias. A pedagogia dos projetos demonstrou ser uma estratégia eficaz para garantir a participação ativa das crianças, promovendo um desenvolvimento integral pautado no afeto, na ludicidade e na intencionalidade. Ser professora, afinal, é estar aberta ao diálogo, à escuta e à constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RINALDI, Carlina. *In: Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como realidade social e como construção social. *In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). Perspectivas sociais da infância*. São Paulo: Cortez, 2013.

TEM ÁGUA NO MEU CHÃO

Claudia Mattos

O Estado do Rio Grande do Sul passou por um forte desafio. Momento em que crianças de zero a seis anos entre tantas de outras faixas etárias tiveram que amadurecer do nada! O sofrimento causado pelas perdas incomensuráveis que essa tragédia trouxe, fez nós educadores repensarmos nossa forma de agir, de ser e de estar nos espaços de Educação Infantil. Isso gerou sete contos infantis. Desde o “Tem Água no Meu Chão”, “A Chegada no Abrigo”, “A Volta à Escola”. Todos extraídos da vivência cotidiana com essa infância atropelada pela atrocidade inesperada de um luto indesejado de todos os seus significantes de existência!

De muitas experiências assistidas, um exemplo, foi uma de nossas alunas que trazia as roupinhas que gostava sempre dentro de sua mochila com receio de que água fosse novamente invadir sua casa. Crianças caladas e pensativas, olhando para o nada que tinham que ser convidadas a sair daquela catatonia. Então vinha para os educadores o desafio de impor e transpor essas barreiras invisíveis, feitas de perda e sofrimento. A estes coube a tarefa de dar colo e tentar ressignificar a vida com momentos lúdicos dentro da escola. Em muitos casos, as crianças saíam da Escola para abrigos com suas famílias que ainda não tinham suas casa restabelecidas. Muitos foram os adultos que ao chegarem no portão para buscar queixavam-se da dor de ter que levar seus filhos para um espaço completamente impessoal, sem conforto, sem identidade, sem pertencimento.

Nesses tempos difíceis, muitos foram os profissionais que se empenharam em ir até esses abrigos (lugares onde as pessoas que tiveram suas casas invadidas pelas

águas se protegiam, dormindo e comendo de forma coletiva com várias famílias na mesma situação). Os profissionais tentavam da melhor forma que podiam, organizar espaços para estas crianças. Estabelecer uma rotina em meio ao caos. Tentar ternura no meio de um povo amargurado, embasbacado, desiludido, desmotivado, sem esperanças, um povo que perdeu uma vida inteira rio afora! E foi assim, em meio a um total desalinhamento de vidas, que vimos pessoas boas se fazendo presentes. Muitas foram as ações vindas daqui e de lá, do nosso próprio Estado e de outros, assim como de outros países inclusive. Através de alimentos, roupas, colchões, água, material de higiene, tudo o que pudesse dar o mínimo de dignidade a quem estava naquela situação desesperadora. Assim como se viu pessoas em botes, barcos, subindo em telhados, resgatando e salvando vidas. Vimos também o crime a céu aberto, com elementos saqueando, roubando, se aproveitando da desgraça de quem nada tinha como defender-se! Vivemos a guerra nesses dias! Vivemos um aprendizado que ainda não soubemos codificar e nem decodificar, pois ainda estamos todos atônitos.

O que temos de resultado são crianças com déficit de atenção, com hiperatividade, outras com transtorno opositor desafiador e muitas, mas muitas mesmo, com laudo de autismo. O que nos traz a necessidade de um debruçar de técnicos, psicólogos, neurologistas, psiquiatras, enfim profissionais da área da saúde mental escrevendo sobre o que esta situação de trauma trouxe às nossas crianças, pois aparentemente esses sintomas que muito se assemelham com tais quadros de transtorno mental, podem estar associados a uma nova síndrome fóbica que talvez denote um novo diagnóstico. À luz do que podemos entender no

âmbito da educação infantil, criança pula, grita, se agita, pergunta, corre. São ações esperadas, ou pelo menos, até bem pouco tempo atrás, eram suportadas por todos, pela escola, pela família, pelos profissionais da área da saúde. E o que se tem visto é uma busca recorrente de calar, parar e abafar essa forma da infância.

As escolas estão recebendo crianças laudadas de forma negligente e porque não dizer até, de forma desrespeitosa. Em uma consulta de menos de uma hora, uma criança sai de um consultório médico laudada de autista, de TDAH, de TOD, entre outras. Porém a legislação permite. Não existe um amparo legal para a proteção do direito da criança nesse sentido. Nenhum cuidado existe para evitar que essa criança seja rotulada, muitas vezes para um longo período de vida, e, porque não dizer, quem sabe, para o resto de sua vida. A legislação médica sustenta, prevê e permite, que um médico possa unilateralmente laudar uma criança num simples período de consulta no seu consultório. Mediante essa situação, o que temos visto, são crianças com menos de dois anos de idade, medicadas, de todas as formas possíveis e imagináveis. Enquanto profissional do AEE (Atendimento Escolar Especializado) que sou, temos o exemplo de um menino que iniciou tratamento medicamentoso para dormir à noite e simplesmente, ele que sempre costumava dormir após o almoço (sistema rotineiro nas escolas de educação infantil), onde após o almoço, as crianças, por chegarem muito cedo, costumam fazer um soninho por volta de sessenta minutos. Acontece que pela medicação para dormir, simplesmente ele não consegue mais dormir sem ser medicado para tal.

Assim, estamos assistindo uma criança que está em franco desenvolvimento das suas faculdades mentais, tendo

dificuldade em estabelecê-las de forma salutar. A risperidona, um antipsicótico, de alta potência, indicada para o tratamento de curto prazo, de no máximo doze semanas. Tem sido usado de forma ininterrupta, sem controle adequado, da mesma forma o ácido valproico, depakene, que age aumentando os níveis de GABA no cérebro, um neurotransmissor que diminui a atividade dos neurônios. Entendemos que no caso de crises convulsivas, ele diminui sua frequência e gravidade. Mas nossa preocupação reside no fato de que como ficam as sinapses de uma criança que não tem essas crises e está sendo acometida pelo uso levado em conta um laudo patológico que talvez não condiga com a realidade. Levando em conta a ação medicamentosa, o processo cognitivo dessa criança terá sua evolução linkada a uma diminuição na atividade de seus neurônios. Fazendo uma associação epistemológica direta com o que ocorre num processo evolutivo, podemos entender o quão prejudicial essas circunstâncias se apresentam. As perdas materiais das cheias, trouxe uma inevitável calamidade financeira, além do que já vinha se arrastando em consequência da pandemia ocorrida ainda nesse decênio. As condições de vida, principalmente da população de baixa renda, se exacerbou. E quem de nós vai julgar uma mãe por exemplo, que precisa alimentar seus filhos e em dado momento não vê como! A grande tristeza é vermos que hoje, existem essas situações, onde por qualquer comportamento indesejado de uma criança, e até mesmo sem o ter, o médico especialista na saúde mental é buscado, única e exclusivamente com o intuito de a partir deste laudo, ir atrás de um benefício social financeiro. Que acaba sendo utilizado como renda familiar e não para fins outros, quer seja, o tratamento desta criança.

Claro que se entende que um dos familiares precisa de tempo disponível para correr com a criança, fazendo suas terapias, suas necessidades de apoio em função da patologia. Sendo assim, esse recurso público deve vir para dar conta desse período onde o familiar fica impedido de ocupar o tempo trabalhando. Contudo o que se verifica no dia a dia das escolas atendidas, são crianças que muitas vezes estão fora dos atendimentos clínicos e a família segue trabalhando e usando o benefício como um acréscimo de renda.

Desta forma, a decisão individual de um técnico ao laudar uma criança, incorre ainda no risco de ouvir uma família que busca o laudo como meio de um benefício social financeiro. Ficam aqui dois apontamentos, para que os especialistas atentem para novas patologias e portanto novas formas de diagnóstico e tratamento e que os laudos aconteçam a partir de um GT, um grupo técnico de trabalho que se ocupa de uma investigação antes de laudar. Cabe a nós educadores e profissionais da área da saúde, alertar as famílias para a coragem de enfrentar questões complexas com criatividade, inovação e aprendizado estimulante. Não podemos permitir que nosso incômodo com a questão da hiperatividade das nossas crianças, mais do que esperado por tudo que passaram, impeça seu desenvolvimento regular. Temos que reconhecê-las como agentes transformadores que necessitam da nossa atenção para acreditarem denovo num futuro promissor de paz e sorte. Para que a Educação infantil siga sendo uma paixão que faz nossos corações vibrarem.

Referências técnicas de escrita a partir do CID 11, CID-11 é a décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças. Substitui a CID-10 como padrão

global para registrar informações de saúde e causas de morte. A CID é desenvolvida e atualizada anualmente pela Organização Mundial da Saúde e DSM 5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais é a edição mais recente do livro de referência profissional da Associação Americana de Psiquiatria sobre saúde mental e condições relacionadas ao cérebro. Também conhecido como DSM-5, este é o principal guia para profissionais de saúde mental nos EUA.

Os registros vêm da Labuta desta psicóloga e pedagoga, ao longo de trinta e cinco anos junto à educação infantil.

PARTE II

NARRATIVAS

EDUCAR E HUMANIZAR: UM DIREITO UNIVERSAL

Carlos Marcelo Cavalheiro Felix

*Aos estimados colegas
educadores do Brasil que
enaltecem a atividade de
mediar o ensino.*

Espero que esta correspondência os encontre em boas condições, com coragem e um coração esperançoso. Reconheço que havia um anseio significativo pelo retorno às aulas presenciais e que estas fossem estimulantes quanto ao acolhimento após meses, no enfrentamento ao distanciamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19. Constituiu-se uma interrogação para todos nós, educadores, no Rio Grande do Sul, assim como nos demais estados, o que representaria o retorno ao formato presencial de nossos alunos, pois fomos surpreendidos em meados de 2020. O Brasil, assim como os cinco continentes, reconheceu a magnitude do problema e, diante de um vírus letal, precisou rapidamente desenvolver soluções que minimizassem as fatalidades que, conseqüentemente, impactaram a humanidade, provocando medo e insegurança.

As indagações que emergiram inicialmente do distanciamento social foram numerosas, uma vez que até aquele momento nossa atividade enfocava o planejamento para a comunicação em ambiente escolar, confrontando as experiências presenciais do dia a dia, no calor das intervenções, no “ato de ensinar” (Freire, 2022, p. 25), que se formalizava a partir das aprendizagens entre professor e

estudante. Todo esse contexto fundamentava as ações que protagonizavam o ensino e as aprendizagens, nutrindo as práticas pedagógicas que eram implementadas de forma presencial na instituição de ensino.

E, de maneira abrupta, o imprevisto se manifesta instigando, em sua urgência, novas reflexões e novas metodologias que pudessem acompanhar os “tempos sombrios” (Arendt, 2014) de incertezas, de temor e de significativas transformações no contexto educacional. Urgentemente, os processos da ação pedagógica precisaram adotar métodos ainda “não incorporados” e de menor intensidade nas propostas pedagógicas disponibilizadas em sala de aula.

Sem respostas imediatas, as instituições de ensino adaptaram-se aos novos tempos, implementando em suas ações tentativas de aproximação que valorizassem não apenas a continuidade das aprendizagens, mas também qualificassem, mesmo à distância, os processos educacionais, como um ‘direito humanizado’ para todos os estudantes. Era necessário alcançar a residência de cada família, de cada criança, de cada jovem e adulto, em processo de formação acadêmica. Era urgente a retomada do contato para que não se perdesse a comunicação sensível e socioemocional que sustenta as aprendizagens dinamizadas presencialmente no ambiente escolar.

Nesse período de afastamento e de reflexão acerca das maneiras de humanizar a educação, Arendt (2014, p. 7) afirma que:

[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e

irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra.

Nesse instante inicial, a instituição de ensino, com toda a sua infraestrutura humana e física, procurou 'iluminar' as sombras de dias que estavam apenas começando. Como Arendt (2014) ponderou, não seria viável permanecer apenas na teoria e nos conceitos. Era imprescindível a execução prática de ações que respondessem à urgência do período de distanciamento social. Esperavam-se fontes de luz, ainda que diminutas, em uma escuridão que estava presente, amedrontava e inibia a educação.

Os períodos obscuros de isolamento se estenderam e as respostas, como faróis, começaram a emergir gradualmente nos diversos ambientes escolares. As tentativas por meio das tecnologias digitais (Carneiro; Figueiredo; Ladeira, 2020) tornaram-se, em todos os aspectos, o maior desafio para as instituições de ensino. A grande indagação que permeava os diálogos entre os profissionais da educação e seus sistemas educacionais era: como substituir a lousa verde, com o giz, ou o quadro branco, com os marcadores, da sala de aula por telas de computadores e notebooks, dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*? Nas escolas públicas, a dificuldade era ainda mais acentuada; diante de tal distanciamento físico, como proporcionar uma educação que qualifique humanamente os estudantes utilizando essas ferramentas tecnológicas?

Sim, porque todos estavam cientes da 'impressão' da disparidade educacional. Eram inegáveis as interpretações das distintas situações econômicas entre a instituição pública e a instituição privada, a escola central e a escola mais periféricamente localizada. O surgimento dos afastamentos dessas diversas realidades tornou-se bastante perceptível para todos. As exigências na qualificação dos

estudantes anteriormente se fundamentavam na leitura social e cultural de cada espaço educacional. Contudo, a perspectiva se direcionava a um “único” modo de prosseguir com os processos de ensino e aprendizagem: abrir as telas e utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para o enfrentamento da COVID-19.

No Brasil, em sua diversidade regional, onde se localizam os distintos ambientes educacionais públicos, os profissionais da educação necessitaram intensificar estratégias para preservar a aproximação com os estudantes. Tais estratégias demandaram uma reflexão de acolhimento para todos os estudantes que, em sua maioria, não dispunham de condições financeiras para sustentar seus estudos por meio das ferramentas tecnológicas e digitais. O que em certo momento permanecia ‘encoberto’ por outras problemáticas cotidianas da escola pública, agora emergia como um dos maiores desafios: a inclusão digital (Silveira, 2005).

Em determinado momento, Silveira (2005, p. 434) afirmou que é necessário ponderar três aspectos ao considerar as maneiras de conceber a inclusão digital:

[...] a inclusão voltada para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do direito de se comunicar por meio das redes; a inclusão voltada para inserir as camadas mais pauperizadas ao mercado de trabalho - neste caso seria uma inclusão com um foco mais tecnicista, de ações que estão voltadas a meros “cursos de informática”; e por último a inclusão voltada à educação, na perspectiva da importância da formação sociocultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional.

Nesse contexto, Silveira (2005) afirma que “a caracterização da inclusão digital ocorre com a universalização do acesso ao computador conectado à

internet, assim como ao domínio da linguagem fundamental para operá-lo com autonomia” (ibidem). Na escola pública, antes da pandemia, raramente as linguagens digitais e seu uso tiveram um espaço efetivo para o aprimoramento dos professores e dos estudantes em sua preparação para o mercado de trabalho, para sua vida social ou até mesmo para o desenvolvimento de sua cidadania. A lousa verde e o quadro branco eram, por excelência, o espaço privilegiado dos “consumidores invisíveis”, que permaneceram à margem da sociedade de consumo (Bauman, 2008).

De acordo com Bauman (2008), essa fração da sociedade, os “consumidores falhos” ou a “subclasse” (Bauman, 2008, p. 156), estão vinculados à inexistência para os consumidores que atuam de maneira positiva na sociedade de consumo líquido-moderna. Não há viabilidade de suporte para aqueles que se comportam como ineficazes nesses tempos líquidos.

Entretanto, após a intensa vigilância destes “tempos sombrios” (Arendt, 2014), surge novamente a esperança de retornarmos às salas de aula no ano de 2021, utilizando a vacina e os dispositivos de higienização como fundamentos para os encontros presenciais, ainda que sem os contatos e os abraços do cotidiano. Após um período prolongado de afastamento, emerge a indagação: como enfrentar esse novo desafio dentro dos ambientes escolares? Como prevenir as aproximações, as trocas de materiais escolares, as garrafinhas de água circulando de boca em boca, as trocas de lanches, o uso dos espaços escolares, sem abraços e com a constante proteção para evitar as contaminações?

O que de fato não se deixou de observar foram os numerosos colegas professores retornando a esses

ambientes como se houvessem voltado de uma autêntica guerra: a angústia do luto pelas perdas de parentes, amigos e conhecidos, os olhares exaustos e a exaustão das diversas atividades pedagógicas para atender às demandas do sistema educacional. Nesse contexto, constata-se os prejuízos que a pandemia provocou ao longo de quase dois anos na vida dos profissionais da educação.

No que se refere aos estudantes, observou-se que, devido ao período em que permaneceram isolados em suas residências, ao retornarem, mantiveram-se afastados dos demais companheiros e apresentaram dificuldades significativamente maiores de adaptação ao ambiente escolar. Outros demonstraram uma considerável agressividade em suas interações sociais. Constataram-se um nível bastante elevado de relatos relativos a agressões verbais e físicas nos ambientes escolares públicos.

Ressalto que um dos nossos questionamentos pessoais, ao atravessarmos o período mais crítico da pandemia, consistia em saber se todo o sofrimento experimentado levaria a humanidade a reconsiderar suas interações interpessoais. Se, ao emergirmos daquela circunstância, teriam ocorrido transformações em relação à generosidade e à solidariedade humana? As pessoas seriam alteradas em seu modo de pensar e agir? Os indivíduos que compartilham este mundo teriam assimilado alguma lição com essa pandemia? Em suma, como seria o retorno às atividades escolares, em especial, na escola pública?

Repletos de expectativa, enquanto educadores, regressamos às nossas salas de aula. O que vislumbramos? Estudantes adoentados, ansiosos, inseguros, deprimidos e mais agressivos do que no período em que foram forçados ao isolamento. Assistimos ao retorno de conflitos durante os

intervalos, no pátio escolar, à dificuldade de reintegração às vivências das normas e dos regulamentos escolares, bem como pais e responsáveis buscando justificativas de diversas ordens para mitigar os prejuízos causados na vida de seus filhos e na convivência com a comunidade escolar. Observamos interações agressivas por parte dos pais e responsáveis ao serem convocados à escola para tratar sobre a conduta de seus filhos. É possível afirmar que a pandemia deixou inúmeros danos nas relações de civilidade entre os envolvidos no ambiente escolar.

Dentre as diversas circunstâncias de agressividade, destaca-se aqui o relato de um acontecimento ocorrido nos primeiros dias do retorno às aulas do ano letivo de 2022, em uma escola pública da rede municipal, localizada no Vale dos Sinos, na grande região metropolitana de Porto Alegre, que atende crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II, em um bairro periférico da cidade. A equipe diretiva e pedagógica foi convocada a adaptar todos os espaços escolares, que até então estavam adequados ao cotidiano do Ensino Fundamental I e II, para acolher, pela primeira vez, quatro turmas da Educação Infantil, nas idades de quatro a seis anos, nos turnos da manhã e da tarde (Brasil, 1996).

Todas as salas de aula foram adaptadas para as crianças, assim como as estruturas dos demais ambientes escolares, incluindo o refeitório e a instalação de duas praças destinadas à pedagogia do brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Brasil, 2017). Ao lado do espaço da praça, houve uma preocupação significativa com a criação de uma área para a leitura perceptiva das crianças. A equipe diretiva concebeu este espaço utilizando uma antiga geladeira, que foi totalmente

reconfigurada e nomeada de: a “GELADOTECA”, simbolizando o assento das aprendizagens de leitura dessas crianças.

Para desapontamento dos professores da instituição, em menos de trinta dias, após o início do ano letivo, a “GELADOTECA” não existia mais. As crianças (com idades entre quatro e seis anos), quando conduzidas a este espaço externo à sala de aula, durante as atividades de brincadeiras supervisionadas e nas brincadeiras livres, acabaram depredando de maneira bastante ‘agressiva’ o patrimônio adquirido para o uso exclusivo delas. Causou grande impressão aos olhares dos profissionais da educação e demais funcionários da escola a forma como as crianças interagem com este espaço. De maneira urgente, a equipe diretiva e pedagógica precisou dismantelar a estrutura previamente organizada, pois esta se tornou um risco para a diversão das crianças.

Durante os intervalos e nas atividades pedagógicas diárias, quando as crianças tinham acesso à praça, retiravam os livros de dentro da GELADOTECA, danificando-os e espalhando suas páginas pelo pátio, sem o mínimo de cuidado e consideração pela proposta e pelo espaço destinado às suas aprendizagens. Entravam na GELADOTECA ou, então, eram empurradas umas pelas outras para dentro dela, simbolizando um ‘espaço de punição’ ou mesmo de ‘aprisionamento’, em relação às brincadeiras que criavam em seu imaginário. A proposta pedagógica não foi aceita, mesmo com as intervenções e as conversas que se realizavam com as crianças. Sua presença naquele espaço provocava a agressividade.

Diante desse acontecimento, questionava-se: um estado impreciso e caótico ou indícios da agressividade que

se estabelecera com maior intensidade no contexto da pandemia? Indícios do aprisionamento excessivo em razão do distanciamento provocado pela pandemia de COVID-19? O que as crianças desejavam nos transmitir naquele instante? O que originou esse desarranjo no espaço lúdico?

A seguir, algumas representações visuais dos escombros que permaneceram para a interpretação educativo-pedagógica dos especialistas em educação:

Figura 1 - Imagens de depredação e agressividade com os materiais pedagógicos.



Fonte: Autor, 2022.

Desse contexto da narração, foi possível notar o quanto nos impressionou a intensidade das ações das crianças da Educação Infantil, no período pós-pandemia, de maneira particular, nesta instituição pública. Do sentimento de acolhimento e do abraço solidário, enquanto proposta pedagógica, originaram-se respostas opostas ao que se pode considerar o anseio pela promoção dos “encontros empáticos” (Félix, 2021) na escola pública.

Nesse contexto de retorno à convivência e às experiências compartilhadas no coletivo, foram identificados os significativos desafios que permeiam o interior da escola pública no período pós-pandemia. Entre esses, destaca-se a necessidade de humanizar as relações que se encontram fragmentadas, fluidas e descartáveis em função de uma sociedade caracterizada por um consumo constante (Bauman, 2001, 2008). Trata-se de uma sociedade que se apega com maior facilidade ao desejo de consumir de maneira líquida e de formalizar intercâmbios acelerados, renunciando ao que pode ser considerado fagulhas de felicidade nas relações duradouras (Félix, 2021).

Em meio às instigações decorrentes da pandemia, após cinco anos desse isolamento que nos impossibilitou de interações físicas nas relações humanas, caberá a cada um de nós, professores da escola pública, permanecer otimistas em relação às iniciativas de fomento das interações afetuosas e que culminem em experiências amadurecidas. O nível de violência que observamos, dentro dos limites de nossas instituições de ensino, nos leva a indagar: o que efetivamente ocorreu no decorrer das relações humanas após a ocorrência dessa pandemia?

Nossas iniciais interlocuções, no início do distanciamento social, constituíam um convite à reflexão

sobre a transformação societal. Contudo, somos confrontados por uma crescente agressividade, que se inicia nos primeiros anos da trajetória escolar. Nossos infantes são impactados pelas condutas violentas em seu ambiente cotidiano e, em algumas ocasiões, transgridem o *modus operandi* dentro dos limites de nossas instituições de ensino.

Esperança reside em nossa 'essência', professores. O ato de instruir, com o coração vibrante por dias superiores, nos incita a reconsiderar nossas programações e as práticas educacionais que almejamos implementar em nossas salas de aula. Uma esperança que não se restringe meramente à utopia do futuro, mas que se desdobra na convicção do presente. Um olhar esperançoso que viabiliza uma educação de qualidade e que aspira à formação de cidadãos para a incessante transformação social, buscando atitudes que humanizam a todos.

Com afeto e consideração, me despeço de vocês, estimados professores, na expectativa de reencontrá-los com o coração vibrante, otimista e alucinado pelo anseio de alcançar a felicidade nos ambientes educacionais públicos!

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix
Novo Hamburgo, maio de 2025.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas

em mercadoria. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARNEIRO, Auner Pereira; FIGUEIREDO, Ismérie Salles de Souza; LADEIRA, Thalles Azevedo. A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 35, 15 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/joseph-a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios-a-educacao-na-era-da-informacao-e-da-cibercultura>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. **Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na escola pública:** confrontando a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Linha de Atuação Inovação, Diversidade e Memória em Educação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital:** a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

O QUE TEM LÁ FORA? OS ESPAÇOS EXTERNOS E O DESEMPARELAMENTO INFANTIL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Luis Gustavo Ramos dos Santos

Andressa Fassbinder dos Santos

Escrevemos esta carta como professora e professor, eternos aprendizes, que compartilham com você o encantamento pelo aprender e a responsabilidade do educar. Nestes tempos em que a infância tem sido cada vez mais cercada por muros, telas e rotinas aceleradas, sentimos que precisamos reafirmar — com sensibilidade e coragem — a importância de oferecer às crianças experiências que as (re)conectem ao essencial: a natureza viva presente ao nosso redor.

Contudo, iniciamos nossas reflexões trazendo nossa decisão de priorizar a "aprendizagem/ensino" em vez de "ensino/aprendizagem" refletindo uma mudança de paradigma fundamental na abordagem educacional. Tradicionalmente, o foco centrava-se na figura do professor como transmissor do conhecimento e no processo de ensino. No entanto, ao inverter essa ordem, a ênfase recai sobre a criança e seu papel ativo na construção do próprio saber. Essa inversão valoriza a autonomia, a curiosidade e as experiências prévias da criança, reconhecendo que a aprendizagem é um processo intrínseco e contínuo, que ocorre de forma mais significativa quando o indivíduo é o protagonista. O ensino, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de apoio e facilitação, adaptando-se às necessidades e ritmos de cada aprendiz, e não o contrário.

A partir desta premissa, trazemos como ponto basilar, as reflexões de Arroyo (2009), que valoriza os saberes prévios

e os contextos culturais das crianças, reposiciona o educador como alguém que escuta, observa e media ao invés de simplesmente transmitir, afastando-se de uma pedagogia tradicional. Ou seja, colocar a aprendizagem antes do ensino como um gesto político e epistemológico que rompe com a lógica instrucionista e transmite uma concepção de infância ativa, potente e produtora de saberes.

Nos propomos a realizar uma reflexão a partir do que trata a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), no Manual de Orientação “Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes” que existe desde 2019 e que foi revisitado e atualizado em 2024, em colaboração com o Instituto Alana. No referido documento, encontramos a definição de “desemparedamento”, na qual sustentamos a importância do contato da criança com a natureza como direito e necessidade, pois desemparedar a infância significa permitir que as crianças possam experimentar o mundo para além dos muros, telhados e cercas, acessando o direito de estar ao ar livre, em contato com a natureza e com outras crianças, de forma livre, segura e prazerosa (Barros, 2024).

O processo de “desemparedamento” da infância é um aspecto relevante a ser destacado, onde a intenção é promover uma conexão mais direta e significativa das crianças com a natureza. Iniciar esse contato desde cedo, por meio de experiências lúdicas e prazerosas, contribui para tornar essas vivências mais ricas e transformadoras. Isso é especialmente importante no contexto atual, em que a criança contemporânea nasce, em sua maioria, em ambientes urbanos, com possibilidades limitadas de interação com a natureza.

Entendemos as terminologias natural e natureza não necessariamente como sinônimos, pois segundo Loureiro

(2004), embora estejam relacionadas, possuem significados distintos. Uma vez que a palavra natureza designa o conjunto de tudo o que existe independentemente da ação humana, abrangendo os seres vivos, os elementos físicos e os fenômenos do universo. Enquanto que o termo natural é um adjetivo que qualifica algo como pertencente ou relativo à natureza. Neste sentido, nos autorizamos a ampliar o conceito de natural como algo que é inerente à natureza humana, ou seja, as cidades, com suas casas e prédios, acaba sendo o ambiente natural conhecido pelas crianças das gerações atuais, daí a importância em ter o desemparedamento, inclusive de forma lúdica, como foco desta carta pedagógica.

O lúdico faz parte do universo infantil, qualificando e dando significado à aprendizagem. Nesse sentido, ao desvincular as crianças do excesso de tecnologia, essencialmente das telas, a aprendizagem e o ensino encontram na natureza e no lúdico um campo fértil para relações significativas. A interação com o ambiente natural e as atividades brincantes proporcionam uma reconexão sensorial e motora, estimulando a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades de uma forma que o meio digital não consegue oferecer. Essa imersão promove não apenas o aprendizado de conceitos de forma mais concreta e experiencial, mas também o encantamento, a socialização e o bem-estar, construindo uma base sólida para uma relação mais equilibrada e saudável com o mundo ao seu redor.

Ao levar as crianças para “fora das quatro paredes” da sala de aula convencional, podemos proporcionar-lhes uma oportunidade única de imersão na natureza. Este ambiente desenvolve os sentidos de forma mais ampla, oferecendo

estímulos visuais, sonoros, táteis e olfativos que têm uma potência muito maior do que se apenas reproduzidos em um espaço fechado. A simples presença em meio à natureza pode despertar a curiosidade natural das crianças, incitando questionamentos e incentivando a exploração ativa do ambiente ao seu redor.

Como bem nos lembra Laging (2006), há que se perceber a importância do enriquecimento da vida escolar com mais movimentos, propondo inclusive uma reprogramação da escola, um re-planejamento, a fim de reeducar o olhar de forma a perceber o mundo como infinitas possibilidades de se-movimentar, e tudo isso só é possível a partir da explicitação da intencionalidade pedagógica por parte do professor.

Estar com as crianças lá fora, sob o céu, pisando a terra, observando o vôo dos insetos ou o brotar de uma flor, não é apenas um momento de recreação, é um ato pedagógico profundo, quando bem aproveitado pelo adulto mediador possuidor de uma escuta ativa e olhar atento, desperta sentidos, ativa curiosidades, inspira cuidado e promove vínculos. Na natureza, a criança se expressa com mais liberdade, exercita sua escuta e fortalece sua relação com o mundo.

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação (Gadotti, 2011).

O ensino formal que acontece fora da sala de aula permite ampliar horizontes e ressignificar a aprendizagem, favorecendo que as crianças estabeleçam conexões concretas entre o conhecimento estruturado pela escola e a realidade que os cerca. Ao explorar outros espaços, como pátios, jardins, museus, praças e comunidades, a escola tem a possibilidade de romper com a rigidez do ensino tradicional e valorizar a vivência, a curiosidade e o protagonismo das crianças.

Tais experiências proporcionam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a colaboração entre pares, e o pensamento crítico, além de estimular o pertencimento e o olhar sensível para o mundo. Aprender fora da sala é, portanto, uma forma potente de tornar o conhecimento mais significativo, vivo e transformador.

Essa preocupação remete à necessidade de pensarmos os processos educativos dos seres humanos para as seguintes questões: como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos. (Machado, 2016).

Autores do campo da psicologia ambiental (Profice, 2010) afirmam que as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada biofilia; na medida em que são afastadas dos ambientes naturais, esta afeição pode não se desenvolver, gerando, ao contrário, sentimento de desapego e indiferença ao mundo natural (Tiriba, 2010, pág. 7).

Para além disso, um outro fator de relevância é ao grande número de crianças da escola que moram em apartamentos e não têm este contato direto com a natureza, seja através de uma horta, de árvores para brincar, subir ou

colher frutas, grama para pisar, areia para se divertir ou lama para se sujar, enfim, faltam oportunidades para realizarem atividades que ofereçam contato direto com a terra.

Vygotsky (2010) sustenta que a vivência se constitui como uma unidade de relação entre a criança e o ambiente e não como o fenômeno de interação entre dois elementos preexistentes e distintos. Como define o autor,

[...] a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vygotsky, 2010, p. 683-684).

Para a criança que, em sua rotina diária, não desfruta de espaços externos ou verdes, a natureza assume um papel ainda mais vital. Ela representa uma janela para um mundo de descobertas sensoriais e motoras que o ambiente urbano e fechado não oferece. Retomamos aqui, o manual de orientação que trata dos “Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes” (Barros, 2024), que enfatiza o quão necessário é refletir sobre o modo de vida e de desenvolvimento que estamos adotando nas cidades, tendo em vista que somos uma sociedade predominantemente urbana e cada vez mais conectada no mundo digital.

Sendo assim, não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, como o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, o desmatamento, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre levam adultos, jovens e crianças a passarem a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados. Sabemos que diversos fatores são responsáveis

pelo contexto de confinamento ao qual todos estamos sujeitos: a dinâmica familiar, o planejamento urbano, a mobilidade, o uso de tecnologias em geral, o desenvolvimento econômico, a desigualdade social, a insegurança, a violência, a falta de conservação da natureza e os desafios relacionados à educação. Portanto,

[...] as mudanças sociais, ambientais e econômicas observadas ao longo das últimas décadas vêm restringindo o acesso de pessoas de todas as idades aos espaços urbanos. A rua, outrora um lugar de socialização e lazer, tornou-se via de circulação de veículos e lugar de perigo, sobretudo para as crianças e adolescentes (Barros, 2024, p. 05).

Logo, o contato com a terra, a grama, a areia, as árvores, os sons dos pássaros e a luz natural, mesmo que em pequenas doses, pode preencher lacunas significativas no desenvolvimento das crianças. Essa experiência, muitas vezes mediada pela escola ou por raras oportunidades familiares, é fundamental para despertar a biofilia², a curiosidade e a capacidade de interagir de forma concreta com o ambiente, construindo uma base de respeito e pertencimento ao mundo natural que, de outra forma, poderia permanecer desconectada.

Portanto, conectar a criança à natureza é semear, desde cedo, o respeito pela vida, cultivando sentidos, afetos e aprendizados que florescerão ao longo de toda a sua existência. Estar “lá fora” possibilita às crianças vivenciar a natureza de forma ativa e sensível, fortalecendo vínculos com o meio ambiente e despertando o senso de cuidado e pertencimento ao mundo natural.

Propor essas vivências é permitir que elas aprendam

² De acordo com Edward O. Wilson (1984), essa perspectiva sustenta que o contato com ambientes naturais não é apenas prazeroso, mas vital ao desenvolvimento cognitivo, emocional e físico - especialmente na infância.

com o corpo todo, em movimento, em silêncio, em descoberta. É cultivar um modo de ser mais atento, mais afetuoso e mais comprometido com o planeta que habitamos.

Sigamos, então, semeando trilhas de encantamento, onde o aprendizado floresce ao sol, ao vento e entre as folhas. Que possamos, juntos, ser ponte entre a escola e o mundo natural, com os pés na terra e o coração aberto ao que a natureza tem a nos ensinar. Dispostos a propor mais espaços verdes nas comunidades escolares, entendendo-os como ambientes privilegiados para o incentivo às práticas que favorecem a qualidade de vida e o respeito ao meio ambiente, não apenas para um amanhã, mas para o hoje!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro. 2018.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**/ Grupo de Trabalho Criança, Adolescente e Natureza da Sociedade Brasileira de Pediatria. – São Paulo: SBP, 2024. 32 f. (Manual de orientação)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

LAGING, Ralf. Escola em Movimento. *In*: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. **Educação Física crítico-emancipatória: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 208 p. (Coleção Educação Física).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica:**

contribuições para a construção de uma escola democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Ana Lúcia. **Brincando com os 4 elementos da natureza**. 1. ed. nov. 2016. Disponível em:
<<http://www.educandotudomuda.com.br/wp-content/uploads/2020/11/EBO-OK-BRINCANDO-COM-OS-QUATRO-ELEMENTOS-DA-NATUREZA.pdf>>.
Acesso em: 29 mai. 2025.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta Aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21, v. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>>.
Acesso em: 29 mai. 2025.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA COM BRINQUEDOS NÃO BRINQUEDOS

Marcelo Oliveira da Silva

PARA COMEÇAR

Esta carta é um meio que me permitiu refletir sobre os caminhos que percorri junto com o *Brincando com brinquedos não brinquedos* (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022). Claro que muitas coisas aconteceram e que não estão relatadas aqui: formações, conversas, retornos das professoras, além do carinho que venho recebendo. A ideia central desta carta é trazer algumas reflexões sobre as origens do livro, do conceito e como venho trabalhando a partir dos brinquedos não brinquedos com as minhas alunas, estagiárias e bolsistas.

Em dezembro de 2021, assumi como professor na UFPel e desde então trabalho com as disciplinas relativas à educação infantil e os respectivos estágios. Embora não esteja mais trabalhando em uma Escola Municipal de Educação Infantil, mantenho contato com as EMEIs, com professoras e com crianças por outras vias. Indo nas escolas para conversar com professoras em formações ou por intermédio das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e das estagiárias entro em contato com as possibilidades que o brincar com brinquedos não brinquedos trazem ao cotidiano das crianças.

Após o lançamento do nosso livro *Brincando com brinquedos não brinquedos*, que encontrou muitas leitoras e leitores que se identificaram com os seus princípios e com a nossa narrativa, surgiram novas reflexões. O que nos alegra muito. Este texto traz algumas reflexões que não foram possíveis fazer naquela época e outras que surgiram a partir

da minha prática com as minhas estagiárias da Pedagogia da UFPel e das bolsistas do Pibid Educação Infantil.

EXPLORANDO O CONCEITO DE BRINQUEDOS NÃO BRINQUEDOS

Chamamos de brinquedos não brinquedos aqueles que não foram pensados para serem brinquedos, portanto, “não estão à venda em lojas especializadas de brinquedos” (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022, p. 23). Os brinquedos não brinquedos assumem outras nomenclaturas possíveis, como elementos não estruturados, materiais abertos e materiais não estruturados. A ideia é que não tenham uma estrutura, forma ou função previamente determinadas e que possam assumir diversos empregos durante a brincadeira. Assim, uma boneca será sempre uma boneca, mas um retalho de pano pode ser várias coisas, inclusive ser um aliado na brincadeira simbólica com a boneca.

Entendo que os brinquedos não brinquedos se dividem em cinco categorias. A primeira delas é o material de descarte: potes, bobinas, rolos, canos, embalagens compõem essa categoria. Geralmente, iniciamos nossa coleção de brinquedos não brinquedos coletando o que algumas pessoas chamam de forma errônea de “sucata”. Eu prefiro acreditar na potência de uma simples caixa de papelão e numa coleção de embalagens, potes, frascos que seriam descartados no lixo reciclável.

A segunda categoria é a dos objetos do cotidiano dos adultos, mas que, geralmente, não estão à disposição das crianças, como as fôrmas de assar, panelas, colheres, pinceis, espelhos, pratos e outras tantas. Especialmente, os objetos de cozinha exercem um fascínio nas crianças, talvez por verem os adultos utilizando e não terem acesso a eles. Outra

questão interessante para pensarmos é que é difícil encontrarmos objetos que sejam feitos de metal e que possam ser manuseados pelas crianças, como as tampas de determinados vidros de conservas, panelas, colheres, fôrmas e forminhas.

A terceira categoria é aquela dos objetos da natureza ou feitos de materiais naturais, por exemplo, os retalhos de madeira, sementes, pinhas, gravetos, cestos de palha, folhas secas, pedras, conchas, tecidos de algodão. Podemos criar contextos utilizando apenas materiais naturais, possibilitando um contato com a natureza, especialmente, naquelas realidades em que não temos tanto acesso à rua, ao pátio, à natureza. Nessa categoria devemos utilizar os materiais que a própria natureza se encarrega de descartar.

A quarta possibilidade de brinquedos não brinquedos está relacionada à arte. Os materiais artísticos são disparadores da criatividade. Tanto aqueles que são comprados para as artes – pincéis, tintas, canetas, lápis, giz, papéis – quanto os que são criados junto com as crianças, como por exemplo: um pincel feito com um galho e folhas caídas; tintas caseiras; caixas de papelão; carvão e outros tantos que nossa imaginação possa pensar. Susana Rangel Vieira da Cunha (2021) nos provoca ao separar materiais “da” arte e “de” arte. Os materiais da arte, segundo a autora, são aqueles que podemos encontrar nas produções de artistas contemporâneos, como, por exemplo, “chocolate, gelo, barbante, fitas adesivas, cera depilatória, ralador, mangueira” (Cunha, 2021, p. 2). Já os materiais “de” arte são aqueles que encontramos facilmente em papelarias e em listas de material escolar. Quando trabalhamos com brinquedos não brinquedos podemos nos aproximar das duas vertentes. Uma série de materiais abertos, convidativos e inquietantes

(materiais “da” arte) pode dar origem a várias expressões artísticas. Blocos de madeira podem ser apenas um amontoado, uma construção ou uma escultura, ou até mesmo um mosaico. Os mesmos blocos de madeira podem ser pintados e virarem arte.

A última categoria é a dos brinquedos comprados em lojas de brinquedos e que são abertos. Aqueles que mesmo tendo um fim específico podem ser reapropriados pelas crianças e ganhar outro sentido, como os kits de engenheiro, as peças de jogos de tabuleiro, massa de modelar, jogos de encaixe, kits pedagógicos de formas e cores. Temos utilizado brinquedos em seu sentido original combinado com os brinquedos não brinquedos como, por exemplo, dinossauros e outros bichos de plástico. Dessa combinação nascem fazendas, mundos dos dinossauros, bichos que dormem profundamente e se acordam famintos, dentre outras tantas narrativas.

UM POUCO SOBRE AS ORIGENS

Ao escrevermos o livro *Brincando com brinquedos não brinquedos* (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022) refletíamos sobre a teoria do brincar livre (Kálló; Balog, 2017) e do brincar heurístico (Goldschmied; Jackson, 2008), a partir de nossa prática e do que percebíamos de alguns movimentos nas escolas. O primeiro deles é um apego à folha impressa, à atividade centrada na figura do adulto, com foco no resultado e não no processo, como critica Altino José Martins Filho (2020). Acredito que o movimento de mudança na prática pedagógica das professoras e dos professores na Educação Infantil deve ser impulsionado pela própria pessoa. Acredito que iniciativas como a do nosso livro possa ser um estímulo interessante para uma prática pedagógica mais

voltada para as crianças e suas culturas.

Outra de nossas percepções estava voltada para as professoras que já tinham certa familiaridade com os princípios do brincar heurístico, mas hesitavam em pôr em prática com as crianças pelo excesso de regras que a teoria impõe. Quanto mais estudávamos, líamos e conversávamos, mais nos dávamos conta que as exigências eram muitas e nem sempre possíveis. Lembro da primeira conversa que tive com a diretora da escola municipal na qual trabalhei. Ela me advertiu que eu não poderia dividir a turma em pequenos grupos. Eu tinha 23 crianças de 4 anos e 1 auxiliar. Como eu conseguiria dividir a turma? Escolheria 5 crianças e deixaria as outras com o meu auxiliar? E para onde eu iria? A escola teria que ter uma sala neutra, livre de objetos e pronta para o brincar desse pequeno grupo. Impraticável. Na época soou como um aviso inicial para não trazer essas coisas que vocês estudam na universidade, pois uma das falas constantes que ouvia dessa mesma diretora era a máxima de que “na escola tudo é diferente da teoria”. Mas lembremos que não existe teoria sem prática e não há prática sem aportes teóricos que fundamentem a nossa ação pedagógica.

Desse modo, temos que pensar nas condições do ambiente e organização escolar, como por exemplo essa exigência de dividir as crianças em pequenos grupos. O que nem sempre é possível no cotidiano escolar pelo número de adultos designados para cada turma ou pela necessidade de duplicidade de espaços (sala de referência e sala de brincar heurístico ou duas salas para cada turma). Entendo que é muito melhor a professora conhecer 5 crianças por vez do que as 15 ou 20 ou 25. Não há como negar a qualidade de uma Pedagogia da Escuta com menos crianças (Rinaldi,

2016). Entretanto temos que pensar nas realidades das escolas. Quanto tempo para montar o espaço heurístico? Onde ocorre a sessão? Quem fica com as outras crianças? Quem faz as trocas/banheiro? O que as outras crianças estão fazendo, enquanto a professora referência está com o pequeno grupo? São algumas das possíveis perguntas.

Nessa mesma linha, outra questão que discutíamos muito quando estávamos nos debruçando sobre a escrita do *Brincando com Brinquedos não Brinquedos* era a questão do investimento em materiais. Já naturalizamos a ideia de que se a professora ou professor deseja proporcionar para suas turmas um ambiente criativo e interessante o investimento virá de seus próprios recursos, especialmente, na realidade da escola pública. Embora o fundamento do brincar heurístico seja o reaproveitamento de materiais que não nasceram para ser brinquedos e que permitam descobertas, diferentes usos e possibilidades, há sempre a necessidade de compras. Tomemos por exemplo o jogo heurístico que necessita de sacolas de tecido e de tapetes com uma medida específica. Essas são demandas que a professora deve suprir para ter um verdadeiro jogo heurístico, além das quantidades de materiais conseguidos, juntados ou comprados. Destaco que tenho visto professoras chamando de “jogo heurístico” algo que não é o conceito em seu sentido estrito, mas uma reinterpretação aberta, arejada e possível, mas que comunga dos mesmos princípios.

Desse cenário de nossa atuação, dos estudos e das formações é que criamos o decálogo do brinquedo não brinquedo. Nossa intenção era que as nossas colegas professoras e professores da Educação Infantil pudessem experimentar com os brinquedos não brinquedos sem tantas regras. O jeito de pensar isso foi criando nossas

próprias regras. Pensar na turma, nos materiais que temos acesso, na realidade de cada escola e entorno e nos nossos princípios pedagógicos são algumas das diretrizes que orientam nossa prática pedagógica com brinquedos não brinquedos. Do nosso decálogo, destaco as seguintes regras: a) 4 “Não diga às crianças nem às colegas o que fazer, como fazer e como brincar”; b) 7 “Tente de um jeito, tente novamente, tente de outro jeito...”; e c) 8 “Seja específica: conheça sua turma de crianças para saber o que funciona melhor com esse grupo” (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022, p. 35). Creio que essas regras são essenciais para que possamos iniciar ou incrementar nossa brincadeira com os brinquedos não brinquedos.

COLOCANDO OS BRINQUEDOS NÃO BRINQUEDOS PARA BRINCAR

Nesta seção, trago algumas experiências que venho pondo em prática no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com as minhas alunas do estágio curricular obrigatório e com as bolsistas do Pibid, a partir do que pensamos no livro *Brincando com brinquedos não brinquedos*. A premissa é refletir sobre como experimentamos e adaptamos nossa prática segundo o que nos era permitido fazer de acordo com a escola, espaço físico e rotina pré-estabelecida. Nesse mesmo sentido, trabalhamos com brinquedos não brinquedos, arte e literatura nas nossas propostas de estágio. Nada de trabalhinhos, coisas feitas pelas estagiárias para as crianças, somente feitas com as crianças. Repito sempre a mesma premissa: “fazer com as crianças, jamais para as crianças”.

Minha primeira turma de estágio no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas iniciou em

2023. Junto com a minha colega e parceira de disciplina de estágio Rita Medeiros propusemos para as estagiárias que dividiríamos o estágio em 3 partes. Uma delas no berçário I e II (entre zero e dois anos), outra nos maternais I e II (entre dois e quatro anos) e a terceira nos prés I e II (entre quatro e seis anos), seguindo a denominação utilizada na cidade de Pelotas, RS. Assim, as estagiárias passam por todos os agrupamentos de idades. De acordo com a estrutura da EMEI, ajustamos o tempo de permanência em cada turma. O que tem sido bastante interessante para nossas discussões e para o aprendizado das estagiárias. Elas podem ter experiência em todas as faixas etárias, pois entendemos que trabalhar com diferentes idades traz experiências importantes para a atuação pedagógica da professora.

Venho percebendo que algumas estagiárias que têm receio de trabalhar com bebês, terminam o estágio encantadas com o berçário. Outras que se sentem inseguras para estar à frente de uma turma, encerram a etapa mais confiantes no seu fazer pedagógico, pois o que elas propõem envolve as crianças nas brincadeiras, na criação coletiva, nas descobertas e nos aprendizados. E elas percebem tanto o desenvolvimento das crianças quanto o crescimento delas como professoras. Mesmo tendo suas preferências por uma ou outra faixa etária, as estagiárias conseguem se imaginar trabalhando com todas elas e desenvolvendo um trabalho sólido e embasado.

Solicitamos também que elas repetissem as propostas entre as turmas. Algumas duplas, por exemplo, levaram o cesto dos tesouros para os bebês e crianças bem pequenas do berçário, para o maternal e para o pré. Cada turma e cada faixa etária apresentam resultados de brincadeiras, experimentações e descobertas bastante

diferentes. Enquanto os bebês exploram as texturas, o peso, o cheiro, o sabor dos elementos do cesto, os mais velhos no mesmo berçário já ensaiavam brincadeiras simbólicas, como tentar abrir a porta da sala com o molho de chaves e pentear o cabelo dos colegas com a escova. Quanto mais avançada a idade, mais simbólicas e complexas ficam as brincadeiras. Entretanto, o caráter inicial de exploração permanecia, inclusive para nós adultos frente a um objeto desconhecido.

Uma dupla de estagiárias relatou que ao inserir no cesto dos tesouros uma fita VHS para um grupo do pré II, uma das crianças perguntou o que era ao que a estagiária respondeu que continham filmes e músicas antigamente. Nesse mesmo momento, o menino aproveitou o desenho da fita com os dois mecanismos brancos que giram a fita internamente para imitar um DJ. Enquanto segurava o fone imaginário na orelha e discotecava a fita VHS com a outra e seu colega dançava animado com a música imaginada. Essa brincadeira fala das culturas infantis que tanto estudamos.

Quando escrevemos o livro *Brincando com brinquedos não brinquedos* optamos por manter a divisão em faixas etárias. A partir da prática nas estagiárias com as crianças, buscamos subverter essa organização arbitrária. Nossa recomendação é que pensassem na segurança. E, muitas vezes, alguns elementos foram suprimidos do cesto dos tesouros, por exemplo, havia uma bolinha feita de restos de linha pensada para os bebês, mas as crianças maiores conseguiram desfazê-la. Então, ela foi retirada. Outro exemplo pensado para os bebês foram as embalagens plásticas que antes abrigavam sal de fruta e que foram transformadas em chocalhos com arroz e feijão em seus interiores. Novamente, as crianças maiores conseguiriam abrir e espalhar os grãos, o que poderia ser arriscado.

Quando assumi, em 2022, a coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Educação Infantil da UFPel recebi apenas um núcleo de uma escola, uma professora supervisora e oito bolsistas. Na metade do ano seguinte, com a mudança do Governo Federal, recebemos mais dois núcleos complementares. Assim, nossa equipe ficou completa. A primeira escola selecionada para o programa fica no centro da cidade de Pelotas e tem como característica receber meninas e meninos de famílias trabalhadoras do entorno e atende crianças de zero a três anos (etapa creche). A escola tem como princípio se organizar a partir do movimento, o que significa que os berçários têm salas fixas, mas os maternais I e II dividem o tempo que ficam na escola em salas temáticas: brincar heurístico, conto, artes, corpo e movimento.

Nosso primeiro desafio foi pensar em como trabalhar com espaços propositores nos berçários, pois não havia na rotina espaço para a transformação do ambiente. Por espaço propositor entendemos que é “uma composição de brinquedos não brinquedos pensada, planejada e organizada pela professora para a exploração, pesquisa e brincadeira das crianças” (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022, p. 23). A alternativa que encontramos foi levar os materiais para a sala dos berçários em grandes bolsas que despertavam a curiosidade das crianças até o momento de iniciar a intervenção. Não havia preparação do espaço. Não havia a surpresa de entrar em uma sala preparada para a brincadeira, mas havia o suspense do que havia nas bolsas, qual história seria lida. Essa foi a forma que encontramos de pôr em prática os princípios do brincar com brinquedos não brinquedos renunciando aos espaços propositores.

Já nos maternais o desafio foi outro. Como a escola está organizada nesse sistema de movimento, sem salas de referência fixas para cada turma, as bolsistas pibidianas faziam suas intervenções na sala denominada Pé no Chão. Essa sala é bastante ampla e foi criada para ser um espaço de dança com uma parede toda de espelhos com barra de ferro na frente. Assim, as bolsistas podiam esperar as crianças com os espaços propositores montados, pois as crianças seguiam o movimento da escola até chegar aonde elas estavam. O desafio foi justamente a característica dessa sala. As professoras levavam as crianças para a sala Pé no Chão para um momento livre, no qual elas corriam, ouviam músicas infantis e assistiam desenhos na televisão, e muitas vezes todas essas coisas aconteciam ao mesmo tempo. Nas primeiras intervenções, as crianças só corriam de um lado para outro e algumas pediam desenhos na TV. Conversamos bastante sobre essa questão e resolvemos apostar que a organização do ambiente daria conta de mostrar para as crianças que a proposta de uso da sala havia mudado, ao menos, nos dias em que as pibidianas estavam na escola atuando.

Algumas alternativas foram postas em ação. As bolsistas começaram a sentar para brincar e montar algo com os objetos selecionados. Na hora da criação do espaço propositor demonstravam algumas possibilidades de brincadeira, como o empilhar e o equilibrar. Organizavam o espaço de leitura com colchonetes dispostos em círculo e deixavam o livro à disposição das crianças. Aos poucos esse arranjo do ambiente foi surtindo efeito e as crianças começaram a explorar, a criar e a brincar com os materiais que elas traziam. É interessante pensarmos no espaço e suas relações com as crianças e como elas exploram e se

conectam com o destino dado pelos adultos ao lugar físico. A partir deste relato nos damos conta de como o espaço, sua organização e sua destinação são realmente educadores e possibilitadores de experiências, descobertas e aprendizados. Deve haver uma proposta e uma intencionalidade pedagógica nos espaços.

Os aprendizados sobre os usos, as brincadeiras que surgem e as experimentações das crianças com os brinquedos não brinquedos ficam bastante evidentes quando propomos que as estagiárias utilizem o mesmo planejamento com adaptações para as diferentes faixas etárias. O que não acontece com as bolsistas pibidianas, tendo em vista que permanecem por mais tempo com uma única turma. Dessa forma, trabalhamos com a repetição de brinquedos não brinquedos e novas combinações entre eles. As pibidianas percebendo que as crianças gostavam e se envolviam com um determinado material, buscavam repetir nas semanas subseqüentes levando outros brinquedos não brinquedos para que novas brincadeiras e novos aprendizados pudessem acontecer. Acredito que seja tão importante quanto trazer novidades seja a permanência, a certeza, o que já se sabe e já foi experimentado, provado, aprendido, testado.

Outro movimento que aconteceu na primeira edição que participei como coordenador do Pibid foi o interesse das professoras que atuam nas escolas em buscar, muitas vezes adquirir, brinquedos não brinquedos. Nesse sentido, orientamos onde e como conseguir os materiais e como adquirir de forma mais acessível. Acredito que a formação dessas redes é importante para que possamos multiplicar o conhecimento. Posso também adiantar que sementes, retalhos de madeira, toquinhos e cilindros de linhas,

também conhecidos como bobões, são os materiais mais buscados pelas professoras em exercício nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando esta carta pedagógica, que é para ser uma conversa com a leitora e o leitor, lembrando que Fanny Abramovich, no início dos anos 1980, advertia que os brinquedos “que se vendem a esta infeliz criança brasileira vêm imbuídos de princípios bem-definidos, um deles é que não há nenhuma relação entre o brinquedo e o ato de brincar” (1983, p. 137). A sua obra *O estranho mundo que se mostra às crianças* pode soar datada pois trata de uma realidade brasileira do século passado, porém a autora já era certa nas suas críticas. Nesse sentido, “os brinquedos são mal pensados, são passivos (não levam a nenhum comportamento ativo e lúdico), sem imaginação, a ponto da criança só sentir um vago interesse em desmontá-lo” (Abramovich, 1983, p. 137).

Neste escrito, busco lembrar algumas questões que nos moveram a escrever sobre nossa prática pedagógica na obra *Brincando com brinquedos não brinquedos* (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022) e como tenho posto em exercício com as minhas alunas no estágio de Educação Infantil e no Pibid da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Estou como orientador do Pibid pelo segundo edital, na primeira edição tive 28 bolsistas e na segunda oriento 24 estudantes do curso de Pedagogia, que ingressam nas escolas públicas de Educação Infantil para proporem experiências com as crianças uma vez na semana. Essas intervenções são oportunidades ímpares para a formação das alunas e constituem momentos de entender como as teorias acontecem na prática.

Acredito na força dos brinquedos não brinquedos e nas inúmeras possibilidades de combinações entre eles, no fluxo de brincadeira, de imaginação e de criatividade que acontece quando as crianças brincam com os brinquedos não brinquedos. Por acreditar nessa potência é que sou um entusiasta do uso dos brinquedos não brinquedos com as crianças, especialmente, na Educação Infantil, por suas características próprias e que a torna uma etapa única, especial e diferente de toda a vida escolar que se seguirá.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summos, 1983.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-25, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17695.037. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FERREIRA, Anna; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia; SILVA, Marcelo. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

GOLDSCHMIED, Elinor, JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da**

primeira infância. Vol. II. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

A IMPORTÂNCIA DE PROTEGER O BRINCAR NAS INFÂNCIAS

Luiz Cristiano Souza dos Santos

A infância é um período crucial e fundamental no desenvolvimento humano, marcado pela curiosidade, imaginação e pela intensa alegria do brincar. Em um mundo cada vez mais acelerado e digitalizado, torna-se essencial resgatar e valorizar o brincar livre, espontâneo e criativo, protegendo o brincar que permeia essa fase da vida.

O brincar na educação infantil surge como uma oportunidade para aprofundar e promover momentos lúdicos significativos e fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade na defesa dos direitos da criança, em especial o direito de brincar. A ideia central desta escrita reside na urgência de reconhecer o brincar como direito fundamental e experiência essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Haja vista que em um mundo por vezes apressado e excessivamente estruturado, o tema nos convida a repensar a nossa prática pedagógica como professores de educação infantil.

Nesse sentido, é importante pensar em criar espaços e tempos, que a imaginação floresça livremente, que a curiosidade seja incentivada e que a alegria espontânea do brincar seja valorizada e protegida, garantindo que a magia da infância não se perca.

A primeira infância, compreendida desde o nascimento até os cinco anos e onze meses de idade, configura-se como um período singular e fundamental no desenvolvimento humano. As experiências vivenciadas nessa fase ecoam por toda a trajetória de vida, refletindo na cognição, na afetividade, na motricidade e na sociabilidade

das crianças. Importante destacar que a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988), representou um divisor de águas ao incluir a creche e a pré-escola como dever do Estado e direito da criança, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), ao regulamentar o sistema educacional, consolidou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido vejamos o que dispõe o artigo 29 da LDB (Brasil, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ambas as legislações foram fundamentais para deslocar o olhar meramente assistencialista para uma perspectiva pedagógica, garantindo direitos e estabelecendo diretrizes para uma educação de qualidade na primeira infância, inclusive o direito de brincar.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), estabelece direitos cruciais que se interconectam com a educação infantil, o direito ao respeito, por exemplo, implica em um ambiente educativo livre de violência que valoriza a dignidade da criança, e o direito à liberdade no contexto educacional, pode ser interpretado como a garantia de expressão e participação das crianças, inclusive nas brincadeiras.

Nas experiências, o brincar deve se fazer pulsar, pois a atividade intrínseca ao ser criança, é permeada por imaginação, exploração e intensa aprendizagem, portanto, a

observação atenta nas brincadeiras que emanam dos pequenos frequentadores de uma escola de educação infantil, revela a profunda importância dessa linguagem infantil para o seu desenvolvimento integral.

No contexto contemporâneo, a relevância de proteger e valorizar o brincar nas infâncias se torna ainda mais premente, uma vez que o currículo atual busca por resultados imediatos, onde os espaços para a livre exploração e a fantasia tendem a serem negligenciados. Profissionais que atuam na educação infantil, alicerçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil,2009), precisam reconhecer que as interações e a brincadeira não são meros passatempos, mas sim os eixos estruturantes de um currículo que respeita a singularidade infantil e promove um desenvolvimento pleno e saudável.

A relevância das DCNEI (Brasil, 2009), reside em consolidar a concepção da criança como sujeito histórico de direitos, que aprende e se desenvolve, tendo como eixos norteadores os mencionados acima, o que demarca um avanço significativo para as infâncias, superando a visão meramente assistencialista da educação infantil, alinhando-se ao desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. As DCNEI (Brasil, 2009) propõem a organização de um currículo que rompe com o sistema assistencialista promovendo a relação das crianças com as crianças, com os adultos e com o mundo.

Esta escrita se propõe como uma reflexão pedagógica, para que possamos nos aprofundar da compreensão sobre a centralidade do brincar nas infâncias, explorando seus benefícios, os desafios contemporâneos e o papel crucial da educação infantil, da família e da legislação na garantia desse direito.

É preciso entender que a educação infantil é a base da educação e possui uma identidade própria valorizando o brincar, as vivências, as interações e as trocas de experiências.

Corsino (2023) destaca que entender a educação infantil como uma etapa da educação básica que tem características e finalidades próprias, é entender a importância desta etapa para o desenvolvimento integral das crianças e de suas aprendizagens no seu aqui e agora, que quebra com a visão disciplinar.

Como já mencionado, o brincar transcende a simples diversão, ele é a forma primordial pela qual a criança se conecta com o mundo, experimenta, aprende e expressa suas emoções e pensamentos. Ao observarmos as crianças imersas em suas brincadeiras na escola de educação infantil, torna-se evidente a riqueza de processos cognitivos, sociais e emocionais que se desenvolvem.

É importante ressignificar que uma criança que empilha blocos não está apenas construindo uma torre, mas também explorando conceitos de equilíbrio, forma e tamanho, desenvolvendo a coordenação motora e a capacidade de resolução de problemas. A criança ao assumir papéis em uma brincadeira de faz de conta, ela exercita a imaginação, a linguagem, a negociação e a compreensão de diferentes perspectivas sociais.

As DCNEI (Brasil, 2009), em seus fundamentos pedagógicos, explicitam a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e apontam as interações e a brincadeira nas práticas pedagógicas na educação infantil. As interações, que se manifestam nas trocas entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças, nutrem o desenvolvimento social, a construção da identidade e a autonomia. A brincadeira, por

sua vez, oferece subsídios para a exploração do mundo, a expressão da subjetividade e a elaboração de significados. Ao garantirmos espaços e tempos para o brincar, a escola de educação infantil cumpre seu papel de promover um ambiente rico em estímulos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O contexto contemporâneo das infâncias apresenta desafios significativos para a garantia do direito ao brincar, pois a crescente urbanização, a diminuição dos espaços públicos seguros, o aumento do tempo gasto em frente às telas e a pressão por um desenvolvimento precoce podem restringir as oportunidades de brincadeiras livres e espontâneas.

Nesse cenário, é imprescindível um olhar atento para as necessidades da infância, pois vivemos em um mundo cada vez mais corrido, onde as demandas profissionais e pessoais podem fragilizar os laços afetivos e reduzir o tempo de qualidade dedicado às crianças.

A imersão precoce no mundo digital, embora ofereça novas possibilidades, também pode isolar as crianças do contato físico, da interação social direta e das experiências sensoriais ricas proporcionadas pelo brincar no mundo real.

A atenção dos profissionais da educação infantil e dos familiares das crianças que frequentam esta etapa da educação básica, é primordial, pois o tempo dedicado ao brincar junto, a escuta atenta e o incentivo à exploração do ambiente são fundamentais contra a vulnerabilidade infantil e a superficialidade das relações.

A legislação brasileira, atenta à importância da infância, assegura o direito ao brincar como parte fundamental do desenvolvimento integral da criança, a CF (Brasil, 1988), em seu artigo 227, estabelece que é dever da

família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O lazer, nesse contexto, engloba o brincar como uma de suas expressões mais significativas na infância.

O ECA (Brasil, 1990), reforça esses direitos e explicita a responsabilidade da família e da escola na sua garantia. O artigo 4º do ECA estabelece os mesmos direitos e obrigações por parte do Estado, família e da comunidade, a LDB (Brasil, 1996), também enfatiza a importância do lúdico na educação infantil, reconhecendo o brincar como uma das formas privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa.

Portanto, a proteção do brincar nas infâncias não é apenas uma questão pedagógica, mas também um imperativo legal e ético. A escola de educação infantil, em parceria com a família, tem a responsabilidade de criar e manter ambientes ricos em oportunidades lúdicas, que estimulem a exploração, a criatividade, a interação social e a expressão da singularidade de cada criança.

Sendo assim, isso implica em oferecer espaços internos e externos seguros e acolhedores, com materiais diversos e desafiadores, que garantam tempo para que as crianças possam brincar livremente, seguindo seus próprios interesses e ritmos. Além disso, os profissionais da educação infantil devem observar atentamente as brincadeiras, compreendendo suas nuances e potencialidades para o desenvolvimento, e intervindo de forma intencional quando necessário, enriquecendo as

experiências lúdicas e promovendo novas aprendizagens.

O universo das brincadeiras das crianças da escola de educação infantil revela a sua centralidade no processo de desenvolvimento integral, o brincar não é uma atividade periférica, mas sim o motor que impulsiona a aprendizagem, a socialização, a expressão emocional e a construção da identidade na primeira infância. As interações e a brincadeira, pilares das DCNEI (Brasil, 2009), se manifestam como linguagens poderosas através das quais as crianças exploram o mundo, experimentam papéis, resolvem problemas e constroem significados.

No contexto contemporâneo, marcado pela aceleração, pela digitalização e pela possível fragilização dos laços afetivos, a proteção do brincar se torna um ato de resistência e um investimento no futuro.

A família, com seu olhar atento e sua disponibilidade para brincar junto, e a escola de educação infantil, com sua expertise pedagógica e seu compromisso com a criação de ambientes lúdicos ricos e estimulantes, desempenham papéis insubstituíveis na garantia desse direito fundamental.

Por fim, reforçar a compreensão de que o brincar é uma necessidade inerente à infância e uma fonte inesgotável de aprendizagem e desenvolvimento, é não recusar negligências na infância e oferecer às crianças experiências essenciais para o seu crescimento pleno e saudável. É imperativo que profissionais da educação infantil, famílias, legisladores e toda a sociedade reconheçam a grande importância de proteger e promover o brincar nas infâncias, garantindo que as crianças tenham a oportunidade de viver plenamente essa fase tão especial da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CORSINO, Patrícia. Aprendizagem cerceada de mitos [Entrevista concedida a Silvana Azevedo]. **Revista Pátio - Educação Infantil.** 51ª Edição, ago. 2019. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/leitura-escrita-ensino-fundamental/>> Acesso em: 23 mai. 2025.

TECENDO INFÂNCIAS: SUBJETIVIDADES, DIREITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elenise Marks

A educação infantil passou por mudanças significativas desde sua implantação. Neste texto, abordarei o território brasileiro, buscando articular as legislações do nosso país com os estudos teóricos que desenvolvi ao longo da minha trajetória como docente, em um cotidiano rico da educação infantil. Esse percurso foi enriquecido por pesquisas que ampliaram meu conhecimento e meu olhar sobre as potencialidades que uma escola pode ter, especialmente uma escola voltada para as infâncias, entendendo que não existe uma única infância.

A escola é composta por crianças que possuem individualidades, especificidades e singularidades, as quais devem ser respeitadas. Sendo assim, a escola se constitui de muitas histórias, muitas crianças e muitas infâncias.

No entanto, antes de abordarmos as práticas pedagógicas que respeitam as infâncias, é fundamental compreendermos brevemente o contexto histórico. Essa contextualização nos ajuda a perceber os avanços que tivemos na educação infantil e, ao mesmo tempo, a reconhecer o quanto ainda é urgente que o olhar dos educadores esteja voltado para o respeito às múltiplas infâncias.

Além disso, torna-se cada vez mais necessário que todos reconheçam a singularidade e a importância que a educação infantil tem atualmente na vida de cada criança.

Quando se constituiu de fato no Brasil, a educação infantil possui um caráter predominantemente

assistencialista, voltado ao amparo das mães que precisavam de um local para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Esses espaços eram conhecidos como creches e tinham como principal função oferecer um ambiente seguro, voltado exclusivamente ao cuidado das crianças.

Nessa fase, não havia planejamento de atividades com objetivos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento integral das crianças. Os profissionais responsáveis pelo cuidado eram, em sua maioria, mulheres sem formação específica, conhecidas popularmente como “tias”. Não se exigia qualquer qualificação mínima para atuar nesses espaços, que funcionavam apenas como locais de acolhimento e cuidado.

Contudo, ao longo dos anos, importantes transformações ocorreram no campo da educação infantil. As legislações passaram a reconhecer a relevância pedagógica desse nível de ensino, que passou a ser compreendido como um espaço essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de forma integral, autônoma e livre de preconceitos e discriminações. Esse avanço foi consolidado por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu a obrigatoriedade de formação específica para os profissionais da educação infantil.

Com isso, a exigência por uma formação mínima tornou-se realidade, e os espaços antes compostos apenas por cuidadoras passaram a contar com professores habilitados, preparados para atuar de forma consciente e comprometida com o desenvolvimento das crianças. Rompeu-se, então, com o modelo puramente assistencialista: a escola deixou de ser apenas um lugar de cuidado para se tornar também um espaço de educação. O

cuidar e o educar passaram a ser compreendidos como práticas indissociáveis, fundamentais para o pleno desenvolvimento infantil.

Além disso, a presença de profissionais do sexo masculino, ainda que em menor número, passou a compor o corpo docente da educação infantil, contribuindo para uma maior diversidade e para a desconstrução de estereótipos de gênero que historicamente marcaram essa etapa da educação.

O cuidado com a criança é essencial para o seu desenvolvimento. Aspectos como o sono, a alimentação, a higiene, a integridade física e a segurança psicológica precisam ser assegurados no cotidiano escolar. A criança necessita sentir-se cuidada, acolhida e protegida no espaço da escola.

Para isso, é indispensável um olhar sensível e atento por parte do professor das infâncias, um profissional que compreenda e respeite as especificidades de cada criança. Educar é integrar todas as dimensões do desenvolvimento infantil, preparando a criança para suas vivências no mundo. Nesse processo, o professor deve estar envolvido em todas as etapas do percurso escolar das crianças, atuando em parceria com as famílias e com toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de trocas e de construção coletiva.

Neste ponto, propomos ampliar o olhar sobre como se constitui uma escola de educação infantil e sobre sua importância para o desenvolvimento pleno das crianças. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a

ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/1996, artigo 29).

Para fins de organização, a legislação estabelece a seguinte nomenclatura para as etapas da educação infantil, conforme o artigo 30 da mesma lei:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Dessa forma, a escola de educação infantil não deve ser denominada genericamente como “creche”, uma vez que esse termo refere-se apenas a uma das etapas que compõem essa fase da educação. É fundamental que ela seja reconhecida como escola, um espaço legítimo de desenvolvimento e aprendizagem integral, constituído por profissionais capacitados e habilitados para o exercício de suas funções em sua totalidade.

Assim, ambas as etapas da educação infantil perpassam a prática educativa e devem estar fundamentadas nas legislações vigentes. Entre os principais documentos que orientam essa prática estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Constituição Federal e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

De acordo com a BNCC, a educação infantil é organizada em três grupos etários: bebês (até 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses). Cada faixa etária possui objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, todos orientados pelos

seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Cabe aos professores planejar o cotidiano escolar com base nessas diretrizes legais, garantindo uma aprendizagem que contemple a integralidade da criança. Para isso, as práticas pedagógicas devem estar embasadas em interações sociais significativas e no brincar, entendido como o principal meio de desenvolvimento infantil.

Dentre essas práticas, destaca-se o uso de brincadeiras que envolvam a natureza e o uso de materiais não estruturados, como elementos naturais, tecidos, caixas, pedaços de madeira, entre outros. Tais materiais ampliam o potencial criativo da criança, pois não apresentam uma função pré-definida. Isso permite que a criança crie seus próprios movimentos e significados com liberdade, exercitando sua criatividade, curiosidade, imaginação, percepção e autonomia.

Além disso, é importante haver uma combinação com materiais estruturados, desde que estes favoreçam a criação e não apenas a reprodução. Brinquedos como dinossauros, carrinhos, bonecas de pano, entre outros, podem auxiliar na construção de narrativas e contextos simbólicos, funcionando como intensificadores da ação brincante, e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, das emoções e da capacidade de interação social.

Para tanto, é fundamental que o professor compreenda qual é a intencionalidade pedagógica ao oferecer cada material, seja em momentos de brincadeiras livres ou nas que possuem algum direcionamento. Mais do que nunca, é emergente que o educador abandone a concepção de que brincar se resume a espalhar brinquedos

pelo chão e permitir que as crianças escolham livremente, ou ainda a simplesmente dividi-las em pequenos grupos sem propósito definido.

Em todas as ações do cotidiano escolar, é indispensável que o professor tenha planejamento e organização, além de um conhecimento prévio dos objetivos de aprendizagem associados aos materiais e às experiências propostas. Os recursos oferecidos às crianças devem ser escolhidos com critério, priorizando o senso estético, sendo atrativos, provocativos e instigantes, capazes de despertar a curiosidade, a imaginação e o desejo de exploração.

Com uma organização intencional do brincar e a variedade de materiais disponíveis, o ambiente se torna um convite para a ação da criança, transformando-se em um espaço de investigação, descoberta e protagonismo infantil. Nesse contexto, o tempo de concentração se amplia, assim como o senso criativo, permitindo que a criança se desenvolva de forma cada vez mais autônoma e significativa.

Figura 1: Contextos organizados para a exploração das crianças



Fonte: acervo da autora (2025)

No entanto, percebe-se que muitas crianças, ao se depararem com materiais não estruturados, necessitam de encorajamento para explorá-los e para se engajarem em processos de criação e recriação. É necessário oferecer tempo e espaço para que elas possam pensar, explorar, experimentar e desenvolver habilidades que atribuam sentido à brincadeira.

Nesse contexto, o professor precisa assumir o papel de motivador e mediador, estando presente de forma atenta e sensível durante o momento do brincar. É fundamental olhar verdadeiramente para a criança, observá-la em suas descobertas, escutar suas expressões e, quando necessário, oferecer apoio e estímulo para que ela se aventure e descubra múltiplas possibilidades em um mesmo material. Mais do que isso, o professor precisa encantar-se com a brincadeira, pois é a partir desse encantamento que as crianças também poderão se encantar e se envolver profundamente nas experiências lúdicas.

Observa-se que, ao explorarem esses materiais — tanto nas propostas livres quanto nas direcionadas, às crianças tendem a desenvolver maior tempo de concentração, já que os materiais não estruturados favorecem múltiplas criações e ações. Isso aguça a criatividade, amplia a imaginação e mobiliza diversas linguagens, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e integral.

Dessa forma, é possível afirmar que, por meio desses materiais, as crianças agem, pensam, transformam e ressignificam o mundo ao seu redor, atribuindo novos significados às experiências que vivenciam e construindo sentidos próprios para sua realidade. Os materiais presentes na natureza oferecem amplas possibilidades para o brincar,

construir, transformar, observar e investigar. Esses elementos favorecem a formação de crianças pensantes, criativas e investigadoras, que se envolvem ativamente nas experiências que vivem.

Figura 2: Criança estabelecendo criações com recursos variados



Fonte: acervo da autora (2025)

Nesse processo, o brincar com materiais naturais e não estruturados muitas vezes promove a partilha e a colaboração entre as crianças. Uma observa a outra, inspira-se nas criações de seus pares, interage e amplia suas próprias ideias. Assim, cada criança constrói com base em sua individualidade, mas também se desenvolve coletivamente, transformando a escola em um espaço vivo, dinâmico e repleto de aprendizagens sociais.

É importante destacar que uma grande variedade de objetos pode compor essa prática pedagógica, muitos deles são itens que, em casa, seriam descartados: painéis, conchas, tampas, potes plásticos, funis, peneiras, formas, pedaços de madeira, troncos, entre tantos outros. Esses materiais, ao serem ressignificados no contexto escolar, proporcionam momentos de brincadeira criativa, favorecendo um brincar mais interacionista, imaginativo, exploratório e conectado à natureza.

Para que essas experiências aconteçam de maneira significativa, é necessário ampliar a concepção de sala de referência, ultrapassando as paredes da sala de aula tradicional e incorporando territórios educativos mais amplos. Os quintais das escolas, por exemplo, são espaços riquíssimos, que potencializam o brincar ao ar livre, o contato com a natureza e o desenvolvimento sensório-motor e socioemocional das crianças.

Diante disso, é essencial que o professor esteja teoricamente embasado, em constante processo de leitura, estudo e aperfeiçoamento. É por meio desse aprofundamento que ele será capaz de acompanhar as transformações na educação infantil e compreender a importância de oferecer materiais diversificados que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui respeitar as múltiplas infâncias presentes em uma mesma sala, os tempos de cada criança e os interesses individuais que se manifestam no cotidiano.

Quanto mais variados e significativos forem os materiais ofertados, maiores serão as possibilidades de criação e aprendizagem. Por isso, todas as ações do cotidiano escolar exigem planejamento intencional e organização cuidadosa. O professor deve refletir sobre como

os materiais são disponibilizados, considerando o senso estético na apresentação, pois a maneira como os recursos são dispostos pode despertar — ou não — o interesse das crianças pela exploração.

A cada nova oferta no cotidiano das crianças, é fundamental que o professor analise previamente as ações pretendidas, estabelecendo objetivos claros e escolhendo com critério os materiais que serão disponibilizados. Esse planejamento prévio é essencial para garantir uma organização eficaz do ambiente e das propostas pedagógicas. Quando o cotidiano das crianças é cuidadosamente planejado, elas também tendem a desenvolver melhor organização interna, reconhecendo rotinas e espaços como parte de um contexto seguro e intencional.

Figura 3: Contextos com materiais variados instigantes à criação espontânea



Fonte: acervo da autora (2025)

Ainda que, atualmente, muitas turmas sejam compostas por grupos de 20 a 30 crianças, é plenamente possível estruturar essa organização com qualidade, desde que o professor tenha domínio sobre as práticas pedagógicas e atue com intencionalidade. Além disso, incluir as crianças nesse processo, seja na escolha dos materiais, na arrumação do ambiente ou na construção das regras, fortalece o senso de pertencimento e a vivência da coletividade.

Vale destacar que, em alguns momentos, cabe ao professor organizar as ofertas e direcionar as propostas com base em seus objetivos pedagógicos; em outros, é igualmente importante permitir que as crianças escolham os materiais que desejam explorar, organizando-os à sua maneira. Essa alternância de ações enriquece o processo de aprendizagem, pois valoriza a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, respeitando seus interesses, tempos e formas de expressão.

É necessário refletir profundamente sobre as vivências que ocorrem nos espaços da escola, pois os educadores possuem a grande responsabilidade de transformar o cotidiano em experiências múltiplas e significativas. Mais do que ensinar, é preciso instigar a curiosidade, a pesquisa, a criatividade e o encantamento pelas descobertas que emergem do brincar e da convivência.

No entanto, todo esse cotidiano exige planejamento intencional, embasamento teórico e constante estudo, para que se possa desenvolver uma prática pedagógica verdadeiramente centrada nas infâncias. O professor precisa ter sua práxis alinhada, compreendendo, de forma crítica e sensível, quais ações são necessárias junto às crianças e quais objetivos deseja alcançar ao longo do ano letivo.

Figura 4: Criança organizando um contexto para a exploração



Fonte: acervo da autora (2025)

A escola de educação infantil é, por natureza, um espaço vivo e rico, porque é feita de gente. Gente que deve pulsar educação. Gente que vive, em seu sentido mais autêntico e encantador, o ser professor das infâncias. Gente que se encanta pela docência e, por meio desse encantamento, encanta as crianças.

Mais do que qualquer conteúdo, o que torna a escola significativa é a alegria do encontro diário, a convivência que se renova a cada manhã, a beleza das trocas genuínas entre educadores e crianças. É essa relação viva e afetiva que traz sentido à escola, que a torna um lugar de aprendizado mútuo, de escuta, de construção conjunta de saberes, de acolhimento e de respeito.

Mas, acima de tudo, o professor precisa carregar em

si amor e compromisso. Amor pelo que faz. Compromisso com cada gesto, cada escolha, cada escuta, pois tudo o que se faz na educação infantil impacta diretamente a vida de cada criança.

O professor deve ser um motivador das infâncias, alguém que deixa marcas profundas, não apenas nas crianças, mas também em seus colegas de profissão, fortalecendo uma rede de educadores que aprendem juntos, que ressignificam práticas e que potencializam o cotidiano escolar com humanidade e sensibilidade.

A escola se faz de gente. Gente que aprende, que dialoga, que compartilha, que acolhe, que inspira, que quebra paradigmas. Gente que entende que as infâncias não cabem em um molde único, muito menos em uma folha de papel sulfite. É preciso ir muito além, acolher, respeitar, valorizar e escutar as infâncias em toda a sua integralidade e totalidade.

Por fim, que a escola continue sendo um espaço enriquecedor, vivo e pulsante, onde as infâncias sejam reconhecidas em sua pluralidade e onde cada criança tenha o direito de viver experiências significativas, repletas de sentido, beleza e potência.

Que este espaço continue a ser um lugar de descobertas, onde o olhar atento do professor valorize cada história, cada ritmo, cada sonho das crianças. Que a escola seja, acima de tudo, um território de afeto, criatividade e liberdade, onde o brincar e o aprender caminhem juntos, e onde cada criança possa construir sua própria trajetória, segura de que seu valor é reconhecido e celebrado.

Que as escolas de educação infantil do Brasil se fortaleçam como espaços de transformação social, formando cidadãos conscientes, autônomos e sensíveis, capazes de

construir um mundo mais justo e acolhedor. E que, nesse processo, professores, famílias e comunidades caminhem lado a lado, aprendendo e ensinando, ressignificando práticas e fortalecendo o compromisso com as infâncias que iluminam o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

ENTRE ESCUTAS E MEMÓRIAS: O QUE AS DATAS COMEMORATIVAS DIZEM ÀS CRIANÇAS?

Louvani Diniz Brandão

Um olhar sensível sobre as vozes infantis que ecoam — e às vezes se perdem — entre murais coloridos e afetos que, discretos, pedem por cuidado.

Recordo o balanço rangendo no recreio, a corda que desenhava ritmos no ar, as corridas despreziosas pelo pátio, as descobertas sobre insetos e plantas, e as conversas espontâneas que brotavam de cada pequena experiência. Uma infância marcada pela curiosidade e pela invenção, pela possibilidade de ver o mundo como território de encantamento.

Contudo, havia momentos em que essa vitalidade era suspensa, havia uma pausa para atender às exigências do calendário escolar. Enquanto o balanço cessava o movimento e a corda deixava de girar, a escola me convocava para “atividades” dirigidas que, embora bem-intencionadas, pouco dialogavam com o que eu compreendia ou desejava compreender sobre aquilo que se celebrava. Essa sensação de interrupção permanece em mim: a escola, mais do que lugar de cumprir datas, deveria ser espaço de viver, descobrir e sentir.

As datas comemorativas sempre ocuparam lugar expressivo na Educação Infantil. Foram, historicamente, incorporadas ao calendário como modo de evidenciar fatos culturais, destacar personagens históricos e fortalecer vínculos comunitários.

Durante muito tempo, acreditou-se que cujas celebrações introduziram as crianças ao mundo e às suas tradições. Mas, ao observar com profundidade esses rituais, percebo que, embora legitimados pelo costume, muitas práticas acabam perpetuando estereótipos, estimulando comportamentos consumistas e promovendo ações que pouco dialogam com o sentido genuíno da infância. Muitas vezes, as celebrações escolares tornam-se eventos performáticos, centrados em tarefas rápidas, decorações prontas e trocas simbólicas. Faltando escuta, pertencimento e propósito.

Essa constatação me despertou uma pergunta incômoda e necessária: as comemorações estão contribuindo para formar sujeitos críticos, sensíveis e respeitosos das diferenças, ou apenas reiterando modelos tradicionais que pouco dialogam com a pluralidade das infâncias contemporâneas? Reconheço a importância das tradições. Contudo, reconheço também que elas precisam ser revisitadas, ressignificadas e recriadas para que façam sentido às crianças que vivem o tempo presente. Foi desse ponto de tensão e esperança que emergiu minha reflexão sobre as datas comemorativas e sobre o papel que elas ocupam na escola.

REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA E MEMÓRIAS PESSOAIS

No início do meu percurso docente, caminhei por trilhas já consolidadas: celebrações organizadas com roteiros prontos, murais elaborados e festas cuidadosamente planejadas. Tudo parecia, à primeira vista, coerente e necessário. Mas, ao aproximar-me das crianças e de seus modos particulares de existir, algo se inquietou dentro de

mim. Passei a questionar: essas práticas realmente fazem sentido para elas? Planejar atividades exclusivamente em função das datas não estaria limitando a potência das experiências infantis? Outra inquietação também crescia: quantas infâncias se tornavam invisíveis diante de modelos celebrativos restritos? Quantas experiências familiares, identidades, afetos e pertencimentos deixaram de ser reconhecidos?

Cada pergunta abriu fendas. E, foi necessário seguir em busca de respostas e sentido, em busca de estudo e reflexão.

Presenças, ausências e silêncios...

A reflexão sobre as celebrações escolares trouxe de volta memórias delicadas da minha própria infância. Lembro-me de que meu pai, por trabalhar à noite, nem sempre conseguia participar das atividades escolares realizadas nos sábados letivos. Em dias dedicados exclusivamente às figuras paternas, estar ali sem ele despertava uma sensação de falta silenciosa, compartilhada também por outras crianças que dividiam ausências semelhantes.

Hoje percebo com nitidez: muitas infâncias carregam lacunas que a escola, inadvertidamente, expõe e amplia. Crianças que não convivem com pai ou mãe; que têm famílias reconfiguradas; que vivem a distância ou a ausência; que são criadas por avós, tios, madrastras, padrastos ou por múltiplas presenças afetivas.

Como se sentem diante de uma celebração que não as contempla em sua inteireza?

Quais vozes se calam nesses dias?

Quais histórias se perdem?

Quais histórias não são narradas?

Essas lembranças reforçam a necessidade de repensar a forma como celebramos. Toda prática pedagógica que envolve afetos precisa acolher a diversidade das infâncias e garantir que nenhuma criança se sinta fora da narrativa.

Por volta de 2018, no município onde eu atuava, iniciou-se um movimento de revisão curricular acompanhado pelas discussões nacionais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse período foi marcado por tensões fecundas, perguntas essenciais e uma vontade coletiva de reinventar práticas.

Nesse contexto, trabalhei com duas professoras que marcaram minha formação. Uma delas, experiente, compreendia o valor das tradições, mas mantinha abertura ao diálogo, ao novo. A outra, jovem e entusiasmada, trazia a urgência de ressignificar o currículo a partir das vozes das crianças. Com elas aprendi que a educação se faz no entre-lugar: entre passado e presente, entre tradição e invenção, entre o que herdamos e o que ousamos construir. E, sobretudo, aprendi que nenhuma mudança acontece sem escuta.

TRAVESSIAS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

Mudar de cidade significou recomeçar. Cada ambiente escolar possui linguagens próprias, tempos singulares e concepções particulares. Chegar significava observar, compreender, respeitar e, aos poucos, propor.

A BNCC estava em efervescência, exigindo reconfigurações profundas e convites à reflexão. Entre dificuldades e descobertas, esse processo se tornou formativo e transformador. Com o tempo, comecei a ver, em diferentes escolas, o florescimento de práticas mais sensíveis,

mais dialógicas, mais centradas no protagonismo das crianças.

As datas comemorativas, outrora fixas e engessadas, passaram a ser pensadas como experiências significativas não como eventos artificiais, mas como espaços de encontro com as histórias, os afetos e as identidades que habitam a escola.

A Educação Infantil, quando vivida em sua potência, ultrapassa a função de transmitir conteúdos. Ela se configura como espaço de cultivo: da escuta sensível, do acolhimento intencional, da construção de ambientes em que cada criança se perceba vista, reconhecida e legitimada. Sob essa perspectiva, as datas comemorativas deixam de ser simples compromissos do calendário e se tornam momentos oportunos para fortalecer vínculos, produzir sentidos e construir memórias afetivas.

Ressignificar é necessário. É um ato político e poético.

Transformar práticas celebrativas envolve desafios: requer romper tradições, enfrentar resistências, revisar concepções e assumir a complexidade dos afetos. Mas também envolve beleza: a beleza de permitir que as crianças falem, participem, pertençam.

A pergunta fundante permanece: O que essa data significa para as crianças que estão aqui, agora?

Essa pergunta abre caminhos.

Um Dia das Mães pode se tornar um gesto de reconhecimento de quem cuida (avó, madrastra, irmã). O Dia da Consciência Negra pode deixar de ser pontual para se transformar em prática permanente de valorização de identidades. Todo calendário pode virar território de invenção. As crianças sempre têm algo a dizer. Cabe-nos escutar.

Quando o calendário escolar se torna vivo, pulsante e significativo, a escola se transforma em espaço de humanização e de cuidado. As celebrações deixam de ser rituais vazios e passam a constituir encontros; encontros que ampliam mundos, criam memórias e fortalecem pertencimentos.

É nessa direção que sigo.

Escolho caminhos que respeitam a infância em sua complexidade e plenitude.

Escolho práticas que convidam à escuta, ao diálogo, ao afeto.

Escolho a escola como lugar de encontros transformadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>.

Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AEE: POR UMA ESCOLA QUE VALORIZA E RESPEITA A DIVERSIDADE

Simone Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

A efetivação da educação inclusiva no Brasil requer a compreensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte essencial da garantia do direito à educação, especialmente na etapa da Educação Infantil, contemplando o desenvolvimento das crianças nos aspectos: físico, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural, em articulação com a família e a comunidade. Nessa perspectiva, o AEE constitui um serviço que complementa e suplementa a formação das crianças do público-alvo da educação especial, possibilitando-lhes a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, em consonância com os princípios de equidade e respeito à diversidade.

Este texto tem por objetivo discutir os fundamentos legais e pedagógicos que embasam a oferta do AEE na Educação Infantil, destacando sua relevância para uma educação de qualidade.

Neste texto, descreve-se o percurso vivenciado na Educação Infantil no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola da rede pública da região metropolitana. Compartilham-se experiências com as crianças das turmas de Pré I e II, com a professora das respectivas turmas e a professora de AEE. Discute-se a problematização do AEE na Educação Infantil a partir de inspirações de Michel Foucault, discutindo os dispositivos de normalização que estão implicados na legislação e nas práticas pedagógicas inclusivas. Tensiona-se o discurso

pedagógico e legal, o AEE participa da inclusão dos sujeitos da Educação Infantil, os quais são moldados e vigiados no processo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

A Constituição Federal (CF) de 1988, é primeiro documento que assegura o direito ao AEE ao afirmar no artigo 208, inciso III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988)

Na década de 1990, diversas conferências internacionais resultaram em declarações e pactos para a inclusão:

Quadro 1: Conferências internacionais.

Ano:	Documento:
1990	Conferência de Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1999	Declaração para o Terceiro Milênio
2000	Declaração de Dakar
2002	Declaração de Madri
2004	Declaração de Santa Cruz de La Sierra
2006	Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 define:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1996)

A Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009 sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, inclui a Educação Infantil, e a Nota Técnica n.º 2 sobre as Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de 04 de agosto de 2015, assegura:

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. Cumpre destacar que o AEE não substitui as atividades curriculares próprias da educação infantil, devendo proporcionar a plena participação da criança com deficiência, em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica. A organização do AEE depende da articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE que observam e discutem as necessidades e

habilidades das crianças com base no contexto educacional (Brasil, 2015a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também faz o delineamento acerca do AEE para a Educação Infantil:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado[...]

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) n.º 13.146 de 06 de julho de 2015, reforça e atualiza os direitos das pessoas com deficiência a terem uma educação inclusiva de qualidade, quando se fizer necessário e sem custo para suas famílias. Este Estatuto assegura que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de

aprendizagem (Brasil, 2015).

Estes documentos consolidam o AEE como uma garantia legal, essas normas não apenas asseguram os direitos, também são constituintes de dispositivos de produção de saberes sobre uma infância, estabelecendo quem são os sujeitos que devem receber o AEE.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EXERCÍCIO DE GOVERNAMENTO

O professor do AEE em conjunto com o professor de sala de aula, exerce uma posição estratégica sobre a inclusão dos sujeitos da Educação Infantil. Suas funções estão associadas ao governo das condutas desses sujeitos, entendendo que “[...] quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2008, p. 164).

As experiências aqui descritas sobre turmas de Pré I e II, mostram o quanto a infância destes sujeitos é única em seus ritmos e modos de existir no espaço escolar. Salienta-se a importância da parceria com a professora de sala de aula, sendo o planejamento conjunto das propostas pedagógicas de suma importância para o desenvolvimento dos alunos.

Dentre as atividades realizadas algumas delas se fazem muito significativas no processo inclusivo, como as ações de brincadeira na pracinha da escola, e nos momentos do recreio, onde as crianças expressam seus movimentos corporais, sua criatividade e as relações com as demais crianças da escola, potencializando um espaço de socialização e aprendizagem entre os pares.

Nesse ambiente é possível uma observação atenta e acolhedora das necessidades dos sujeitos, permitindo perceber os gestos motores, as relações que vão se constituindo entre os sujeitos e os novos vínculos e

elaborações de brincadeiras por eles organizadas.

No ambiente da sala de aula, são desenvolvidas diversas atividades, entre elas a culinária, articuladas ao trabalho pedagógico da professora regente. As crianças participam ativamente de todas as etapas — desde a escolha dos ingredientes até a organização do espaço e o preparo das receitas. Nesse contexto, são promovidas aprendizagens voltadas à cooperação, ao respeito mútuo, à escuta atenta e ao exercício do protagonismo infantil.

A prática de culinária na Educação Infantil configura-se como uma proposta pedagógica significativa, que possibilita às crianças vivenciarem experiências concretas de aprendizagem por meio da interação, da experimentação e da ludicidade.

O processo da receita inicia-se com uma roda de conversa, na qual a professora da sala de aula apresenta a receita, conversa sobre os ingredientes e escuta as hipóteses das crianças sobre o modo de preparo. Em seguida, o grupo é convidado a organizar o espaço e higienizar as mãos. A receita é organizada em parceria com a professora de AEE, durante a execução da receita as crianças medem, misturam, observam as transformações dos alimentos e colaboram entre si, exercitando a coordenação motora, a atenção e o trabalho coletivo.

A seguir, apresentam-se algumas imagens que retratam o contexto das práticas de culinária, constituindo registros significativos das aprendizagens construídas pelas crianças.

Por fim, as professoras realizam um momento de socialização e reflexão, no qual as crianças comentam o que aprenderam, o que mais gostaram e o que fariam diferente em uma próxima experiência. Essa etapa favorece o

desenvolvimento da linguagem oral e da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, transformando a culinária em uma experiência pedagógica completa e significativa.

Figura 1: Proposta de Culinária Gaúcha



Fonte: acervo da autora (2025)

Além dos aspectos cognitivos, a atividade de culinária promove valores de convivência, responsabilidade, autonomia e respeito às diferenças. Ao participar das decisões, esperar sua vez, partilhar os resultados e apreciar o alimento preparado coletivamente, a criança vivencia práticas de cooperação e protagonismo, fundamentais à formação integral.

Da mesma forma, essa perspectiva de valorização do fazer e do aprender pela experiência se estende aos momentos vivenciados em Sala de Recursos Multifuncional onde o brincar e a experimentação também se constituem como caminhos potentes de aprendizagem. Nesse espaço, contudo, observa-se a carência de materiais específicos voltados à Educação Infantil, adequados à faixa etária das crianças. Assim, a imaginação torna-se essencial: a criação de materiais sensoriais, jogos acessíveis, livros com recursos táteis e materiais de comunicação alternativa, jogos com sucatas e elementos não estruturados. O que antes não tinha significado aos olhos de uma criança curiosa transforma-se em objeto de aprendizagem e estímulo à criatividade.

Criam-se estratégias acessíveis, reconta-se histórias com objetos, jogos com materiais reciclados são criados, instrumentos sonoros são improvisados, brincadeiras de faz de conta, potinhos viram panelinhas e ali se faz uma receita nova, e a brincadeira do faz-de-conta vai acontecendo. É preciso escutar as crianças, elas orientam o caminho a seguir.

A parceria com a professora de sala de aula comum, é importantíssima no quesito de articular as ações para assegurar as garantias da continuidade do trabalho do AEE com a sala de aula. Pois o AEE não é reforço escolar, mas sim

um espaço que possibilita o acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE na Educação Infantil não garante somente o cumprimento da legislação, mas tem papel fundamental na construção de uma escola inclusiva. É de suma importância que o AEE esteja associado às práticas pedagógicas do contexto escolar, considerando as especificidades de cada sujeito, com respeito a seus tempos, interesses e formas de expressão.

Este serviço também se constitui em um espaço de escuta, acolhimento e construção de vínculos, favorecendo experiências significativas de socialização e aprendizagem. As vivências compartilhadas, como o brincar, a culinária e o faz-de-conta, assumem papel central no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas, motoras e afetivas, consolidando uma prática pedagógica mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta no 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE SEB/DICEI,

2015a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A RODA COMO TERRITÓRIO DE ESCUTA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: UMA TRAVESSIA FORMATIVA NA E DA DOCÊNCIA

Karen Costa Vasconcelos Justo

Maria Roseane Araújo de Paulo

Thalita Mara Sena Muniz

A roda, enquanto dispositivo ancestral de encontro, partilha e escuta, carrega em si um potencial educativo que ultrapassa a lógica escolar tradicional. Diferente das práticas escolares hegemônicas, marcadas por espaços hierarquizados, tempos rígidos e falas autorizadas, a roda se configura como espaço simbólico, horizontal, onde as fronteiras entre ensinar e aprender se diluem, abrindo lugar para o diálogo autêntico, o compartilhamento de narrativas e a escuta sensível.

Na contemporaneidade, em especial nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, ressaltamos a roda não apenas como estratégia didática, mas como território político, afetivo e de resistência às epistemologias coloniais que invisibilizam os saberes das infâncias, das famílias, das culturas populares, imigrantes, negras, indígenas e periféricas (Gomes, 2017; Munanga, 2009). Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades e pela persistência do racismo estrutural, como nos alerta Munanga (2009), criar territórios de escuta e reconhecimento das heranças culturais das famílias, é também praticar uma pedagogia antirracista, decolonial e emancipadora.

Walter Benjamin (2012), ao refletir sobre o narrador, já nos convocava a entender a experiência compartilhada como um gesto coletivo de memória e resistência ao esquecimento imposto pelo progresso linear e acelerado do

capitalismo moderno. Nesse contexto, a roda emerge como espaço-tempo de suspensão do ritmo apressado da escola e da vida, instaurando a possibilidade do tempo outro, o tempo da escuta, do corpo, da palavra, do silêncio e da história que pulsa no olhar, nas mãos, nas práticas cotidianas herdadas do coração das famílias.

Assumir a roda como território de escuta radical, como propõe Larrosa (2017), é deslocar a função da professora de condutora para acompanhante, de mediadora para partícipe, permitindo-se afetar e ser afetada pelas narrativas das famílias, pelas memórias ancestrais, pelos gestos cotidianos que ressignificam o espaço escolar como território de pertença e reconhecimento. Nesse movimento, a roda se revela não apenas como prática pedagógica, mas como ato ético-político de resistência ao epistemicídio, ao silenciamento, à negação das vozes que historicamente foram excluídas do currículo oficial (Souza, 2011).

Neste texto, propomos uma reflexão ampliada sobre a roda como território de escuta, memória e resistência na Educação Infantil, compreendendo-a como prática formativa que tensiona as relações escola-família, desloca as lógicas hierárquicas da fala autorizada e abre espaço para a escuta sensível das narrativas, silêncios e memórias das famílias das crianças, em especial aquelas historicamente invisibilizadas pela escola colonial e eurocêntrica. A partir de experiências vividas em contextos de Educação Infantil, tensionamos as práticas de encontros escolares, propondo a roda como travessia formativa para educadoras e educadores comprometidos com uma educação antirracista, afetiva e decolonial.

A RODA COMO CAMPO SIMBÓLICO, POLÍTICO E AFETIVO

No contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a roda configura-se como um espaço-tempo carregado de sentidos que ultrapassam seu uso meramente metodológico. Historicamente, a roda é um dispositivo ancestral, presente nas culturas afro-brasileiras, indígenas e populares, como espaço de contação de histórias, partilha de saberes, ritos, celebrações e decisões coletivas (Gomes, 2017; Santos, 2010). Na tradição africana, por exemplo, a roda representa não apenas uma disposição espacial, mas uma cosmopercepção de mundo, onde a circularidade simboliza a conexão entre os ancestrais, os vivos e os que ainda virão (Munanga, 2009).

Ao resgatarmos esse sentido ancestral da roda, propomos compreendê-la como campo simbólico, político e afetivo que rompe com as lógicas escolares eurocentradas, baseadas em hierarquias verticais e na imposição da fala autorizada. Segundo Rancière (2013), a escola moderna ainda está ancorada na lógica explicadora, em que o professor ocupa o lugar de saber absoluto, deixando ao outro, a criança — ou no caso, a família —, apenas o lugar da escuta passiva. A roda, ao contrário, desloca essa lógica ao instaurar um campo de horizontalidade, onde todos os corpos, saberes e vozes podem se colocar em pé de igualdade.

Este movimento desloca o encontro escola-família do lugar do controle, da comunicação formal e da transmissão de orientações, para o lugar da escuta compartilhada, da vulnerabilidade, do afeto e da construção de vínculos reais. É nesse espaço que a escola abre-se para acolher as narrativas, silêncios, gestos e práticas das famílias, especialmente das famílias negras, indígenas, migrantes, periféricas, tantas vezes silenciadas e invisibilizadas no cotidiano escolar (Gomes, 2017; Souza, 2011).

De acordo com Larrosa (2017), a experiência educativa exige a suspensão do tempo do fazer e do resultado, permitindo a abertura para o tempo do encontro, do estar com o outro, do ser afetado pelo que o outro traz em sua bagagem existencial. A roda, portanto, quando pensada como território de escuta, permite à escola viver esse tempo outro, que não se mede em produtividade ou resultados imediatos, mas em afetos, gestos e partilhas que fortalecem as relações de pertencimento, reconhecimento e cuidado mútuo.

Assim, a roda deixa de ser uma mera estratégia metodológica e se torna, como nos convida Bell Hooks (2018), um espaço de transgressão pedagógica, onde a educação é vivida como prática de liberdade, como lugar onde as subjetividades e as narrativas das famílias são reconhecidas como saberes legítimos e potentes. Segundo Freire (1996), a escuta é sempre um ato ético-político, pois ao escutar o outro, reconhecemos sua humanidade, sua história, sua voz — e, ao fazê-lo, reafirmamos o compromisso de uma educação que se constrói no diálogo, na presença e na escuta radical.

Portanto, compreender a roda como campo simbólico, político e afetivo é afirmar seu lugar de potência pedagógica e antirracista, capaz de tensionar as práticas escolares coloniais e instaurar novos modos de relação, onde a escuta das famílias se torna ato de resistência, de memória e de reencantamento da escola como território de vida e de afeto.

A ESCUTA DESARMADA: DESLOCAMENTOS ÉTICOS E

PEDAGÓGICOS

Ao adentrarmos o espaço da roda como território formativo, torna-se fundamental refletirmos sobre a qualidade da escuta que se pretende instaurar. Escutar, neste contexto, não é apenas ouvir palavras, mas envolver-se integralmente com o que o outro expressa por meio de seus gestos, silêncios, olhares, objetos e narrativas fragmentadas que emergem das experiências vividas. Segundo Larrosa (2017), a escuta verdadeira exige de quem escuta uma suspensão de si, uma abertura radical ao outro, ao que ele traz como presença e ausência, como fala e silêncio.

Essa escuta desarmada, como nomeia Larrosa (2017), implica um deslocamento ético e pedagógico profundo por parte das educadoras e educadores, pois desafia o lugar do saber instituído e exige da escola um reconhecimento das famílias como portadoras de saberes legítimos, mesmo que não estejam codificados nos moldes da cultura escolar dominante. É preciso, portanto, desaprender as práticas escolarizadas de comunicação vertical e aprender a escutar de maneira horizontal, acolhedora, aberta ao inesperado e ao incômodo que o outro nos provoca.

Freire (1996) já nos alertava que não há educação sem diálogo, e que todo diálogo verdadeiro parte de uma escuta atenta, ética e amorosa. Contudo, nas relações escola-família, é comum observarmos práticas que reforçam o silenciamento das famílias, especialmente daquelas historicamente marginalizadas, como as famílias negras, indígenas, imigrantes e periféricas (Gomes, 2017). Muitas vezes, as reuniões escolares reduzem-se a comunicados, cobranças ou orientações normativas, sem espaço para que as famílias possam narrar suas histórias, partilhar seus saberes ou mesmo expressar seus desconfortos e

sofrimentos diante das violências simbólicas que sofrem no cotidiano escolar.

Deslocar essas práticas exige da escola um movimento consciente de revisão de suas posturas, abrindo espaço para a escuta sensível das dores, alegrias, memórias e resistências das famílias, reconhecendo que o que elas trazem em suas mãos, palavras e silêncios são saberes fundamentais para a construção de uma pedagogia decolonial e antirracista (Munanga, 2009; Gomes, 2017).

Ao instaurar a roda como território de escuta, a escola se abre para a experiência do encontro verdadeiro, onde o tempo precisa ser outro: o tempo da paciência, da escuta sem pressa, do acolhimento das pausas e dos silêncios carregados de histórias não contadas. É nesse tempo dilatado que as narrativas emergem, que os vínculos se constroem, que a confiança se fortalece. Rancière (2013) nos lembra que o saber não está apenas naqueles que detêm a palavra autorizada, mas em todos os sujeitos, mesmo os que, historicamente, foram privados do direito à fala.

Neste sentido, promover a escuta desarmada na roda com as famílias é mais do que uma prática pedagógica, é um ato político de resistência ao epistemicídio escolar (Souza, 2011), é reconhecer que as famílias carregam em si memórias, práticas, saberes e modos de existir que precisam ser acolhidos pela escola não como folclore, mas como parte constitutiva do currículo vivo e afetivo da Educação Infantil.

É nesta escuta que a escola pode se reencontrar com sua função originária: ser espaço de encontros humanos, de escutas verdadeiras, de relações que reconhecem as múltiplas vozes, corpos, gestos e narrativas que habitam o chão da escola (Hooks, 2018). Assim, a roda se afirma como território ético-pedagógico de deslocamento, onde as

educadoras e educadores deixam de ocupar o lugar da centralidade e se permitem ser afetados pelas histórias das famílias, instaurando um processo formativo profundo que tensiona as lógicas escolares coloniais e autoritárias.

A POTÊNCIA DA VULNERABILIDADE DOCENTE E DA ESCUTA RADICAL

Assumir a roda como território ético, político e afetivo requer das educadoras e educadores não apenas a disposição para escutar as famílias, mas, sobretudo, a coragem de se colocar em vulnerabilidade. A vulnerabilidade, muitas vezes associada à fragilidade, é, na verdade, uma potente condição de abertura para o encontro verdadeiro, onde o educador não se apresenta como quem sabe, mas como quem também aprende, quem também narra, quem também carrega em si memórias, feridas, afetos e histórias que o constituem (Hooks, 2018).

Na experiência da roda, o lugar da professora não é o de conduzir discursos prontos ou apenas conduzir uma dinâmica pré-formatada. É o lugar do corpo presente, afetado, tocado pelas histórias que emergem, e que, ao compartilhar suas próprias narrativas, autoriza as famílias e as crianças a também partilharem as suas. Trata-se de instaurar um ambiente seguro onde o erro, o choro, o silêncio, o incômodo e a dúvida possam emergir sem serem julgados, onde a presença do educador é marcada pela escuta radical, aquela que, segundo Larrosa (2017), exige não apenas ouvidos atentos, mas uma entrega inteira do corpo e da alma.

Nesse sentido, a roda torna-se, também, um território formativo para o próprio educador, pois o confronta com seus limites, preconceitos, crenças, escudos profissionais e

resistências internas. Convidar as famílias para partilhar memórias, objetos, comidas, gestos, é também convidar a si mesma a revisitar suas próprias heranças, seus silêncios, seus medos e seus afetos. Como afirma Freire (1996), ensinar exige coragem para assumir-se inacabado, em permanente movimento de aprendizagem.

A escuta radical, portanto, rompe com a neutralidade supostamente esperada do educador e convoca a uma presença implicada, política, ética e profundamente humana. Segundo Hooks (2018), educar é um ato de amor, e amar exige vulnerabilidade, escuta, entrega e reconhecimento do outro em sua inteireza. Amar as famílias que chegam à escola com suas marcas, suas histórias de luta e resistência, suas feridas, suas potências, é também amar-se educadora que se permite deslocar, rever-se, refazer-se a partir do que escuta.

Ao instaurarmos na escola espaços como a roda, onde a vulnerabilidade do educador é vista como potência e não como fraqueza, abrimos brechas para experiências formativas que desestabilizam as certezas pedagógicas, tensionam as práticas escolares coloniais e autoritárias e instauram novos modos de relação, mais horizontais, mais afetivos, mais humanos.

Larrosa (2017) reforça que a experiência educativa verdadeira é aquela que nos transforma, nos desacomoda, nos faz sair de nós mesmos. Neste sentido, a roda como espaço de escuta radical e de vulnerabilidade docente é um convite permanente a esse deslocamento, a esse reencontro com o outro e consigo mesma, reconhecendo na escuta não apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho de transformação profunda das relações escolares.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 105), “não há

docência sem discência”, e, poderíamos acrescentar, não há escuta verdadeira sem vulnerabilidade, sem permitir-se afetar, sem abrir mão do lugar de poder para ocupar o lugar da humanidade compartilhada.

O SILÊNCIO, O GESTO E AS NARRATIVAS FAMILIARES COMO RESISTÊNCIA AO EPISTEMICÍDIO ESCOLAR

Ao instaurarmos rodas de escuta, memória e partilha com as famílias, emerge um campo de narrativas que, muitas vezes, escapam à linguagem oral ou escrita formalizada. São memórias que habitam os gestos, os corpos, os olhares, os objetos carregados de afeto, as comidas preparadas com histórias silenciadas pelas estruturas coloniais e patriarcais da escola (Souza, 2011). O silêncio, nesse contexto, não é ausência, mas densidade, resistência e potência de existência.

Como nos alerta Kilomba (2019), a epistemologia ocidental, patriarcal e colonial historicamente negou a legitimidade dos saberes orais, dos gestos, dos cantos, das danças, das culinárias, reduzindo-os à condição de folclore ou ignorância. A escola, como instituição herdeira dessa lógica, muitas vezes naturalizou o epistemicídio — conceito elaborado por de Sousa Santos (2010) —, ou seja, a morte dos saberes subalternizados, a negação das vozes, dos modos de existir, dos corpos racializados, das práticas culturais negras, indígenas e populares.

Ao abrir a roda para as famílias, permitimos que essas narrativas se originem de seus modos próprios de expressão. O silêncio da avó que traz uma foto desbotada do tempo da infância é uma narrativa. O gesto do pai que ensina o nó da rede é uma narrativa. A mão da mãe que compartilha uma receita ancestral é uma narrativa. Cada um desses gestos

carrega em si práticas de resistência cotidiana às violências simbólicas que atravessam suas existências e que encontram na escola, muitas vezes, mais um lugar de silenciamento do que de reconhecimento (Gomes, 2017).

Como afirma Benjamin (2012), na narrativa oral, o contador não está interessado em transmitir uma mensagem objetiva, mas em compartilhar uma experiência que transforma tanto quem conta quanto quem escuta. Assim, quando instauramos a roda como espaço de escuta radical às famílias, abrimos espaço para essas narrativas de vida que não se enquadram nas normas da linguagem escrita eurocêntrica, mas que carregam saberes potentes, afetos e resistências que podem, e devem, atravessar o currículo escolar.

Freire (1996) reforça que as palavras carregam o mundo, e que não há palavra sem corpo, sem história, sem território. Portanto, quando escutamos as famílias em suas palavras, gestos e silêncios, estamos reconhecendo seus mundos, seus corpos, suas histórias e territórios. Estamos, sobretudo, criando espaços de legitimação desses saberes, deslocando a escola do lugar de imposição de uma cultura hegemônica para o lugar de diálogo com as múltiplas epistemologias que habitam as famílias das crianças.

O gesto da roda, ao acolher as narrativas das famílias, rompe com a lógica do currículo prescrito, trazendo para o centro do espaço escolar aquilo que, por muito tempo, foi relegado às margens. Hooks (2018) nos lembra que as experiências cotidianas das famílias negras, periféricas e marginalizadas carregam em si práticas pedagógicas potentes, que ensinam sobre sobrevivência, amor, cuidado e resistência. Quando a escola se permite escutar essas práticas, ela também aprende a se reinventar como espaço

de formação de sujeitos inteiros, com suas histórias, corpos e afetos.

Assim, o silêncio, o gesto e as narrativas das famílias, quando acolhidos pela roda, tornam-se práticas de resistência ao epistemicídio escolar. Eles instauram na escola outros modos de saber, outras formas de narrar e outros jeitos de existir que desafiam a colonialidade do currículo, abrindo brechas para uma educação mais afetiva, democrática, plural e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RODA COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA E DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo deste texto, defendemos a roda como mais do que um recurso metodológico da Educação Infantil: compreendemo-la como um território de insurgência afetiva e política, onde a escuta das famílias, das crianças e das educadoras se entrelaça à resistência cotidiana contra os apagamentos históricos promovidos pela escola colonial, patriarcal e eurocentrada. A roda, como vimos, torna-se potência simbólica para a constituição de uma escola viva, plural, atravessada por vozes, memórias, silêncios e gestos que carregam heranças culturais, espirituais e afetivas.

Resgatando a ancestralidade do círculo, das rodas de conversa, dos ritos de contação de histórias e partilhas comunitárias — práticas presentes em diversas culturas indígenas, africanas e camponesas — reafirmamos que a escuta não é uma técnica, mas um posicionamento ético e político. É, como diz Bell Hooks (2018), o gesto de amar radicalmente a presença do outro e reconhecer sua dignidade como produtor de saberes. Neste sentido, escutar as famílias em sua pluralidade é também escutar a história do Brasil, feita de violências, apagamentos, resistências e

reinvenções.

Ao pensarmos a roda como prática antirracista, deslocamos o currículo da abstração conteudista para a concretude dos vínculos: escutar uma mãe contar sobre a avó rezadeira, acolher o gesto de um pai ao trançar o cabelo do filho, observar a criança que partilha uma comida com memória de sua comunidade — tudo isso é formação. Formação que não se dá apenas nas apostilas, mas nas potências que emergem quando a vida atravessa a escola e a escola se abre para aprender com a vida.

A prática da escuta radical, como discutimos, requer vulnerabilidade por parte das educadoras, e isso significa coragem para abandonar o lugar de controle, permitindo que a presença do outro também transforme o chão pedagógico. A roda, nesse sentido, não é um evento, mas uma travessia. É um processo contínuo de deslocamento dos saberes instituídos, de reconstrução das relações e de reinvenção da escola como lugar de memória, reparação e afeto coletivo.

Por fim, reafirmamos que a roda é um gesto político que contraria a lógica do epistemicídio escolar. Ao escutar os gestos, as histórias, os silêncios e as materialidades trazidas pelas famílias, instituímos um currículo vivo, comprometido com a justiça social, com o reconhecimento das múltiplas infâncias e com a constituição de uma escola que não apenas educa, mas também se deixa educar por aqueles que, historicamente, foram mantidos fora do centro.

Que possamos, como educadoras e educadores, seguir fazendo da roda um espaço de afetação mútua, de escuta verdadeira e de resistência cotidiana. Porque é na escuta dos pequenos gestos, das histórias fragmentadas e dos afetos herdados que a educação se reconstrói como

travessia emancipadora e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: reflexões e desafios. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

QUANDO A CHUVA VIROU TERRITÓRIO DE MEMÓRIAS

Lucilene Conceição

Era verão. Uma daquelas tardes em que o calor embala o corpo e acalma o movimento das crianças. Estávamos dentro da sala quando o tempo virou, o céu se fechou de leve e, de repente, uma linda chuva de verão caiu com força e delicadeza ao mesmo tempo. Não havia trovoadas — apenas vento, folhas dançando, e aquele som de água que parece limpar o mundo.

As crianças correram para as janelas, para a porta, tentando ver tudo de perto. Olhos vidrados no movimento das árvores, sorrisos largos, exclamações. Aquela cena tinha um encantamento natural, quase cinematográfico. Mas algo me cutucou por dentro: eles estavam separados da experiência real por um vidro. Vivendo o espetáculo com os olhos, mas não com o corpo inteiro. Foi quando me veio a pergunta, que saiu quase como um sopro:

— *Quem quer andar um pouco na chuva?*

Um silêncio de surpresa, depois gritos de alegria. Eu tinha duas sombrinhas transparentes guardadas na sala — não por acaso, mas por escolha. Convidei as crianças a tirarem os calçados, abri a porta, e deixei que o mundo molhado os recebesse.

Foi mágico. Eles correram, pularam, dançaram, escorregaram um pouco e riram muito. Não havia brinquedo mais incrível do que aquele chão molhado e o céu chorando leve sobre suas cabeças. As sombrinhas viraram acessórios cênicos — cabanas, escudos, portais. O corpo inteiro viveu a experiência. E com ele, a alma.

Imagem 1



Fonte: A autora (2025)

Naquele dia, o concreto virou território de memórias. A chuva virou brinquedo. E eu me dei conta, mais uma vez, de que não é preciso grandes estruturas para viver a infância em sua potência — é preciso sensibilidade, coragem e presença.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA QUE MOLHA OS PÉS

Essa experiência, como tantas outras na Educação Infantil, foi construída não a partir de um planejamento fechado, mas a partir da escuta. Eu ouvi com os olhos e com o coração. Percebi o desejo contido no olhar das crianças. E foi esse desejo que guiou a decisão pedagógica.

Inspirada nas abordagens participativas, como Reggio Emilia e Pikler, compreendo que a educação infantil precisa ser viva, fluida, sensorial. O corpo da criança aprende, registra e se transforma em contato com o mundo. Quando permitimos que a criança viva com liberdade os fenômenos naturais — como a chuva, o vento, a terra — estamos promovendo algo que vai além da brincadeira: estamos ajudando a construir um vínculo profundo com a natureza e com o próprio corpo.

Tirar os sapatos naquele dia não foi apenas um gesto

prático. Foi um gesto simbólico: de liberdade, de confiança, de pertencimento. Cada gota no rosto, cada riso solto, cada escorregadinha virou registro. Não no papel, mas na pele, na alma, na memória.

PEDAGOGIA DO POSSÍVEL

Sei que nem todas as escolas permitem esse tipo de vivência. Muitas vezes, o medo, a burocracia e a estrutura engessada impedem que a infância se molhe. Mas escrever essa carta é também um convite: a lembrar que é possível sim, mesmo que com pequenas brechas. A abrir a porta, nem que seja por cinco minutos. A confiar nas crianças e em nós mesmas. A olhar para a chuva como território e não como obstáculo.

Porque as memórias mais fortes da infância não são feitas apenas de conteúdos ensinados, mas de momentos vividos com inteireza. E aquele dia, em que andamos descalços na chuva de verão, foi um desses momentos.

MINHA SALA REFERÊNCIA: UMA CASA DE DESCOBERTAS E AFETO

Minha sala referência não nasceu pronta. Quando cheguei ali, encontrei um espaço frio, vazio e emparedado. As crianças sentavam-se encostadas na parede, num tapete gasto, não por obrigação, mas porque não havia nada para ser vivido naquele espaço. Era uma sala onde os olhos das crianças não brilhavam. E eu sabia, com toda a minha alma, que aquilo não era justo com a infância.

Foi a escuta — mais uma vez — que me moveu. Observei as crianças, seus gestos, suas tentativas de brincar com o que não havia. E, sem muitos recursos financeiros, fui em busca de parceiros, de doações, de ideias. Pouco a

pouco, construí a sala referência dos meus sonhos. Um lugar onde a criança pudesse ser ela mesma, autônoma, livre, respeitada.

Imagem 2



Fonte: A autora (2025)

Hoje, minha sala é puro aconchego. É um ambiente vivo, cheio de possibilidades, onde os materiais são convites e os espaços provocam curiosidade. Não compro brinquedos de plástico — tudo o que tenho veio por doações ou foi ressignificado. As crianças enxergam possibilidade em tudo: um pedaço de madeira vira barco, uma caixa vira castelo. Prefiro os materiais que viriam do lixo, elementos naturais, objetos com alma. É uma sala-ateliê, onde cada canto comunica intencionalidade e afeto.

As caixas estão todas abertas, sem tampas, na altura dos olhos das crianças. Porque criança não deve pedir permissão para explorar. A sala é delas. E foi ao perceber isso que tudo mudou. Desde que transformei o ambiente, as crianças não choram mais ao chegar. Elas entram com olhos curiosos, querendo descobrir o que podem investigar naquele dia.

Imagem 3



Fonte: A autora (2025)

Momentos marcantes acontecem todos os dias. Há dias em que monto uma estação de exploração com elementos naturais e observo uma criança se afastar da mesa para pegar um livro e ler. Em outro momento, uma criança pega um objeto que eu nem havia imaginado como parte da proposta e o transforma em algo pedagógico, com intenção e encantamento. Isso é potência. Isso é infância viva.

Minha sala não foi feita para manter as crianças dentro. Ela foi pensada para que tudo o que há nela possa ser levado para fora. Porque educação infantil não pode ser uma prisão de quatro paredes. Ela precisa ser expansão.

A escuta ativa não está apenas no silêncio atento ou no caderno de anotações. Ela está no modo como organizamos o espaço, na liberdade com que permitimos que os pequenos escolham, toquem, movam, criem. Cada escolha no ambiente comunica uma mensagem: "você é

capaz", "você pode confiar em si", "você pertence a este lugar". A sala referência é mais que um espaço físico — é uma declaração pedagógica.

Quando uma criança escolhe ficar ali mesmo depois que a proposta terminou, quando estende a brincadeira, cria narrativas, envolve outras crianças, ali está o verdadeiro aprendizado. E ele não é medido em resultados imediatos, mas em vínculos, em processos, em experiências que fazem sentido. A infância pede presença e tempo — e a sala precisa acompanhar esse ritmo.

Por isso, sempre que reorganizo um canto ou acolho um novo material, não penso em decorar. Penso em provocar. O que esse objeto pode despertar? Que relações ele pode tecer? Que memórias ele pode deixar? Porque a educação infantil que pulsa é feita assim: um gesto de escuta, uma escolha intencional, uma criança que se transforma — e nos transforma.

Essa transformação não aconteceu da noite para o dia. Foi processo. Foi ação. Foi coragem. E é isso que desejo a cada educadora que ler essa carta: que você se sinta capaz de criar um ambiente onde as crianças sejam livres. Onde o chão seja território, os objetos tenham alma e a natureza esteja sempre presente. Não espere tudo pronto. A infância não espera. A educação infantil participativa e potente depende de nós. Comece com o que tem. Observe as crianças. Escute com o corpo inteiro. E transforme.

O QUE O LIXO PODE ENSINAR: A BELEZA DO BRINCAR QUE NASCE DO NADA

Quando comecei a repensar minha prática, percebi que muito do que era oferecido às crianças vinha pronto demais. Brinquedos coloridos e estruturados, cheios de

funções pré-definidas, pouco diziam sobre o que a criança podia criar. Elas apenas executavam. Nenhuma investigação, nenhuma autonomia. Só repetição.

Foi nesse momento que o lixo virou ouro. Não por acaso — as crianças já me mostravam, nos cantos da sala, que encontravam mais possibilidade em uma caixa de papelão do que num brinquedo eletrônico. A infância me ensinou que o material não precisa ser bonito aos olhos do adulto, mas sim provocar o olhar curioso da criança.

Passei a recolher, observar, lavar, guardar, selecionar. Rolhas, caixas, embalagens, tecidos, colheres de pau, pedras, folhas secas, potes vazios, bambus, galhos... todos esses elementos começaram a compor meu repertório de materiais. E foi aí que o brincar ficou mais rico. Mais verdadeiro. Mais infantil.

Imagem 4



Fonte: A autora (2025)

Um dia, organizei uma proposta com tampas de potes e colheres de pau sobre uma mesa baixa. Nem cheguei a explicar muito. As crianças se aproximaram com olhos atentos, pegaram, tocaram, testaram sons, empilharam, transportaram, inventaram. Não havia manual de instrução. Havia liberdade.

E foi essa liberdade que transformou minha forma de olhar para o brincar. Percebi que quanto mais simples era o material, mais complexas eram as experiências. O material não estruturado exige da criança uma escuta interna. Ela precisa imaginar. Precisa tentar. Precisa errar e recomeçar.

Hoje, minha sala é abastecida com o que chamam de “sucata”. Só que nela, cada pedaço de papelão é possibilidade de invenção. Cada bolacha de madeira é convite para compor, classificar, contar. As pedras têm nomes. Os galhos viram varinhas mágicas ou ferramentas de escavação.

Não há brinquedo de plástico novo. Tudo o que há, foi doado, ressignificado ou reaproveitado. Mas há muito mais do que objetos: há sentido, há intencionalidade. O brincar heurístico me ensinou que a criança pequena é uma investigadora nata. E que nós, professoras e professores, precisamos confiar nisso. Não precisamos “ensinar tudo” — precisamos oferecer o contexto certo, os materiais certos e o tempo justo para que a infância se expresse.

Se você tem pouco recurso, comece assim. Com o que tem. Olhe para o que iria para o lixo e veja ali o potencial do encantamento. Cuide, selecione, limpe, organize. Apresente às crianças com carinho. Elas saberão o que fazer. Porque o brincar, quando é verdadeiro, nasce de quase nada. E transforma tudo. É nesse encontro com o simples que a criança encontra espaço para ser inteira. Os materiais não estruturados não apenas permitem, mas exigem protagonismo. Eles não distraem, como os brinquedos que piscam e fazem barulho — eles convocam a imaginação, a escuta, a autoria. É nesse chão de possibilidades que a criança constrói seus próprios significados, sua própria narrativa.

O lixo limpo e bem selecionado também ensina sobre sustentabilidade, sobre cuidado com o planeta, sobre o valor das coisas antes descartadas. Ao reutilizar materiais, abrimos espaço para uma consciência ambiental desde os primeiros anos. As crianças aprendem, com o corpo e com o fazer, que tudo pode ganhar uma nova vida — inclusive elas mesmas, quando se permitem recriar a partir do nada.

E talvez o mais bonito de tudo seja perceber que, ao escolher esse caminho, não estamos apenas promovendo economia ou criatividade. Estamos validando um modo de estar no mundo que é mais livre, mais ético, mais conectado à infância real. Uma infância que precisa de chão, não de telas. Que precisa de mãos na massa, e não de comandos eletrônicos.

Por isso, sigo com meus cestos de rolhas e galhos, com minhas caixas abertas e propostas vivas. Porque acredito que cada elemento ali guarda uma história a ser contada pelas mãos das crianças. E esse é o maior presente que podemos dar: um ambiente onde elas possam ser autoras da própria experiência.

Com afeto,
Profe Lu – Criando Memórias na Infância

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **A qualidade na educação infantil: um processo de construção participada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; SCHWALL. **O papel do Ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Organizadores, Lella Gandini... [et al.]; tradução: Roberto Cataldo; revisão técnica: Clarice de Campos Bourscheid. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. Xviii, 206 p.; 25 cm.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **O Brincar Heurístico**. São Paulo: Penso, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira. (2011).

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Children, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A criança como produtora de cultura**: uma abordagem participativa na educação de infância. Porto: Porto Editora. (2016).

PIKLER, Emmi. **Libertad y límites**. Amor y respeto. Editorial Herder, 2005.

RINALDI, Carla. **Dialogue with Reggio Emilia**: Listening, Researching and Learning. Routledge, 2005.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. Petrópolis: Vozes. (2005).

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: o papel do ateliê na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Andreia do Nascimento Santos

andrea-santos@uergs.edu.br

Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado Profissional (PPGED-MP) da UERGS. Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela UERGS.

Andressa Fassbinder dos Santos

dessafassbinder@gmail.com

@dessafassbinder

Mestranda em Educação pela UERGS. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Feevale e Pedagogia pelo IERGS. Pós graduada em TDICs Aplicadas à Educação pela UFSM; Pós graduada em Educação Ambiental pela FURG; Pós graduada em Gestão Escolar, Orientação e Coordenação Pedagógica pelo IERGS. MBA em Gestão e Políticas Públicas Municipais. Especialista em Gamificação na Educação. Magistério pelo IEES. Professora na rede pública municipal de Novo Hamburgo.

Andressa Rafaela Angeli Rolim

andressararolim@gmail.com

@andressa_rarolim

Possui graduação em Pedagogia pela União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural - FAEP (2024). Possui Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela FAEP (2024); em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACUVALE (2024); em Gestão , Orientação e Supervisão Escolar pela FACUVALE (2024); em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2024); em Artes Visuais pela FACUVALE (2024). Professora do Projeto de Arte na EMEI Pica Pau Amarelo de Novo Hamburgo.

Bárbara Kintschner Carvalho

barbarakintschner@edu.nh.rs.gov.br

Técnica em Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale; Pós-graduada em Coordenação Escolar; Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo, atualmente desempenha a função de Diretora na EMEB Hugo Engelmann.

Bibiana Dal Bello de Abreu

bibianadalbello@gmail.com

@bibisdalbello

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Serra Geral, Psicomotricidade e Ludicidade pela Faculdade Iguazu. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e curso normal em nível médio, pelo Instituto de Educação Ivoti. Atualmente, exerce a função de professora na turma de Pré 2B, em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix

marcelo-felix35@gmail.com

@marcelofelix35

@educacao_empatia_cooperacao

Doutorando em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação – PPGED - da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). É membro associado da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – REBEDH. É membro do Grupo de Pesquisa Juventudes e Educação – GPJED. Professor na área das humanas (Pedagogia, Filosofia e Teologia). É servidor público concursado atuando como Gestor Pedagógico.

Claudia de Camargo Barbosa Formoso

cdecformoso@gmail.com

Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela UERGS. Pós-graduação em AEE, Gestão escolar supervisão e orientação e Ciência do Ensino Religioso. Professora de educação especial.

Cláudia Rosângela da Silva Mattos

claudiasilvamattos68@gmail.com

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pedagoga pela Universidade Uniasselvi. Economista pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-graduação em atendimento escolar especializado e em inclusão. Educadora das infâncias.

Elaine Schütz

elaine.schutz@educaev.com.br

Pedagoga e Psicopedagoga, formada em Pedagogia/licenciatura, pelo ISEI - Instituto Superior de Educação Ivoti e em Psicopedagogia com Ênfase em Inclusão. Com atuações em séries iniciais, alfabetização e inclusão. Atualmente, atua como professora de Educação Infantil na rede pública.

Elenise Marks

elenisemarks@yahoo.com.br

Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale/RS, na linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale (2016). Pós-graduada em áreas como Gestão Escolar: Supervisão e Orientação Escolar; Psicomotricidade; Educação a Distância: Gestão e Tutoria; Atendimento educacional especializado (AEE). Possui o

Curso Normal/Magistério (2009) pela IENH/RS (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo). Atualmente é coordenadora em uma escola de educação infantil no município de Campo Bom/RS e professora regente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Gislaine Rickrot Tietbohl

gislaine-tietbohl@uergs.edu.br

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atua como professora de Educação Infantil, com foco no desenvolvimento integral das crianças por meio de propostas lúdicas, projetos pedagógicos e escuta sensível. É pós-graduada em Educação Especial e Psicomotricidade, o que contribui para uma prática pedagógica inclusiva e atenta às diferentes formas de aprendizagem. Encanta-se com o universo infantil, valorizando a observação, a interação e o brincar como eixos centrais de sua atuação docente.

Karen Justo

ukgbkaren@gmail.com

Pedagoga e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNICID). Professora efetiva do município de Fortaleza. Formadora de professores e coordenadores (2016). Idealizadora do grupo formativo: Ateliê de Encontros e dos movimentos formativos Elas e o Chão; e Café com Caneta. Coordenadora do curso de Pós Graduação Docência na Educação Infantil (Faculdade Focus).

Lucilene Conceição

criandomemoriasnainfancia@gmail.com

@criandomemoriasnainfancia

Conhecida como Profe Lu, é professora de Educação Infantil na rede pública e idealizadora do projeto Criando Memórias na Infância, que valoriza o brincar livre, a escuta sensível e a autonomia das crianças. Inspirada por abordagens como Reggio Emilia, Montessori e Pikler, desenvolve práticas pedagógicas que unem intencionalidade, afeto e conexão com a natureza. Atua também com formações, palestras e produção de materiais pedagógicos, contribuindo para a qualificação da educação infantil em diferentes contextos.

Louvani Diniz Brandão

louvani.brandão@educaev.com.br

Pedagoga graduada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente, cursa Letras – Língua Inglesa pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Professora na cidade de Estância Velha, atuou como coordenadora pedagógica e atualmente está na direção de uma EMEI.

Lucas Vítor Baumgärtner

lucavbaumgartner@gmail.com

http://attes.cnpq.br/9739520870221285

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) (2024). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) (2021). Especialista em Administração escolar, Supervisão e Orientação (2022), Docência no Ensino Superior (2023), Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2023) e Metodologias

Ativas para a educação (2024) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Educação Física Bacharelado (2019) e Educação Física Licenciatura (2018) pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).

Luis Gustavo Ramos dos Santos

luisramos.iah@gmail.com

@institutodoamanha

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e Mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UNIJUI), com foco no uso de materiais não convencionais na Educação Física Infantil. Graduado em Educação Física, Educação Especial e Pedagogia, possui especializações em áreas como Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Educação Infantil. Atua como professor na Educação Básica.

Luiz Cristiano Souza dos Santos

luiz-santos04@uergs.edu.br

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Neuroeducação e Educação Inclusiva (CENSUPEG), com foco nos direitos das crianças e na importância das políticas públicas para uma educação de qualidade. Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e especialista em Direito e Processo Civil. Advogado atuante na área de Direito das Famílias e Proteção aos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Possui experiência como professor, atuando na Educação Infantil na rede municipal de Canela/RS e nos Anos Iniciais na rede municipal de Gramado/RS.

Marcela Tornquist Rodrigues Pires

marcelarodrigues@edu.nh.rs.gov.br

Técnica em Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Pós graduada em Gestão Pedagógica e Administrativa em Ambientes Educativos; Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo, atualmente desempenha a função de Coordenadora Pedagógica na EMEI Pequeno Polegar.

Marcelo Oliveira da Silva

moliveiras@gmail.com

@marcelo_oliveiras1972

Professor da área da infância no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Autor dos livros *Brincando com brinquedos não brinquedos* e *Ouvindo quem faz*, dentre outros artigos, capítulos e organização de livros.

Maria Alzira Leite

maria.leite@univali.br

<http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>

Possui formação em Letras e também em Pedagogia. É especialista em Psicopedagogia - ênfase em ensino especial e inclusão. Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014), com período PDSE na Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Realizou estágio Pós-Doutorado em Linguística Aplicada, pela Unicamp (2016).

Maria Roseane Araújo de Paulo

rose_djc@hotmail.com

Especialista em Educação Inclusiva (Universidade Estadual do Ceará), Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Ateneu), Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Simeia Pinto Fernandes Goularte

goulartesimeia@gmail.com

@registrosdeumaprofessora

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, Mestranda em Educação. Atua como professora de Educação Infantil, professora na Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, assessora Pedagógica em Escolas de Educação Infantil, formadora de Professores. Integrante do projeto e do livro ELAS E O CHÃO, organizadora do livro: A potência da escrita autoral: Resgate do orgulho docente, e Idealizadora do Projeto Registros Autorais.

Simone Pereira dos Santos

sipereira2805@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional da UERGS. Graduada em Matemática e Pedagogia, possui especializações nas áreas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Psicopedagogia Clínica e Institucional, Tecnologia da Informação e Comunicação e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente é professora de atendimento educacional especializado, em escolas da rede pública municipal da região metropolitana.

Tchiago Brigo

tchiagobrigo@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2586669424242879>

Doutorando em Educação pela UNIVALI e bolsista CAPES. Mestre em Educação Física Escolar pela UNIJUI. Especialista em Educação Física Escolar pela FAVENI. Licenciado em Educação Física pela UNIJUI. Participa do Grupo de Pesquisa Observatório da Alfabetização, Multiletramentos e Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Thalita Mara Sena Muniz

thalitaccva1@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2015) e especialista em Gestão Escolar e Supervisão Pedagógica pela Faculdade Kuryus (2017), atualmente exerce a função de professora na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGE) e integra o Laboratório de Estudos Agrários, Urbanos e Populacionais (LEAUP), também vinculado ao PROPGE. Sua produção acadêmica concentra-se nas temáticas populacionais, com especial destaque para o estudo das migrações infantis e a Geografia da Infância. Possui ampla experiência na área de Educação Infantil, com ênfase em Educação Inclusiva, além de atuação como terapeuta com abordagem em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

ÍNDICE REMISSIVO

A

- **Acolhimento** (Processos de chegada e segurança emocional): 47
- **Adaptação** (Transições e tempo da criança): 47, 109, 119
- **AEE** (Atendimento Educacional Especializado / Educação Especial): 6, 20, 98, 114, 168, 172, 173, 175, 204, 209
- **Afeto** (Vínculos, emoções e amorosidade): 2, 3, 18, 25, 26, 27, 35, 40, 51, 53, 114, 160, 180, 181, 186, 189, 193, 206
- **Aprendizagem** (Processos cognitivos e significativos): 5, 6, 20, 25, 29, 30, 32, 42, 43, 52, 60, 64, 67, 69, 73, 75, 81, 89, 91, 92, 107, 110, 114, 116, 118, 120, 145, 146, 149, 152, 153, 154, 156, 168, 172, 173, 174, 175, 185, 205
- **Arte** (Expressões artísticas e artes visuais): 3, 4, 24, 26, 27, 41, 42, 44, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 81, 127, 128, 190, 200, 202
- **Artesania** (Trabalho artesanal do educador): 4, 21
- **Autonomia** (Desenvolvimento da independência da criança): 20, 190

B

- **Balanco** (Brincadeiras e equipamentos): 33, 37, 162

- **Bebês** (Berçário e primeiríssima infância): 3, 28, 30, 46, 133
- **BNCC** (Base Nacional Comum Curricular): 30, 64, 84, 92, 94
- **Brincadeira / Brincar / Brincar livre** (Direito da criança e eixo estruturante): 1, 3, 4, 6, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 42, 43, 55, 56, 58, 59, 63, 68, 69, 73, 80, 81, 82, 83, 87, 91, 92, 93, 94, 110, 120, 125, 126, 128, 130, 133, 134, 135, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 172, 175, 193, 196, 198, 200, 205, 206
- **Brinquedos** (Materiais estruturados e não estruturados): 2, 4, 16, 18, 20, 24, 28, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 152, 196, 198, 208

C

- **Colaboração** (Trabalho cooperativo entre pares e crianças): 42, 51, 59, 60, 120, 155
- **Construção** (Brincadeiras de construir, criação de materialidades): 1, 4, 5, 6, 16, 17, 18, 20, 25, 27, 31, 32, 37, 42, 47, 52, 62, 63, 64, 66, 71, 75, 82, 83, 84, 87, 88, 116, 128, 143, 146, 150, 152, 159, 166, 180, 183, 206
- **Corpo / Corporalidade** (Movimento e exploração corporal): 1, 3, 9, 14, 17, 18, 25, 32, 55, 58, 65, 74, 80, 81, 134, 150, 179, 184, 187, 191, 196, 206
- **Cotidiano** (O dia a dia na Educação Infantil): 1, 2, 3,

14, 16, 25, 29, 39, 46, 62, 80, 89, 91, 125, 140, 153, 180, 190, 201, 212

- **Creche** (Primeira etapa da Educação Infantil): 24, 29, 30, 46, 134
- **Criatividade** (Imaginação e invenção infantil): 20, 24, 30, 31, 43, 45, 62, 65, 77, 83, 87, 89, 100, 119, 127, 145, 152, 154, 160, 172, 175, 200, 206
- **Cuidado** (Ética do cuidado, higiene e proteção): 2, 3, 5, 17, 21, 25, 51, 52, 98, 111, 119, 120, 149, 150, 162, 181, 187, 206
- **Culinária** (Práticas alimentares e exploração na cozinha): 1, 6, 173, 174, 175
- **Cultura / Cultura Infantil** (Produção e saberes das crianças): 7, 19, 20, 26, 63, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 93, 145, 182, 187, 190, 200

D

- **Dança** (Linguagem corporal e musical): 42, 62, 64, 65, 135
- **Desemparedamento** (Relação com a natureza e áreas livres): 32, 114, 116
- **Desenho** (Grafismo e registros infantis): 1, 26, 64, 133
- **Diálogo** (Troca entre educadores, famílias e crianças): 3, 21, 25, 52, 60, 81, 165, 178, 181, 182, 187
- **Diversidade** (Diferenças, inclusão e pluralidade): 9, 16, 35, 68, 69, 72, 73, 74, 107, 114, 150, 165, 168

E

- **ECA** (Estatuto da Criança e do Adolescente): 29, 94, 145
- **Escola** (Ambiente institucional e coletivo): 2, 4, 6, 11, 16, 17, 20, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 39, 41, 44, 46, 47, 67, 71, 82, 90, 94, 96, 98, 110, 113, 119, 130, 142, 145, 148, 155, 160, 162, 164, 166, 168, 179, 183, 187, 190, 205
- **Escuta / Pedagogia da Escuta** (Escuta sensível e ativa da infância): 1, 3, 6, 7, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 27, 47, 52, 59, 60, 72, 80, 81, 82, 83, 87, 92, 93, 94, 114, 119, 144, 159, 160, 163, 165, 166, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 196, 198, 205, 206, 212
- **Espaços / Espaços e Tempos** (A organização do ambiente educacional): 1, 2, 3, 4, 7, 11, 14, 16, 20, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 45, 47, 52, 59, 60, 63, 80, 81, 89, 91, 96, 97, 108, 110, 116, 120, 121, 134, 135, 136, 140, 142, 144, 145, 149, 156, 157, 160, 166, 178, 185, 187
- **Estética / Educação Estética**: 63, 65, 67
- **Experiência** (A vivência e os saberes construídos): 1, 2, 3, 16, 18, 24, 25, 32, 35, 42, 46, 60, 64, 65, 67, 80, 82, 85, 87, 89, 91, 93, 140, 162, 173, 174, 175, 178, 181, 183, 184, 185, 187, 190, 191, 206, 207, 210
- **Exploração** (Investigação e manipulação de materiais): 3, 16, 29, 39, 56, 64, 65, 84, 85, 87, 119, 133, 134, 142, 144, 145, 153, 157, 159

F

- **Família / Relações Familiares** (A participação dos responsáveis): 47, 119, 181
- **Fantasia**: 39, 81, 85, 142
- **Faz de conta** (Jogo simbólico e imaginação): 50, 65, 81, 85, 87, 142
- **Foucault** (Michel Foucault): 168, 172
- **Freire** (Paulo Freire): 20, 32, 51, 61, 104, 181, 182, 185, 187, 190

G

- **Garatujas** (Primeiros registros gráficos e manifestações visuais infantis): 25
- **Gestão** (Gestão Escolar e Pedagógica na Educação Infantil): 201, 202, 203, 206, 207, 209
- **Gesto / Gestualidade** (Expressão corporal, silêncios, linguagem não-verbal e marcas da cultura): 13, 14, 16, 17, 24, 42, 62, 73, 80, 81, 159, 178, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 192, 196
- **Grupo / Pequenos grupos** (Organização do trabalho coletivo, socialização e colaboração): 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 59, 73, 79, 83, 84, 90, 98, 128, 129, 133, 151

H

- **Higiene** (Momentos de cuidado integrado à aprendizagem e autonomia): 51, 52, 81, 149
- **Histórias / Contação de histórias** (Narrativas, imaginação, memórias e escuta): 18, 25, 28, 65, 80, 81, 85, 86, 91, 147, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 198
- **Horta** (Contato com a terra, sustentabilidade e vivência ecológica): 33, 34, 35, 36
- **Humanização / Humanizar** (Práticas de cuidado, afeto, encontros empáticos e reconhecimento do outro): 103, 106, 112, 113, 159, 166

I

- **Identidade** (Construção do sujeito, singularidade, pertencimento e raízes): 48, 67, 76, 95, 145, 162, 165
- **Imaginação** (Capacidade de criação, pensamento divergente e fantasia no brincar): 6, 29, 39, 44, 61, 62, 65, 86, 90, 137, 140, 151, 154, 174
- **Inclusão / Educação Inclusiva** (Atendimento educacional especializado, acolhimento e diversidade): 47, 106, 168, 170, 171, 172, 175, 201, 203, 204, 206, 208
- **Infância / Infâncias / Culturas da infância** (Concepções de criança, multiplicidade, direitos e subjetividades): 6, 7, 8, 13, 14, 15, 24, 39, 45, 61, 62, 63,

64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 84, 86, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 115, 116, 119, 136, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 171, 177, 180, 190, 191, 192, 194, 196, 198, 200

- **Interações** (Eixo estruturante da BNCC, relação mediada com o meio, pares e adultos): 6, 29, 30, 32, 46, 47, 48, 54, 80, 82, 83, 87, 91, 92, 116, 120, 141, 145, 149, 151, 152, 173
- **Investigação / Processos investigativos** (A criança como pesquisadora, curiosidade e sessões de descoberta): 19, 21, 23, 24, 32, 40, 58, 81, 82, 98, 151, 154, 196, 197

J

- **Jaboticabeira / Plantio** (Contato direto com a natureza, observação e cultivo): 33, 35, 36
- **Jogos / Jogo simbólico / Jogo heurístico** (Ludicidade, regras construídas, papéis e exploração de materiais): 17, 65, 84, 127, 129, 174

K

- **Kilomba, Grada** (Referencial teórico sobre epistemologia, colonialidade e saberes silenciados): 185, 189
- **Kishimoto, Tizuko Morchida** (Referencial teórico

sobre o brincar e o jogo simbólico): 61, 64, 68

L

- **Laban, Rudolf** (Referencial teórico sobre expressão corporal e movimento): 61, 64, 69
- **Larrosa, Jorge** (Referencial teórico sobre a pedagogia da escuta, experiência e tempo dilatado): 178, 180, 181, 189
- **Leitura** (Ambientes literários, aproximação com os livros e narrativas): 6, 25, 75, 87, 105, 110, 155
- **Linguagem / Múltiplas linguagens** (As cem linguagens, expressões artísticas, orais, corporais e simbólicas): 17, 18, 22, 25, 26, 46, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 107, 141, 145, 167, 173, 185
- **Lúdico / Ludicidade** (Dimensão do brincar, prazer, engajamento e aprendizado significativo): 6, 29, 31, 41, 62, 75, 76, 84, 94, 96, 117, 119, 139, 144, 145, 146, 153, 154, 170

M

- **Malaguzzi, Loris** (Referencial teórico da abordagem de Reggio Emilia e Pedagogia da Escuta): 51, 82, 93, 199
- **Materiais / Materialidades** (Uso de materiais

estruturados, não estruturados, de largo alcance, naturais e de descarte): 16, 22, 55, 59, 63, 65, 83, 84, 87, 112, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 135, 136, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 174, 193, 196, 197, 198

- **Memória / Memórias Afetivas** (Resgate de vivências, história familiar e lembranças da infância): 19, 32, 35, 85, 177, 178, 183, 184, 185, 188, 191, 192, 196
- **Movimento / Se-movimentar** (Expressão corporal, exploração motora e desafios físicos): 18, 22, 28, 48, 55, 56, 57, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 82, 118, 120, 133, 134, 151, 161, 185, 191
- **Música / Musicalização** (Linguagem sonora, ritmo e expressão na infância): 15, 22, 25, 26, 62, 64

N

- **Narrativas / Narrativas Infantis e Familiares** (Ato de contar histórias, oralidade, registros e vozes do cotidiano): 1, 2, 6, 8, 18, 41, 65, 80, 84, 86, 127, 166, 177, 181, 182, 185, 186, 187, 196
- **Natureza / Elementos Naturais** (Contato com o meio ambiente, desemparedamento e biofilia): 8, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 42, 58, 90, 91, 92, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 126, 151, 154, 155, 196

O

- **Observação** (Ato de olhar com intenção, registro e percepção do professor): 13, 14, 15, 18, 50, 59, 74, 79, 90, 141
- **Organização dos Espaços e Tempos** (Planejamento do ambiente como educador e estruturação da rotina): 5, 16, 21, 22, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 75, 83, 129, 134, 152, 156, 157, 172, 173

P

- **Pandemia (COVID-19)** (Impactos, distanciamento social, ensino remoto e retorno presencial): 89, 90, 91, 92, 98, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112
- **Pátio / Parque** (Territórios externos de brincadeira, liberdade e exploração): 28, 29, 31, 35, 39, 40, 48, 55, 58, 119, 126
- **Pedagogia de Projetos** (Metodologia baseada na investigação e interesse das crianças): 81, 93, 94
- **Pertencimento** (Sentimento de apropriação, vínculo com o espaço e com o grupo): 17, 18, 25, 30, 31, 59, 67, 96, 120, 157, 162, 166, 178, 180, 192
- **Pikler, Emmi** (Abordagem focada na autonomia, movimento livre e cuidado): 191, 199
- **Planejamento / Prática Pedagógica**
(Intencionalidade, organização da docência e

mediação): 16, 19, 21, 26, 46, 50, 51, 58, 59, 61, 63, 66, 71, 72, 73, 75, 80, 81, 83, 84, 90, 91, 93, 94, 104, 140, 148, 151, 152, 155, 156, 157, 163, 172, 173, 175, 177, 191

- **Pré-escola** (Etapa da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos): 45, 90, 91, 131, 133, 140, 150, 171
- **Protagonismo Infantil** (A criança no centro do processo, ativa e construtora de saberes): 6, 9, 41, 47, 83, 93, 119, 151, 152, 157, 165, 173, 174

Q

- **Quintal / Quintais** (O pátio escolar e os espaços externos como laboratórios de vida e aprendizagem): 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 89, 92, 155

R

- **Rancièrre, Jacques** (Referencial teórico sobre a emancipação intelectual e igualdade de inteligências): 179, 183, 189
- **Reggio Emilia** (Abordagem educacional italiana centrada na criança, no espaço e nas múltiplas linguagens): 60, 82, 94, 191, 199
- **Registro / Documentação Pedagógica** (Fotografias, anotações, vídeos e memórias que tornam visível a aprendizagem): 6, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 25, 27, 42, 81, 83, 91, 92, 93, 192

- **Roda / Roda de Conversa** (Dispositivo de encontro, escuta, circularidade e troca de saberes): 24, 26, 81, 87, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188
- **Rotina** (A estruturação do tempo e do cotidiano de forma segura e significativa): 14, 26, 51, 52, 90, 96, 120, 133, 156

S

- **Saberes / Saberes Infantis e Familiares**
(Conhecimentos prévios, heranças culturais e produção de sentido): 4, 10, 62, 81, 82, 84, 149, 178, 180, 182, 183, 186
- **Sensibilidade / Escuta Sensível** (Postura atenta e afetiva do educador frente às infâncias): 6, 13, 29, 30, 33, 36, 42, 44, 49, 51, 80, 86, 91, 93, 116, 120, 150, 153, 159, 162, 166, 178, 191, 205
- **Silêncio** (Linguagem não-verbal, pausas reflexivas e narrativas invisibilizadas): 13, 14, 16, 18, 26, 42, 121, 134, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 191, 194
- **Sociedade de Consumo** (Conceito de Zygmunt Bauman, liquidez e impactos nas relações escolares): 107, 112
- **Subjetividade(s)** (Formação do eu, singularidade e vivências emocionais): 62, 142, 147, 181
- **Sucata** (Ressignificação de materiais de descarte como elementos lúdicos e criativos): 83, 156, 174, 197

- **Sustentabilidade** (Consciência ambiental, contato com a natureza e reaproveitamento): 34, 198

T

- **Teatro / Linguagem Dramática** (Dramatização, faz de conta e expressão cênica): 62, 64, 65, 80
- **Tecnologias / Telas** (Impactos digitais, inclusão digital e necessidade de despareamento): 91, 106, 117, 121, 143, 198
- **Tempo / Tempos da Criança** (Ritmo da infância, suspensão do tempo produtivo e rotina): 7, 14, 15, 18, 24, 26, 46, 52, 62, 83, 92, 93, 119, 131, 134, 143, 153, 175, 178, 180, 181, 182, 195, 197
- **Território(s)** (O espaço físico e simbólico como lugar de aprendizagem, resistência e memória): 14, 17, 44, 155, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 186, 188, 191, 193
- **Tradições / Datas Comemorativas** (Ritos, celebrações e a necessidade de resignificação crítica): 67, 162, 163, 165

U

- **Unidocência** (A prática, os desafios e a colaboração do professor de Educação Infantil atuando sozinho na sala de referência): 45, 46, 50, 59

V

- **Vínculos** (Apego, construção afetiva entre pares e com educadores): 18, 23, 33, 46, 49, 50, 59, 64, 93, 94, 175, 182, 188, 195
- **Vivência(s)** (Apreensão do mundo pela experiência prática e sensorial): 29, 31, 33, 34, 56, 58, 63, 67, 92, 93, 94, 119, 120, 121, 142, 149, 151, 157, 173, 175, 193
- **Vulnerabilidade** (Postura ética e humana do docente de permitir-se ser afetado): 183, 184, 185, 188
- **Vygotsky, Lev** (Referencial teórico sobre a zona de desenvolvimento, vivência e aprendizagem histórico-cultural): 62, 67, 120

Z

- **Zelo** (Cuidado, proteção e respeito aos espaços e aos sujeitos da infância): 37

Este livro reúne experiências escritas por quem vive o cotidiano da Educação Infantil: professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com o trabalho de educar e cuidar nas e das infâncias.

São narrativas que emergem da escuta, do vínculo e do tempo da sala, do pátio, das reuniões e dos corredores escolares. Escrevem-se a partir do chão, mas alcançam a análise sensível do que se vive e se aprende no espaço coletivo da escola.

Cartas Pedagógicas não é apenas uma coletânea de relatos: é um exercício de partilha, de reflexão e de memória. Um gesto de escrita que valoriza o que muitas vezes passa despercebido, mas sustenta o trabalho cotidiano com as crianças.



EDITORA
SCHREIBEN