



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

# SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 9 • GT 9

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V. 9**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## FICHA TÉCNICA

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

129 p. (v. 9)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coodenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Lais Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e povos indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.ª Dr.ª Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Prof.ª Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral





# GT9

## INFÂNCIAS E CRIANÇAS

COORDENAÇÃO:  
PAULA FIGUEIREDO POUBEL

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**

## SUMÁRIO

### TRABALHOS COMPLETOS

INFÂNCIAS OUTRAS E NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: ENTRE A PERSPECTIVA  
DECOLONIAL E A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS ..... 11

Eliziane Senes ALVES

Rita de Cassia Beck de OLIVEIRA

Rosilene Lopes de PINHO

A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DE  
CRIANÇAS BEM PEQUENAS ..... 17

Yasmin Millene da Silva LIMA

Maria Eduarda Almeida Camilo EL ASSA

Fernanda Maria Siqueira TAVARES

BRINCADEIRA E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ELEMENTOS CENTRAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ..... 26

Elika Oliveira de Lana

Mary Glayciâne Gularte dos Santos

COLECIONADORES DE MEMÓRIAS: INFÂNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
NO CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ ..... 34

Jeysson Ricardo Fernandes da CUNHA

ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ..... 44

Fernanda Maria Siqueira TAVARES

Maria Goretti Quintiliano CARVALHO

Edson Ferreira ALVES

ESPAÇOS, ESCUTA E CULTURAS INFANTIS: REFLEXÕES SOBRE  
CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 54

Simone SILVEIRA BRASIL ROSSI

Fátima RODRIGUES DA SILVA

Josiane BROLO

NARRATIVAS SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA:  
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 64

Jane Clair VERZA

Ângela Rita Christofolo de MELLO

Vilmar Alves PEREIRA

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS TRANSFORMAÇÕES DAS DESIGUALDADES SOCIAIS .....72

Vinicius de SOUZA

Marinete Alessandra da Silva PINTO

Karinne Naves FAGUNDES

Maria Auxiliadora de Almeida ARRUDA

Fábio MARIANI

O USO EXCESSIVO DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....82

Nicolle Beatriz GUIMARÃES

Geovana BORGES

Fernanda Tavares

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

A IMPORTÂNCIA DA HORTA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS: UMA EXPERIENCIA NA CRECHE E PRE ESCOLA .....93

Joelma TALON

Veronica PASSARINHO

CAMINHOS METODOLÓGICOS: UM PERCURSO FENOMENOLÓGICO .....98

Patrícia Felipe da SILVA

Rosely Aparecida ROMANELLI

Luciana Soares da Silva GARCIA

ENTRE BROTOS E INFÂNCIAS: A EXPERIÊNCIA DA HORTA ESCOLAR NA CRECHE MUNICIPAL IRENE COELHO CRUZ .....104

Victória Maria Vitorino de SANTI

Rinara Aparecida Alvares da COSTA

Dr. Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

Marcilene Costa MONTEIRO

Fabricia Dionizo da SILVA

MEDIAÇÃO DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: EXPERIÊNCIA NA BIBLIOTECA MUNICIPAL SABER COM SABOR ...110

Naiana Rodrigues, SILVA

QUANDO O BRINCAR É APRENDIZAGEM: DESAFIOS DO OLHAR DAS FAMÍLIAS NA INCLUSÃO .....115

Giselle Ingrid Mendes Silva

Edjane da Silva Barbosa Corrêa

### *PÔSTER*

DEFENSORES DO MEIO AMBIENTE .....121

Cristiane Santana de ARRUDA

Rodolfo Cláudio da CRUZ

Tiago dos Santos RODRIGUES

O USO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....126

Helen Cristina MENEZES

Maria Luiza Sanches TINO



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT9**

**INFÂNCIAS E CRIANÇAS**

**TRABALHOS COMPLETOS**





## INFÂNCIAS OUTRAS E NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA: ENTRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

Eliziane Senes ALVES

(Docente da rede Municipal/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: Maritza Maciel Castrillon MALDONADO

(Docente do PPGEduc/UNEMAT). E-mail: maritza@unemat.br

Rita de Cassia Beck de OLIVEIRA

(Docente FALCAS/UNEMAT). E-mail: rita.oliveira@unemat.br

Rosilene Lopes de PINHO

(Docente da rede Municipal/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: rosilene.lopes@unemat.br

### Resumo

Este artigo problematiza as concepções hegemônicas de "criança" e "infância" a partir de uma perspectiva decolonial, em diálogo com o Grupo de Trabalho 09. Analisamos experiências plurais da infância utilizando os conceitos de hecceidade e agenciamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) como lentes de leitura. O estudo cartográfico foca na agência de crianças em contextos socioculturais plurais (do campo, ribeirinhos e indígenas Nambikwara Katitãuhlu), cujas práticas resistem ao modelo ocidental de infância como "sujeito" e "projeto". A fundamentação teórica se apoia em Deleuze e Guattari, Jorge Larrosa e teóricos decoloniais. Os resultados reafirmam a criança como sujeito de direito, ativo e produtor de "saberes outros", cujas experiências cotidianas, como o uso do *hiná* (tempo-experiência), constituem resistência contra a colonialidade do ser e do saber.

Palavras-chave: Infâncias. Decolonialidade. Agenciamento. Hecceidade. Crianças Indígenas.

### 1 INTRODUÇÃO: O OLHAR DECOLONIAL E A FORÇA DA AGÊNCIA INFANTIL

O debate contemporâneo sobre a infância exige uma ruptura com as narrativas lineares e universais. A infância é frequentemente enquadrada por um modelo cronológico e desenvolvimentista que a define como uma fase de "vir a ser", sujeita ao controle e ao esquadramento pedagógico (PINHO et al., 2025). Essa visão é tributária da colonialidade do ser e do saber (QUIJANO, 2005), que impõe um padrão ocidental e adultocêntrico.

Este artigo propõe um giro decolonial ao adotar a perspectiva da Filosofia da Diferença, buscando a infância não como *sujeito* ou *projeto*, mas como potência e acontecimento. O objetivo é analisar como as narrativas e práticas de crianças em contextos plurais (campo, ribeirinhos e indígenas) afirmam suas identidades em resistência, através de:

- ✓ A crítica à "invenção da infância" como fase cronológica (SULZBACH, 2000).
- ✓ A análise da infância como agenciamento e hecceidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

- ✓ O estudo dos movimentos de crianças indígenas Katitãuhlu (OLIVEIRA, 2024), que manifestam uma resistência ontológica.

## 2 O PENSAMENTO DA DIFERENÇA: HECCIDADES E AGENCIAMENTOS

Para desnaturalizar o sujeito-criança moderno, recorreremos aos conceitos-chave de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), desenvolvidos em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tais conceitos permitem ver a infância não pela forma (o que a criança é), mas pela circunstância (o que a criança faz e o que a atravessa). Os conceitos de hecceidade e agenciamento são centrais na filosofia de Deleuze e Guattari, pois representam uma forma radical de pensar a individuação e a conexão que rompe com as noções tradicionais de sujeito, forma e substância.

### 2.1 Hecceidade: A individuação sem sujeito

A hecceidade (*haecceitas*) é um modo de individuação que rompe com o modelo clássico de pessoa, sujeito ou substância. Não se trata de quem a criança é, mas do que acontece e a atravessa (LARROSA, 2011).

Deleuze e Guattari (2012) definem a hecceidade por um conjunto de relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, e por coordenadas de afetos e intensidades. É a singularidade de um acontecimento, um momento ou um estado de coisas que existe independentemente de ser atribuído a um sujeito ou a uma essência.

Os filósofos afirmam que:

Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. [...] São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. [...] Hecceidades são acontecimentos cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 52, p. 47).

A hecceidade, portanto, dissolve a fixidez do sujeito em favor do acontecimento. O tempo da hecceidade é o Aión (tempo indefinido do acontecimento, tempo-experiência), em contraste com o *Chrónos* (tempo cronológico, medido), que é o tempo da infância moderna (KOHAN, 2004).

## 2.2 Agenciamento: A Máquina de Conexão Heterogênea

O agenciamento (*agencement*) é a estrutura complexa e dinâmica que reúne elementos heterogêneos para fazê-los co-funcionar, produzindo um novo conjunto e um novo sentido. É uma multiplicidade cuja única unidade é o co-funcionamento e a simbiose, e não a filiação ou a hierarquia (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Um agenciamento, segundo os autores de *Mil Platôs*, é composto por dois eixos e dois movimentos. O primeiro eixo é o Agenciamento Maquínico de Conteúdo, que diz respeito à conexão de corpos materiais, forças e substâncias, ou seja, tudo aquilo que efetivamente *faz* dentro do agenciamento. Este eixo se relaciona com os corpos em sua materialidade e com as ações concretas que eles executam. O segundo eixo é o Agenciamento Coletivo de Enunciação, que engloba os regimes de signos, os discursos, as linguagens e todas as transformações incorporais que se atribuem aos corpos e aos acontecimentos, ou seja, o que se *diz* ou *significa* sobre o que está acontecendo.

Além desses dois eixos dimensionais, o agenciamento opera com dois movimentos constantes. O primeiro é a Territorialização, que é o movimento pelo qual o agenciamento se estabiliza, se organiza e cria um padrão, uma rotina ou um "território" definido. O segundo movimento, e de grande importância para a filosofia da diferença, é a Desterritorialização, que atua na ruptura desse padrão, criando uma linha de fuga, um escape ou uma abertura para novas conexões e transformações. As práticas das crianças em contextos plurais são, portanto, agenciamentos concretos, onde o brincar no rio, por exemplo, é um agenciamento maquínico (corpo-água) que produz uma enunciação singular de liberdade (expressão) e abre uma linha de fuga (desterritorialização) em relação ao controle escolar (territorialização).

## 3 CARTOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA: AGENCIAMENTOS E HECKEIDADES PLURAIS

A abordagem cartográfica, inspirada em Deleuze e Guattari, permite rastrear os movimentos singulares das crianças que constituem as Infâncias Outras.

### 3.1 Imagens-Narrativas e o Agenciamento Campo-Câmera

A pesquisa com crianças do campo, ao lhes entregar a câmera fotográfica (ALVES; MALDONADO, 2018), opera um agenciamento concreto. A câmera (elemento

técnico/material) se conecta ao corpo-criança (conteúdo) e à sua cosmovisão (expressão), permitindo que a infância rural se enuncie em seus próprios termos.

A imagem-narrativa resultante é uma hecceidade – uma singularidade temporal e afetiva que escapa à catalogação do adulto. Esse agenciamento é um ato de desterritorialização em relação à hegemonia visual e discursiva que geralmente define a criança rural como carente ou atrasada.

### 3.2 Infâncias Ribeirinhas: Hecceidades da Água

As crianças ribeirinhas-amazônidas (DE SOUZA; MALDONADO, 2020) vivem em uma hecceidade de fluxo. Seu modo de vida ziguezagueante e "desordeiro" é um agenciamento que se dá por meio de alianças com a água, os animais e a mata.

O ato de "pescar pacu com caniço" não é um mero passatempo; é um agenciamento maquínico que ensina sobre sobrevivência, ritmo do rio e cuidado. Essas práticas constituem uma resistência ontológica ao modelo disciplinar, afirmando uma identidade que é "não fabricada pelo discurso moderno" (DE SOUZA; MALDONADO, 2020), mas sim produzida na intensidade do devir-criança em aliança com o rio.

### 3.3 Infância Katitãuhlu: O Agenciamento do Tempo *Hiná*

A infância indígena Nambikwara Katitãuhlu é um exemplo paradigmático de um agenciamento que opera em franca resistência à colonialidade. A autora Rita de Cássia Beck de Oliveira (2024) utiliza o conceito de tempo *hiná*, que é o equivalente ao *Aión* estoico (tempo-acontecimento), para descrever a temporalidade das crianças.

#### 1. Agenciamento Maquínico: Criança, balaio e animal-veículo.

O corpo-criança se agênciia com artefatos e seres vivos. A menina que aprende a tecer o *hatisu* (balaio) com a mãe e carrega frutas (OLIVEIRA, 2024) participa de um agenciamento de aprendizagem distribuída. O corpo não é apenas orgânico; ele é um ponto de conexão de forças sociais e materiais. O vínculo das crianças com seus "brinquedos vivos" (quatis, periquitos) não é afetivo-burguês, mas sim uma hecceidade cosmológica. O animal, no agenciamento Katitãuhlu, é um "veículo" para o encontro com os ancestrais, configurando uma profunda dimensão espiritual.

## 2. Agenciamento de Enunciação: O Tempo *Hiná*.

A recusa da infância Katitãuhlu em se submeter ao tempo cronológico da escola ocidental (que "disciplina" o corpo) é um ato de enunciação (expressão) no agenciamento. O *hiná* é um tempo que dura e se manifesta na intensidade do brincar livre, na caça e nos afazeres cotidianos. O relato da criança que repreende o adulto por querer caçar o tatu-visitante ("Ele veio visitar a gente", JK, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2024) revela a hecceidade do animal como parte do coletivo, um saber que é transmitido através do agenciamento familiar/ancestral.

Esse agenciamento criança-cosmo-ancestral desterritorializa a concepção ocidental de infância ingênua e inativa, revelando identidades híbridas e complexas que constituem as epistemologias do Sul.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de hecceidade e agenciamento de Deleuze e Guattari provaram ser ferramentas poderosas para um estudo decolonial da infância. Ao nos forçar a pensar a criança não como um sujeito fixo (essência), mas como um nó de relações (circunstância), abrimos o campo para reconhecer a potência criativa das Infâncias Outras.

A infância Katitãuhlu, com seus agenciamentos complexos e sua temporalidade *hiná*, sintetiza essa resistência. O saber da criança — seja no manuseio do *hatisu*, seja no cuidado com o animal-veículo — não é falta a ser preenchida, mas experiência ativa que nos ensina a dar as costas aos aprisionamentos de paradigmas hegemônicos.

A pesquisa em Infâncias, em diálogo com o GT 09, deve continuar a rastrear esses movimentos de desterritorialização e a valorizar o conhecimento que emerge da hecceidade do cotidiano, afirmando a criança como produtora de um mundo novo e singular.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Eliziane Senes; MALDONADO, Maritza Maciel C. Imagens-narrativas e crianças do campo: uma descontinuidade possível a partir da fotografia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – SEMIEDU, 26., 2018, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2018. p. 2742-2747.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DE SOUZA, Edilma; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Infâncias beiradeiras: crianças desordeiras. Revista de Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul, v. 5, n. 9, p. 5-10, jan./jun. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Tempo, memória e acontecimento na filosofia e na educação. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3 (45), p. 81-93, set./dez. 2004.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. O corpo da criança e a maquinaria escolar: uma discussão a partir de Michel Foucault. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Beck de. Infância Katitãuhlu: saberes e práticas nas epistemologias do Sul. Cáceres: Editora UNEMAT, 2024.

PINHO, Rosilene Lopes de *et al.* A invenção da infância: um documentário como intercessor de olhares outros sobre “crianças” e “infâncias” contemporâneas. Revista Futura Tecnologia (Revista FT), Ciências Humanas, v. 29, n. 142, jan. 2025. Disponível em: Acesso em: 14 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SULZBACH, Liliana (Dir.). A invenção da infância. Documentário. Brasil: L.S. Produções, 2000. 15 min.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996



## A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

Yasmin Millene da Silva LIMA

(Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, campus Oeste São Luís de Montes Belos)

yasminmillenelima0598@gmail.com

Maria Eduarda Almeida Camilo EL ASSA

(Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, campus Oeste São Luís de Montes Belos)

mariaeduardaassal@gmail.com

Fernanda Maria Siqueira TAVARES

(Professora do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, campus Oeste São Luís de Montes Belos)

fernanda.tavares@ueg.br

### Resumo

A pesquisa foca na importância da relação professor/aluno, ressaltando sua influência no desenvolvimento e desempenho das crianças. O objetivo é relatar e analisar as experiências vivenciadas no estágio no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), evidenciando a relevância dessa relação para a formação das crianças na primeira infância. A pesquisa bibliográfica e de campo, analisará obras de autores como Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuko Morchida Kishimoto (2002), Carmen Maria Craidy e Gládis Elise Kaercher (2001), Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), além de artigos e pesquisas acadêmicas. O objetivo é elucidar como a relação professor/aluno interfere no desenvolvimento de crianças.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas. Professor/aluno. Desenvolvimento.

### 1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Helena, sob a orientação da professora Fernanda Tavares. Ressalta-se que essa experiência prática teve como foco a observação e participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, destacando as práticas adotadas pelos docentes, as metodologias aplicadas, as estratégias de ensino, a organização do espaço e do tempo, bem como a qualidade da interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é importante destacar que o estágio supervisionado constitui um componente curricular obrigatório e essencial na formação inicial de professores, pois

possibilita ao acadêmico articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação com a prática pedagógica vivenciada nas instituições de ensino. No contexto da Educação Infantil, essa vivência se torna ainda mais relevante, por se tratar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

Para a elaboração deste artigo, foram utilizadas duas abordagens metodológicas complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Segundo Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", sendo essencial para embasar teoricamente as análises realizadas. Já a pesquisa de campo, conforme Minayo (2001, p.33), "refere-se à coleta de dados diretamente no local onde os fenômenos ocorrem, permitindo a observação direta da realidade investigada". Nesse sentido, além do estudo teórico, a ida ao campo — por meio do estágio — foi fundamental para compreender de forma prática e contextualizada as dinâmicas pedagógicas do CMEI.

Durante o período de estágio, foi possível acompanhar de perto o cotidiano escolar, compreendendo os desafios enfrentados pelos educadores, o papel do planejamento pedagógico, o valor do brincar e das interações como práticas educativas e os cuidados necessários à faixa etária atendida. O estágio também proporcionou momentos de reflexão crítica sobre a prática docente, o trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição e a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, o presente trabalho visa não apenas descrever as ações observadas e desenvolvidas, mas também refletir sobre o papel do professor na Educação Infantil, reconhecendo o CMEI como um espaço de formação tanto para as crianças quanto para os futuros docentes. A valorização dessa etapa da educação básica, associada à vivência prática do estágio e ao suporte teórico da literatura educacional, revela-se essencial para a construção de uma prática pedagógica consciente, ética e comprometida com o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

## **2 A importância da relação professor aluno**

A princípio, é imprescindível analisar a importância da relação professor-aluno na Educação Infantil, que é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de um ambiente educativo e significativo para as crianças. Nesse viés, segundo Craidy e Kaercher (2001),

essa relação deve ser marcada pelo afeto, pela escuta ativa e pelo respeito à singularidade de cada criança. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de estabelecer vínculos que favoreçam o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral. Diante das observações realizadas durante o estágio supervisionado, foi possível constatar a presença de uma relação afetiva significativa entre a professora regente e seus alunos.

Tal vínculo manifesta-se por meio da receptividade das crianças às propostas pedagógicas, pela demonstração espontânea de carinho — expressa em abraços, palavras de afeto e atitudes de aproximação — e pela visível sensação de segurança transmitida pela docente no cotidiano da sala de aula. Quando a criança se percebe acolhida, respeitada e compreendida, estabelece uma relação de confiança com o professor, o que favorece sua participação ativa nas atividades, sua motivação para aprender e o desenvolvimento de sua autonomia, assim como afirma Wallon (2007).

A interação afetiva entre professor e aluno, portanto, não deve ser compreendida como mero aspecto emocional, mas como uma estratégia pedagógica essencial, que promove um ambiente de aprendizagem mais rico, dialógico e humanizado. Nesse sentido, é imprescindível que as instituições de ensino incentivem práticas que fortaleçam tais vínculos, reconhecendo o papel do afeto como componente estruturante da prática docente, conforme apontam Craidy e Kaercher (2001), ao destacarem que a relação que se estabelece entre professor e criança na Educação Infantil é, antes de tudo, uma relação afetiva.

Mormente, conforme salientam Craidy e Kaercher (2001), o professor da Educação Infantil deve assumir o papel de um pesquisador atento as atividades da criança, de suas linguagens e de seus modos próprios de aprender. Tal concepção propõe uma significativa mudança de postura docente, ao deslocar o foco da simples transmissão de conteúdo para uma prática pedagógica fundamentada na observação sensível, na escuta ativa e na valorização das expressões infantis.

Outrossim, de acordo com Craidy e Kaercher (2001) formar professores para a Educação Infantil é prepará-los para lidar com a complexidade das infâncias e para reconhecer nas crianças seus modos próprios de ser e estar no mundo. Sob essa perspectiva, as autoras rejeitam qualquer visão simplista ou homogênea sobre o universo infantil, onde fica claro que a infância é aqui compreendida como plural, diversa e atravessada por múltiplos contextos sociais, culturais, históricos e subjetivos. Por outro lado, ao falarem sobre modos próprios de ser e estar no mundo, as autoras enfatizam a singularidade de cada criança, considerando seus ritmos, expressões, afetos e modos de aprender.

Cabe ao professor, portanto, respeitar essa individualidade e criar práticas pedagógicas que acolham e valorizem a diversidade infantil. Essa postura implica também romper com práticas padronizadas e centradas no adulto, e promover uma educação que reconheça a criança como sujeito ativo, criativo e participativo. Em síntese, é necessário reforçar a ideia de que a formação inicial e continuada de professores deve estar fundamentada em princípios éticos, estéticos e políticos, alinhados à perspectiva de uma pedagogia humanizadora, crítica e democrática, como já afirmavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, DCNEI. (1998).

O professor precisa se capacitar por cursos de formação continuada que envolvam questões relacionadas a afetividade; utilizar métodos eficientes e preparar suas aulas com atividades que podem gerar conhecimento. É importante também que o professor seja reflexivo e se auto avalie, pois, este exercício de pensar seu fazer docente é oportunidade de aprimoramento profissional. (Francieli, 2019, p.24)

Ademais, fica claro que para se ter uma boa relação professor aluno, é importante que se reforce essa ideia de formação inicial e continuada do professor/educador, devendo ir em busca do seu desenvolvimento profissional, visto que, o público do mesmo são crianças bem pequenas, assim, deve estar apto e preparado para lidar com diversas situações no ambiente escolar, buscando proporcionar as crianças um momento acolhedor onde o professor saberá utilizar seus respectivos conhecimentos, por isso é importante que os educadores estejam a disposição de aprender.

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão. (Formosinho e Kishimoto, 2002, p.80)

Ademais, essa disposição do educador em aprender, é algo que vivenciamos e vemos no estágio, onde os professores/educadores da rede municipal, como uma forma de estarem cada vez mais aptos e preparados para trabalharem com as crianças, especificamente do CMEI, realizam cursos que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, como uma forma de manter os professores dispostos e melhores orientados para com o trabalho a ser realizado, buscando promover assim melhores condições para uma relação professor aluno.

### 3 Considerações acerca das práticas de estágio

As práticas realizadas no estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil, nos leva a compreender o quanto a relação professor aluno influenciam no empenho e desenvolvimento das crianças bem pequenas, uma boa relação entre aluno e professor ampliam o crescimento e interação infantil, tanto na relação com o professor, quanto na relação com outras crianças e com o seu meio social no geral. Vivenciamos essas ações e práticas no CMEI, isso nos mostra a importância de saber agir, trabalhar e também a importância da afetividade nesse ambiente.

A questão do afeto é de grande relevância no auxílio do educador para a conquista das crianças, o que facilita a interação entre ele e os alunos. Permite situações de confiança e credibilidade, tendo assim uma melhor aceitação e atenção por parte da criança. Certamente pode provocar nos alunos sentimentos de motivação e receptividade ao que está sendo ensinado pelo professor, [...]. (Francieli, 2019, p.19)

Além disso, é importante falarmos de ações que vivenciamos no estágio, as quais julgamos importantes para uma boa relação professor/aluno, dentre elas observamos que o recepcionar na sala influencia muito, recepcionar as crianças com alegria e com brinquedos desempenha um papel importante nas ações e atitudes das mesmas; outra prática que notamos é a forma que a professora agia com as crianças em certas situações, como em uma briga por conta de brinquedo ou em um momento de choro, um choro pela falta da mãe ou por um machucado, a ação intencional do professor em certos momentos influencia nessa relação, transmitindo para a criança um certo zelo, cuidado e afeto, levando a influenciar no convívio e relação com o professor e colegas da sala.

Durante o estágio supervisionado, foi possível observar diversas situações significativas no cotidiano escolar, além das citadas anteriormente. Dentre elas, destaca-se a relação estabelecida entre a professora de apoio e uma aluna com transtorno do espectro autista (TEA). Notou-se que a referida professora apresentava dificuldades em lidar com as demandas específicas da criança, demonstrando impaciência, falta de preparo e ausência de estratégias para o manejo das crises comportamentais que surgiam. Em momentos críticos, sua postura foi de indiferença, ignorando as necessidades da aluna e deixando-a à margem das atividades pedagógicas; Relato: “-Durante um dos dias do estágio, uma aluna com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentou um episódio de desregulação emocional, manifestando-se com raiva por não ter sido atendida em seu desejo de ir ao parquinho naquele momento. Diante da frustração, a estudante saiu correndo da sala de aula e se jogou no chão

do corredor. A professora de apoio responsável pela aluna tentou contê-la fisicamente, porém, de maneira inadequada e sem o cuidado necessário, arrastando-a pelo chão. Essa ação resultou em vermelhidão no braço da criança, que se queixou de dor. Ao perceber a situação, fui até o local para entender o que estava ocorrendo e oferecer auxílio. Nesse momento, ao me aproximar para ajudar, a professora de apoio afirmou: “Deixa-a no chão, não vai adiantar nada.” Apesar da orientação desmotivadora, optei por acolher a aluna. Sentei-me ao seu lado, conversei com ela de forma calma e empática, e ofereci um abraço. Gradualmente, ela foi se acalmando e conseguiu retornar ao estado de tranquilidade.”

Esse tipo de conduta revela uma lacuna no processo de inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à formação docente e à construção de vínculos afetivos entre professor e aluno. De acordo com Hernández e Ventura (1998), é imprescindível que o professor esteja verdadeiramente disposto a escutar os alunos, reconhecendo seus interesses, emoções e inquietações como ponto de partida para o processo educativo. Essa escuta ativa contribui para a valorização do sujeito em sua singularidade e para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas.

Além disso os autores afirmam ainda que “o vínculo afetivo entre professor e aluno é um componente essencial no desenvolvimento dos projetos de trabalho, pois sustenta a confiança necessária para a aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 74). Tal perspectiva reforça a importância da empatia, do acolhimento e da mediação cuidadosa nas práticas pedagógicas, especialmente quando se trata de estudantes com necessidades específicas, aqui reforçamos mais uma vez o saber agir do professor, o qual possui um papel muito importante, principalmente no que desrespeito a crianças bem pequenas e com necessidades específicas.

Outrossim, é importante destacar que a professora regente demonstrava uma relação bastante positiva com os demais alunos da turma, pautada na escuta ativa, no acolhimento e na afetividade; Relato: “-Foi evidenciado que a professora sempre tem uma conduta acolhedora, ficando claro quando em um certo dia uma das crianças em quanto brincava caiu e ralou o joelho, a mesma estava chorosa e nesse momento a professora a acolheu, enxugou suas lágrimas, limpou seu machucado e passou uma pomada, passando para a criança um carinho e acolhimento no momento que ela precisou.” Foi possível observar que a docente se mostrava atenta às demandas dos estudantes, escutando suas opiniões, acolhendo suas dúvidas e procurando responder às suas necessidades de maneira respeitosa e empática; Relato: “- Houve uma situação específica que me chamou a atenção durante o estágio: a de uma aluna

recém-chegada à turma, que chorava devido à saudade da mãe. Diante do choro e da angústia da criança, a professora regente demonstrou sensibilidade e empatia ao acolhê-la com abraços, gestos de carinho e palavras de conforto. Essa atitude acolhedora proporcionou segurança emocional à aluna, que, aos poucos, foi se acalmando. Após esse momento de acolhimento, ela conseguiu se integrar à rotina escolar e passou a brincar com os demais colegas de forma espontânea.” Seu comportamento revela uma postura comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um ambiente escolar afetivo e dialógico.

Nesse sentido, a prática da professora está em consonância com o que afirmam Hernández e Ventura (1998), ao pontuarem que “a escuta é o primeiro passo para reconhecer o outro como sujeito. Escutar os alunos é uma forma de valorizar o que sabem, o que sentem e o que desejam aprender” (Hernández; Ventura, 1998, p. 42). Essa escuta sensível é uma das bases para a construção de um processo educativo mais significativo, uma vez que promove a valorização das experiências e das vivências individuais dos estudantes no cotidiano escolar.

A escuta, conforme defendem os autores, não se limita a um ato passivo, mas representa uma ação pedagógica intencional que reconhece os alunos como sujeitos de direitos e protagonistas do processo de aprendizagem. Essa abordagem é fundamental para que se estabeleça um vínculo pedagógico capaz de sustentar a confiança, a participação ativa e o interesse genuíno pelo aprender, favorecendo a construção de um currículo mais humano e contextualizado.

Dessa forma, fica evidente que o estágio supervisionado nos agraciou com diversas experiências, as quais nos proporcionou muito aprendizado, mostrando para nós a importância da relação professor/aluno e a importância do professor saber agir em diversas situações, sabendo receber, acolher e cuidar das crianças, as trazendo cada vez para mais perto do professor e assim reconhecendo o ambiente escolar como algo agradável e seguro.

#### 4 Considerações finais

Por meio da elaboração deste artigo, das vivências relatadas durante o estágio supervisionado e das contribuições de autores que corroboram nossas experiências, foi possível concluir que a relação professor-aluno na educação infantil, especialmente com crianças muito pequenas, exerce influência significativa no seu desenvolvimento e engajamento. Essa interação, somada às atividades e ações pedagógicas realizadas pelo

docente no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, promovendo, conseqüentemente, um melhor desempenho infantil.

Dessa forma, com as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, notou-se que a relação professor/aluno é construída e desenvolvida através das ações que o professor realiza, da sua receptividade, do seu acolhimento, afeto e cuidado com o mesmo, todas as atitudes que o professor realiza com a criança a leva a confiar e a criança uma certa relação de confiança e apressa pelo seu educador, o que influencia até mesmo a reconhecer o ambiente escolar como uma local prazeroso de estar.

Através do estágio e do que aqui foi falado e relatado, notasse também a importância de os educadores/professores irem em busca de uma formação continuada, através de cursos que os auxiliem no ambiente escolar, tanto para se obterem de uma boa relação professor/aluno, quanto para que possam transmitir mais conhecimento e confiança para as crianças, proporcionando pra elas uma educação de qualidade.

Portanto, ressalta-se a necessidade de que o estágio supervisionado seja planejado e acompanhado com seriedade pelas instituições formadoras, garantindo condições adequadas para que ele cumpra seu papel formativo. Investir nessa etapa é investir na qualidade da educação infantil e na formação de professores mais preparados para atuar com sensibilidade, competência, empatia e compromisso social.

## Referências

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

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; Kishimoto, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, reimpresso em 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAIS, Francieli da Silva. **Relação professor-aluno na educação infantil e a Afetividade: a importância para a aprendizagem.** Vilhena-ro, Monografia apresentada a Universidade Federal de Rondônia, para conclusão do curso de Pedagogia, 2019.

WALLON, Henri: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**/Izabel Galvão. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Educação e conhecimento).



## BRINCADEIRA E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS CENTRAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

Elika Oliveira de Lana

(SEMEC/Aripuanã MT)

lanaolyveyra@yahoo.com.br

Mary Glayciâne Gularte dos Santos

(Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede/UFMT)

Marygulartes@gmail.com

### Resumo

O Artigo apresenta uma discussão teórica sobre a importância das brincadeiras e da musicalização na educação infantil, como linguagens centrais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com múltiplas possibilidades de influência nas expressões emocionais e no desenvolvimento de habilidades múltiplas. Está dividido em duas seções, na primeira discute Musicalização na Educação Infantil e na segunda seção traz alguns apontamentos sobre a Brincadeira. Nas considerações finais o texto exhibe uma síntese de toda a discussão e chama a atenção para as dificuldades que muitos professores pedagogos relatam em incorporar práticas musicais devido à insuficiência de formação específica.

**Palavras-chave:** Música. Brincadeira. Educação Infantil

### 1 Introdução

A finalidade da educação infantil, conforme o artigo 29 da LDB, é assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade. Nesse sentido, **o brincar**, a socialização, o desenvolvimento das diferentes linguagens, a expressão corporal, artística e **musical** configuram-se como eixos centrais das práticas pedagógicas. Assim, as propostas educativas que respeitem a infância e promovam experiências significativas, precisam ser fortalecidas.

Da mesma forma, a infância é marcada por intensos processos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem as várias linguagens na educação infantil, dentre elas, destacamos a brincadeira e a música que podem ser consideradas centrais neste processo, envolvendo as expressões emocionais e o desenvolvimento de habilidades múltiplas. Contudo, muitos professores pedagogos relatam dificuldades em incorporar práticas musicais e lúdicas devido à insuficiência de formação específica, à falta de recursos pedagógicos e à ausência de políticas institucionais consistentes. Para que essas práticas tornem-se efetivas, o professor

pedagogo precisa integrá-las ao currículo de forma intencional, considerando a faixa etária, os interesses e a diversidade cultural das crianças.

Este artigo tem como objetivo evidenciar, a partir de uma discussão teórica, a importância do trabalho pedagógico focado nas diversas linguagens na educação infantil, de forma específica na **linguagem musical** e nas **brincadeiras**, considerando os benefícios alcançados no desenvolvimento integral da criança e pensando em levantar o debate sobre as questões apontadas, visando a ressignificação de práticas pedagógicas arraigadas, ao mesmo tempo em que sugere caminhos para novas pesquisas no campo da infância e da prática pedagógica nesta primeira etapa da educação básica.

## 2 Musicalização na Educação Infantil

Na infância, a criança cada vez mais passa a ter noção sobre o meio que a cerca, aprimorando dia a dia, seu lado emocional social e afetivo. Na educação infantil, as diversas linguagens têm papel relevante, a linguagem musical surge então, entre brincadeiras, jogos e interações, como uma possibilidade promissora para o pleno desenvolvimento dos meninos e das meninas.

No entanto, pouco se sabe a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da linguagem musical. Levantamento prévio feito em publicações em português, na área da Educação Infantil, aponta para um quase total silêncio a respeito desta temática. Da mesma forma, nos encontros e congressos realizados no Brasil, trabalhos que envolvam a linguagem musical nas creches e pré-escolas são raros e, quando existentes, são pouco relevantes, isto é, não apresentam avanços significativos. Nesse sentido, esse tema tem permanecido marginal, limitando-se a esparsos relatos de experiências, pouco fundamentados teoricamente (Nogueira, 2024, p.1).

Sabemos que a música é parte da vida das pessoas e também das crianças, ela está presente no dia a dia das famílias, seja nos espaços restritos da vida familiar, ou mesmo nos espaços sociais em que frequentamos. De acordo com Nogueira (2024): “Levantamentos socioeconômicos feitos junto a populações carentes têm detectado a presença de aparelhos de som em quase 90% das residências, índice superior a outros eletrodomésticos em geral tidos como de primeira necessidade”.

Esses dados nos fazem refletir sobre esta presença musical nas vidas dos brasileiros e certamente não é por acaso, já que os benefícios desta presença são positivos em várias dimensões. Mas, em consonância com Nogueira (2024), Souza (2020) em sua pesquisa de mestrado, realizada pelo Instituto Federal de Boa Vista/RR, tentando compreender a formação inicial dos graduandos e futuros professores para a Musicalização na Educação Infantil, também mostra resultados insatisfatórios:

[...] foi possível verificar a escassez de evidências da presença da Música nos currículos e ementas dos cursos, bem como deduzir sobre a deficiência na formação musical dos futuros professores de Educação Infantil, justificam a necessidade de atualização e reformulação das propostas curriculares, tendo em vista a importância da linguagem musical dos sujeitos (Souza, 2020, p.9).

O trabalho com a musicalização na Educação Infantil pode ser considerado em diferentes aspectos, desde o despertar do interesse para a música, com atividades que envolvem canções, jogos e brincadeiras, como a simples apreciação musical. As duas alternativas envolvem experiências lúdicas prazerosas, que alcançam as crianças de forma natural promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A musicalização na educação infantil, pode promover experiências significativas às crianças e aos adultos que dela participa. Além da diversão esperada, estimula a memória, a percepção espacial e, principalmente as boas interações, por meio das expressões emocionais e sociais. Ademais, músicas, dramatizações e cantigas possibilitam a comunicação de sentimentos, promovendo saúde emocional e diminuindo a ansiedade, comum entre todas as pessoas, e de forma particular, entre as crianças, principalmente na fase de adaptação na escola.

De acordo com Bonato (2021) a música proporciona um estado físico e emocional de sentimentos, expressões e emoções, permitindo o desenvolvimento de diferentes habilidades na criança. O raciocínio lógico pode ser afetado, de forma prioritária, promovendo a aquisição de tantas outras habilidades. A linguagem musical, afeta também a sensibilidade das pessoas envolvidas, sejam elas adultas ou crianças. Além da audição e da movimentação corporal, a música passa também pelo tato, ao tocar um instrumento musical a pessoa sente, de forma diferenciada a sensação proporcionada pelo toque.

Na dimensão social e afetiva, o canto coletivo, as brincadeiras de roda cantadas e as cantigas de ninar, favorecem a socialização, fortalecendo vínculos e promovendo o espírito colaborativo entre as crianças.

Outro ponto relevante é o papel cultural da música: “

A criança traz consigo sua experiência e sua vivência, até mesmo através da sua bagagem cultural, que pode ser representada pelas músicas que conhece, pelas experiências musicais que teve. Essa troca, durante as aulas de educação musical, permite que os alunos e as alunas se vejam como protagonistas de suas próprias trajetórias (Matos, 2024, p.64).

A escola, enquanto instituição de atendimento coletivo, ao mesmo tempo em que absorve toda uma diversidade cultural, que chega com cada uma das crianças, proporciona novas experiências, e a música pode ser considerada um canal privilegiado para as

experiências culturais como meios de transmissão e valorização cultural, uma vez que carregam tradições, identidades e memórias coletivas.

A escola, ao incorporar a musicalidade em suas práticas, possibilita aos estudantes o contato com diferentes repertórios artísticos, ampliando sua compreensão acerca da diversidade cultural e fortalecendo o respeito à pluralidade. Dessa forma, aproxima as crianças de suas tradições, quando apresenta diferentes expressões musicais, promovendo respeito à diversidade e produzindo de cultura. “As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares (Corsaro, 2011, p. 52-53).

É importante lembrar que a música se mostra também, como uma ferramenta inclusiva, capaz de envolver todas as crianças, até mesmo aquelas com deficiência, criando oportunidades de comunicação, participação e pertencimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a musicalidade na educação infantil, com os campos de experiências: Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; e Escuta, fala, pensamento e imaginação, este trabalho nesta etapa da educação básica traz experiências de escuta, exploração dos sons a partir do corpo, dos instrumentos e objetos que produzem som e da criação de outras possibilidades que podem ser exploradas por meio de das apresentações, das expressões e das brincadeiras.

### 3 Brincadeira na Educação Infantil

Kishimoto (2010) em seu texto - Brinquedos e brincadeiras na educação infantil, afirma: “Algumas crianças gostam de brincar juntas; outras, sozinhas. É importante criar espaços para a criança brincar sozinha e em grupo” (Kishimoto, 2010, p.8). Pensando em todas as possibilidades brincantes, que precisam ser disponibilizadas para as crianças em escolas e em espaços de atendimento coletivo, iniciamos esta reflexão, pautando a brincadeira na Educação Infantil pelo viés da legislação, que assegura este direito de forma prioritária, nessa primeira etapa da educação básica. Trata-se de um direito da criança, elemento essencial para seu desenvolvimento, assim, deve ser reconhecido e valorizado, como parte integrante da educação infantil.

Observando os principais marcos legais, podemos destacar a Constituição Federal, de 1988, que afirma, em seu Artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, direito à vida, saúde, alimentação, educação, dentre outros.

aqui vamos perceber que não aparece a palavra brincadeira, de forma explícita, contudo, conhecendo as demais legislações que asseguram a educação infantil brasileira, podemos inferir que está implícita neste conjunto de direitos.

Para seguir uma linha cronológica de publicação, mencionamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. O ECA assegura, no Artigo 16, que à criança e ao adolescente é garantido o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Da mesma forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Na LDB a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim como na Constituição Federal, para estudiosos da pauta, o brincar está implícito LDB, na possibilidade de desenvolvimento integral da criança.

Já mais recente (2010) podemos mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que define princípios e orientações para as práticas pedagógicas. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil,2010, p. 25). Os eixos estruturantes da DCNEI incluem, então, as interações e a brincadeira, como elementos centrais do trabalho educativo desenvolvido com as crianças, nesta primeira etapa da educação básica, considerando a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Da mesma forma que a linguagem musical, as brincadeiras também marcam a produção cultural da criança:

Por meio das brincadeiras e interações ocorridas em creches e pré-escolas, ou em qualquer outro espaço social, a criança não só participa das atividades culturais de seu meio, como também produz cultura, dá sentido às suas vivências, significando suas ações e tomando (pequenas) decisões. Quando brinca, atua com seriedade no desempenho de cada papel. É capaz de se passar por objetos, coisas ou seres de diferentes naturezas, alternadamente ou concomitantemente, de acordo com seu bel-prazer (Silva, 2025, p.56).

Por último, mas, não menos importante, lembramos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo obrigatório para toda a Educação Básica (pública e privada) no Brasil. Na BNCC (2017), na parte específica da Educação Infantil, está

ratificado que as interações e brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A BNCC traz ainda os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: **conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se**. Brincar é parte constituinte desses direitos, componente imprescindível do processo.

segundo Kishimoto (2010):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (Kishimoto, 2010, p. 1).

O brincar, na educação infantil, deve ser assegurado como parte integrante do currículo, uma atividade de primeiríssima necessidade, que acontece de forma planejada, inclusiva e com intencionalidade pedagógica. É importante considerar que a brincadeira na educação infantil, assim como a musicalidade, são linguagens que existem para a fruição, para o usufruto da criança, com a vantagem de não exigir um produto final ou um resultado palpável da ação. Pois o mais importante é a experiência vivida, a sensação que fica.

#### 4 Considerações Finais

O direito de brincar na Educação Infantil está amparado juridicamente no Brasil (DCNEI, BNCC). Além do amparo legal, por meio da legislação, diversos documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) prevendo este direito. Tudo organizado para que a criança possa explorar, imaginar e brincar livremente, pensando numa diversidade de oportunidades, tanto espontâneas quanto orientadas.

Em 2008, com a Lei nº 11.769, o ensino da música tornou-se obrigatório na educação básica e por conseguinte na educação infantil. Apesar dos benefícios reconhecidos, a introdução de atividades musicais enfrenta obstáculos significativos, que vão desde a formação docente insuficiente aos recursos e infraestrutura limitados. Contudo, no que diz respeito à legislação, pode-se afirmar que há respaldo legal para a efetivação deste trabalho.

É possível reconhecer a presença da musicalidade nas expressões das crianças, através das brincadeiras, danças, movimentos e dos diversos sons. Assim, ratificamos que é importante se pensar sobre a organização curricular da prática de musicalidade nas escolas, e até mesmo na possibilidade de parceria com professores que possuem formação específica em música, para auxiliar os demais nesta função. Mas, o professor pedagogo, deve buscar meios de assumir esta

dimensão, pensando que é ele o principal responsável pela turma e pensando ainda nos benefícios que essa prática pode trazer para as crianças.

“A criança é também tributária nos processos culturais, acrescentando elementos a estes por meio de suas invenções brincantes e de suas representações sociais” (Silva, 2010, p. 56). Através das brincadeiras e da musicalização, o professor é capaz de mobilizar os interesses das crianças para outras formas de aprendizagens. Ademais, a música na escola, enquanto linguagem, deve alcançar dimensões que vão além das tradicionais canções que anunciam atividades dirigidas, como a hora do lanche, da leitura, do banho, ou qualquer outra. Reconhecendo a potencialidade das crianças para todas as aprendizagens.

A música e a brincadeira estão profundamente relacionadas na educação infantil, pois ambas constituem linguagens privilegiadas para o desenvolvimento integral da criança. A musicalidade, quando associada ao brincar, favorece as diversas expressões, não só da criança, como também das pessoas adultas participantes. Ao cantar, dançar ou explorar sons em atividades lúdicas, todos se beneficiam.

A brincadeira, por sua vez, é a forma natural de aprendizagem nessa etapa da vida, e quando permeada pela música, amplia suas possibilidades estéticas e culturais, criando um ambiente prazeroso e significativo. Dessa forma, música e brincadeira se complementam, constituindo recursos pedagógicos fundamentais para uma prática educativa que respeite a infância em sua essência.

## Referencias

BONATO, A. R. S. **A música na Educação Infantil: vozes dos professores.**

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**, Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

MATOS, Ana Karine de Castro Neves. **A música na educação infantil: uma análise das práticas pedagógicas na unidade de educação básica Maria José Serrano na cidade São Luís, MA, 2024**. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Ensino da Educação Básica) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância**. ANPED, 2024.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche**, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande/MS, 2025. 212p.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti. **A música como linguagem expressiva na formação dos professores de educação infantil em Roraima**. Dissertação (Mestrado em Educação), Boa Vista/RR, 2020.



## COLECIONADORES DE MEMÓRIAS: INFÂNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CENTRO HISTÓRICO DE CUIABÁ

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

Jeysson Ricardo Fernandes da CUNHA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

jeyssonrf10@gmail.com

### Resumo

Este estudo analisa como crianças de sete a doze anos se relacionam com os aspectos materiais, históricos e culturais do Centro Histórico de Cuiabá/MT. Busca-se compreender a produção de sentidos e o compartilhamento de significados que contribuem para a formação das representações sociais no grupo. A pesquisa, de caráter qualitativo e configurada como estudo de caso único, utilizou um passeio narrativo inspirado na técnica da Narrativa Encorajadora, com o mote “coleccionadores de memórias”. Os resultados indicam que as crianças demonstraram sensibilidade e envolvimento com o patrimônio, revelando indícios de vínculos afetivos e de pertencimento ao lugar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Crianças. Centro Histórico.

### 1 Introdução

As formas de vinculação dos sujeitos ao passado podem ocorrer por diferentes caminhos: tanto por recordações compartilhadas e transmitidas socialmente em narrativas e memórias coletivas, quanto por materializações presentes nos espaços urbanos. Os Centros Históricos constituem exemplos privilegiados dessas objetivações. Em Cuiabá, capital de Mato Grosso e lócus deste estudo, a memória social se manifesta de maneira expressiva. Com mais de três séculos de existência, a cidade abriga o Centro Geodésico da América do Sul (IBGE, 2018), estabelecido por Marechal Rondon.

Neste cenário, o estudo problematiza as representações sociais que emergem das experiências infantis nos lugares de memória do Centro Histórico de Cuiabá/MT e discute como tais significações participam da constituição das representações sociais. O objetivo central é compreender os sentidos atribuídos pelas crianças a esse patrimônio.

O Centro Histórico, tomado como espaço emblemático, articula instituições, práticas e tradições que narram a história da cidade. Assim, o trabalho dialoga com a Educação Patrimonial em perspectiva participativa (Andrade, 2021), fundamentada no diálogo intergeracional e na noção de reprodução-criação (Vigotski, 2010), reconhecendo-o como

potencial para favorecer processos de significação pelas crianças em relação a um objeto, muitas vezes silenciado em sua matriz nocional: o Centro Histórico.

Este estudo, de caráter qualitativo e configurado como estudo de caso único (Marková, 2017; Günther, 2006), investigou a relação de cinco crianças (quatro meninos e uma menina, entre 7 e 12 anos) com o Centro Histórico de Cuiabá.

Realizado durante a pandemia de Covid-19, seguiu protocolo de biossegurança do Ministério da Saúde, incluindo participação de irmãos, uso de máscaras e higienização constante. Pais e responsáveis assinaram Termos de Consentimento, e as crianças, Termos de Assentimento, assegurando adesão ética e informada.

A produção de dados ocorreu por meio de um Roteiro Narrativo em duas etapas — “*Pelas Minas do Cuiabá*” (séculos XVIII e XIX) e “*Entre a Tradição e a Novidade*” (século XX) — fundamentado na técnica da Narrativa Encorajadora (Santos et al., 2016), que valoriza as crianças como sujeitos históricos e criativos. Os recursos incluíram câmera *action cam* acoplada a um boné, lupas e garrafinhas representando ouro.

Foram gerados dois conjuntos de dados: (a) gravações feitas pelas próprias crianças com a câmera, revezada entre elas; e (b) registros fotográficos e anotações em diário de campo dos pesquisadores. O material foi sistematizado segundo Loizos (2002), com seleção e categorização das mídias, análise no ATLAS.TI e interpretação dos episódios a partir da noção de *cena* (Mendes Júnior; Ferreira, 2010).

## 2 BREVES NOÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL

A construção do conhecimento social na infância, à luz da Teoria das Representações Sociais, situa-se na confluência entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. Essa perspectiva evidencia a dimensão psicossocial do funcionamento humano, ressaltando que a formação das categorias lógicas ocorre em meio à vida social, possibilitando ao sujeito interpretar e dar sentido ao mundo.

É nesse terreno que se insere a contribuição de Serge Moscovici, cuja tese de doutorado *A Representação Social da Psicanálise* (1978) inaugurou os estudos sobre a forma como conceitos científicos podem ser assimilados, reinterpretados e difundidos pelo senso comum, atendendo a necessidades específicas de grupos em determinados contextos.

As representações sociais, portanto, constituem-se de maneira dialógica, sustentadas por funções ligadas à comunicação e às atitudes. Conforme Marková (2006, p. 277), “A dialogicidade é a capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos do Alter, e de criar realidades sociais”. Nesse sentido, os saberes que circulam entre sujeitos e grupos

resultam de processos relacionais que envolvem três elementos fundamentais: Ego, Alter e Objeto. A realidade, assim, se constitui na e pela ética das interações (Marková, 2017).

Compreendidas como um conhecimento prático ou um saber do tipo senso comum socialmente partilhado, as representações sociais permitem investigar os modos pelos quais a realidade é nomeada, classificada e objetivada, tornando-se familiar e inteligível (Jodelet, 2001). O objeto representacional, dessa forma, assume diferentes contornos de acordo com seu estatuto conceitual no interior do grupo, mobilizando esforços de construção ou reconstrução sociocognitiva pelos atores sociais.

## 2.1. A construção do conhecimento social por crianças

A proposta ontogenética das representações sociais, formulada por Duveen (1995), estabelece uma ponte entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. Em seus trabalhos, nota-se aproximação com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2000, 2009, 2010), sobretudo no esforço de compreender como as crianças se apropriam das representações sociais em processos de conhecimento marcadamente dialógicos.

Nesse sentido, Castorina (2013), ao analisar a epistemologia dialógica, identificou quatro princípios que aproximam a TRS e a THC: (1) o conhecimento é produzido socialmente; (2) sua gênese está enraizada em condições históricas e sociais; (3) há proximidade entre os saberes cotidianos, as formas de conhecimento infantil e a noção de senso comum em articulação com o científico; e (4) a individualização decorre da dimensão social da vida psíquica, tornando possível compreender a emergência da subjetividade no diálogo com elementos culturais.

A compreensão da criança como ator social parte do pressuposto de que, embora nasça em um mundo organizado, ela não dispõe de forma inata das habilidades necessárias para atuar de modo independente. Tais competências são adquiridas progressivamente, na medida em que participa da vida social e interage com os conhecimentos que a constituem (Duveen, 1995).

Moscovici (2013) enfatiza que desde cedo as crianças estão em contato com o senso comum e, por meio dele, com os instrumentos culturais que dão sustentação às representações sociais. Entretanto, não são receptoras passivas do discurso social: assumem papel ativo na construção de significados sobre a realidade.

Para compreender esse processo, os conceitos de *meio* e *vivência* tornam-se centrais. Vigotski (2010) entende a vivência como unidade do todo complexo formado pela personalidade e pelo ambiente. Trata-se da relação que se estabelece entre a criança e os objetos do meio, capaz de influenciar tanto o desenvolvimento psicológico quanto a constituição da

personalidade consciente (Prestes, 2012). O meio, por sua vez, não se dissocia da vivência, pois representa a base de todas as propriedades humanas, situando os objetos que interagem com o sujeito e afetam seu desenvolvimento cognitivo e pessoal (Vigotski, 2010).

Considerar as crianças como sujeitos com potencial de exercer influência social também encontra respaldo em Moscovici (2011), em sua obra *Psicologia das Minorias Ativas*. Nesse estudo, o autor discute processos de influência, conflito e ação coletiva, inaugurando a chamada Teoria Genética da Inovação. Em diálogo com Andrade (2014), compreende-se que a criança pode desempenhar influência social, operando a partir de lógicas próprias — distintas daquelas dos adultos —, mas igualmente legítimas.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise dos dados produzidos, foi possível identificar quatro episódios que sintetizam diferentes formas pelas quais as crianças significaram o Centro Histórico de Cuiabá. Para fins deste estudo, serão apresentados os episódios de forma sintética, selecionando cenas mais significativas para análise e discussão.

#### 3.1. Episódio I - O nascimento de Cuiabá

O roteiro narrativo, neste episódio, teve início na Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, percorrendo a Igreja Senhor dos Passos e chegando até o Museu de Imagem e Som de Cuiabá (MISC).

Para o início da caminhada foram escolhidas a Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito por se tratar de um lugar emblemático pois há evidências históricas que em suas proximidades, no córrego da prainha, foi encontrado uma grande quantidade de ouro e, desta forma, promoveu um expressivo crescimento populacional na região do qual se originou a cidade de Cuiabá (Conte; Freire, 2005).

A ausência de menções a aspectos simbólicos, históricos ou culturais do Centro Histórico sugere uma possível lacuna na percepção infantil desse espaço em sua dimensão mais ampla e emblemática. Ao interpretarem suas experiências relacionadas ao centro da cidade principalmente como uma atividade utilitária, como pagar contas, as crianças revelam a ausência do diálogo intergeracional que contemple a consciência histórica e a memória social da cidade no cotidiano das crianças.

Aos poucos, as crianças buscavam identificar, de forma voluntária e curiosa, pelas ruas do Centro Histórico, elementos materiais e simbólicos que representam os conflitos e

contradições que norteiam este espaço vivido, conforme orienta Seargert (1981 apud Jodelet, 2002). As marcas dos conflitos entre proprietários/moradores/comerciantes estão evidenciadas na cena pública e foram captadas pelas crianças.

Desta forma, após conhecerem a breve história das origens do povoamento da cidade de Cuiabá, as crianças desceram para o antigo córrego da prainha, e a Criança 2 fez uma imitação fazendo de conta que era um Bandeirante. Desta forma, a criança, no diálogo intergeracional, efetuou uma reelaboração criativa (Vigotski, 2009) combinando suas significações formuladas sobre os bandeirantes a partir da memória social compartilhada e expressando por meio de sua linguagem espacial (Nota de Campo). Essa dinâmica sugere a relação potente entre imaginação e realidade na formação das vivências.

Ademais, nota-se a reelaboração criativa vivenciada pelas crianças que, no diálogo intergeracional, combinaram interpretações e significados próprios sobre eventos históricos. A reelaboração criativa pode ser reconhecida como uma expressão da imaginação infantil, enraizada na interação com a memória social.

Portanto, neste episódio, foi observado que as crianças participantes deste estudo se envolveram ativamente na construção de significados, desenvolvendo hipóteses a respeito do que estavam vivenciando. Essas hipóteses, muitas vezes não expressas verbalmente, foram discernidas através de seus movimentos e do tempo dedicado à observação da cena, revelando uma atenção voluntária, curiosa e atenta.

### 3.2. Episódio II – O esvaziamento populacional e os escombros da casa cuiabana

As crianças conheceram a fachada do Casarão que abriga o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) cuja arquitetura conserva a historicidade de uma casa tipicamente cuiabana. Depois foram para o Beco Alto e por fim a Praça da Mandioca. Ao explorar o Centro Histórico, as crianças buscaram estabelecer um contato com o lugar e, a partir do olhar curioso e atento, perceberam o seu esvaziamento e abandono.

As crianças desenvolveram interações com os casarões fechados, evidenciando suas tentativas de compreender o esvaziamento populacional. Em uma cena, ao chegarem no casarão que hoje é sede do IPHAN, bateram nas portas e indagaram "tem alguém aí?" (Criança 1). Além disso, espreitaram pelos pequenos buracos na porta em busca de vislumbrar o interior dessas casas, e expressam inquietações e estranhamentos diante da ausência de vida nestes locais historicamente relevantes. Tal pergunta reverbera na forma de desafio e de responsabilização dos adultos frente ao (des)cuidado da memória social de seu povo.

Dito isso, no que tange à interação entre imaginação e realidade, é possível inferir que os elementos com os quais as crianças interagiram desencadearam a construção e incorporação de novos conhecimentos e significados. Mesmo diante da ausência de referências de vivências anteriores naquele espaço, esses elementos, de forma dialógica, materializaram a imaginação e influenciaram a realidade vivida. Esse processo dinâmico é evidenciado nas respostas das crianças, em que a reflexão sobre o papel do prefeito e a crítica à negligência na gestão urbana representam uma forma de ancoragem (Moscovici, 2013).

### **3.3. Episódio III - Novas ancoragens para o termo academia e a identificação com o ser imortal**

No decorrer deste episódio, as crianças adentraram à Academia Mato-grossense de Letras (AML), um espaço carregado de significados de um casarão cuiabano, cujas raízes históricas remontam a 1775. Essa experiência proporcionou a identificação da arquitetura de um casarão com sua disposição dos cômodos e piso de ladrilho hidráulico bem como uma imersão na narrativa que envolve o Barão de Melgaço, personagem que deixou sua marca na história da região.

A Criança 1, ao visualizar as cadeiras ocupadas pelos imortais da Academia Mato-grossense de Letras (AML), interage com um ato de cumprimentar dizendo "a paz do senhor, irmãos". Tal contexto possibilita pensar que a criança se utilizou, neste primeiro momento, de seu repertório de vivências na tentativa de compreender o sentido e significado do lugar a partir de suas referências.

Em outro momento, a Criança 1 se senta na cadeira ao centro da mesa, e bate as mãos e diz: "Eu estou num tribunal!" Em seguida, olha para a criança 4 e 5 e diz: "Você está expulso do tribunal!". Logo em seguida chama o fotógrafo e diz: "fotógrafo, você está expulso do tribunal!" Essa expressão da criança durante a visita à Academia Mato-grossense de Letras (AML) pode ser interpretada como uma manifestação do potencial criativo e imaginativo infantil, bem como uma forma de reelaboração criativa do espaço.

A criança percebe a natureza formal e imponente do ambiente, mas também projeta sobre ele uma nova camada de significado. A associação com um tribunal sugere que a criança está atribuindo características específicas ao espaço, possivelmente influenciadas por experiências anteriores ou representações sociais sobre tribunal compartilhadas por seu grupo de pertença.

As crianças na AML se autorizaram a explorar o lugar e acessaram um piano disponível no local. De forma espontânea, as crianças dirigiram-se ao piano, transformando o saguão da AML em seu próprio palco improvisado. A iniciativa inicial partiu da criança 1 que, movida por sua curiosidade e criatividade, deu início a um dedilhado musical. Em seguida, as crianças 4 e 5 se uniram à criança 1, formando um grupo coeso. Ao final a criança 1 também incorporou movimentos corporais a sua performance, fazendo um gingado que transcendia as notas musicais (Nota de Campo). Em seguida, a Criança 5 perguntou: “o que é preciso fazer para ser um imortal?” Pode-se inferir que, a partir da mediação realizada sobre a AML, as crianças souberam que ser imortal é ser autor e buscaram deixar sua marca neste espaço.

Em uma outra cena, a Criança 4 observou atentamente um quadro de uma mulher com a saia rodada utilizada na dança Siriri, e considerando empiricamente a invisibilidade do feminino no Centro Histórico, é possível inferir que, ao se identificar com o quadro, a Criança 4 esteve em busca pelo reconhecimento e visibilidade do feminino em espaços historicamente marcados por uma narrativa que, por vezes, negligenciou ou subestimou a presença e contribuição das mulheres. A invisibilidade do lugar feminino na memória social do Centro Histórico, percebida pelas crianças, ressoa com a ideia de representações sociais como sistemas de pensamento que orientam a relação dos sujeitos com o mundo dentro de um projeto representacional que, considerando a categoria histórica do gênero como uma construção que remete às relações de poder, reforça a importância de questionar e reexaminar as narrativas e representações que guiam a compreensão do passado e do presente (Jodelet, 2017).

#### **3.4. Episódio IV - Participação, autorias infantis e o feminino na memória social**

Este episódio se inicia com a chegada das crianças no local histórico chamado Residência dos Governadores. Ao adentrarem no jardim, as crianças espontaneamente propuseram: "Vamos brincar de esconde-esconde? Aqui tem como se esconder em vários lugares. Esconder no mato!!" Tal atitude reflete um exemplo da reelaboração criadora em ação. Ao observar o ambiente histórico e cultural ao seu redor, a criança reconheceu a oportunidade de uma atividade lúdica e demonstrou sua potência criativa ao sugerir uma variação da brincadeira que se adequa ao contexto específico do local. Essa atitude pode ser interpretada à luz do conceito de identidade de lugares de Proshansky (1976, apud por Jodelet, 2002).

Em seguida, ao chegarem na Praça Alencastro foi possível evidenciar um desdobramento da interação das crianças na Academia Mato-Grossense de Letras, em que a ausência do lugar feminino na memória social foi percebida por elas nesses espaços.

Considerando que as representações sociais atuam como sistemas de pensamento mais amplo, que engendram a relação dos sujeitos com o mundo (Jodelet, 2001), o gênero é uma categoria histórica que remete às relações de poder.

Tal contexto foi identificado pela criança ao perceber, na Academia Mato-Grossense de Letras, um lugar feminino na memória social. Nesse cenário, a criança visualizou um quadro de uma mulher com a saia rodada folclórica de dança siriri exposta na parede que, de forma atenta, pareceu dialogar com a imagem, de maneira a buscar referências identitárias da mulher nesse espaço.

Na sequência, já na Praça Alencastro, após visualizar uma imagem parecida estampada em um carrinho de venda de cachorro-quente, a criança dançou, expressando um faz de conta imaginário, de modo a representar a mulher do quadro e, por fim, deparou-se com um paredão de bustos masculinos, revelando o desafio da mulher em se ver representada nesses espaços, por conta da tradição do patriarcado, que visa definir quem deve ser lembrado no território.

Assim, a criança, movida pela constatação da ausência feminina na memória social do Centro Histórico, produziu um manifesto em forma de dança, inspirada no quadro da dançarina de saia rodada, em um movimento que, em si, pode ser considerado a objetivação da visibilidade social feminina no palco da Praça Alencastro, em face da ausência de referências femininas nas narrativas sobre a memória social da cidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões tecidas neste estudo de caso único possibilitaram a compreensão do compartilhamento de memórias e da construção de significações de um grupo de crianças, sobretudo, a identificação das marcas subjetivas presentes na interação delas com a cidade em um diálogo intergeracional.

As crianças deste estudo revelaram a constatação do fenômeno do esvaziamento, depredação e silenciamento do Centro Histórico e a ruptura do diálogo intergeracional que tem impedido a reposição da memória social cujo Centro Histórico é testemunha. De forma geral, o roteiro narrativo mostrou-se um forte aliado da valorização da memória social com potencial identitário, sobretudo, por possibilitar às crianças um passeio pelo Centro Histórico aberto às linguagens espaciais infantis e ao intenso desejo de garantir o exercício de suas cidadanias e o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos.

Sob a perspectiva das crianças, considerando o problema e o objetivo deste estudo, o Centro Histórico se revelou um lócus de significados diversificados, incluindo:

O reconhecimento do local como deteriorado e perigoso, uma significação acentuada pelas ruínas e pelo abandono do patrimônio histórico;

A interpretação do Centro Histórico sob uma ótica patriarcal, marcada pelo notório esquecimento sistemático das personalidades femininas;

O declínio do uso residencial do Centro Histórico aliado a ausência de ações educativas escolarizadas ou não escolarizadas contínuas com objetivo de trabalhar amplamente um projeto representacional de consciência preservacionista bem como a imensa pressão imobiliária, tem contribuído para o afastamento das pessoas deste espaço. As crianças deste estudo, demonstraram adesão ao Centro Histórico de Cuiabá, o que parece evidenciar um primeiro passo para o estabelecimento de relações afetivas e de pertencimento com o lugar.

Portanto, é fundamental a construção de políticas de subjetividade (Tedesco, 2004), que potencializem ações educativas voltadas ao diálogo intergeracional para o desenvolvimento de consciências preservacionistas e de construção de memórias sociais possibilitando que o Centro Histórico seja reconhecido em sua dimensão estruturante da história cuiabana.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, B.S.F. A infância como objeto de representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E. M.Q. O et al. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Editora da ABRAPSO, 2014.

ANDRADE, D. B. S. F. **Projeto Cultural Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Lei Aldir Blanc – Seleção Pública MT Nascentes. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer: Governo de Mato Grosso, 2021.

ANDRADE, D. B. S. F. Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). **Coordenação de Extensão (CODEX)**. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

CASTORINA, J.A. (2013) A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, R.T; BOAS, L.P.S.V; BEHRENS (orgs).. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Org.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Catálogo, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=441538&view=detalhes>. Acesso em: 20 Set. 2018.

JODELET, D. A cidade e a memória. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto de Lugar**: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002, p. 31-43.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos da vida**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2017.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, G. L. F. Representações sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição de ensino superior privada de Ponta Grossa – PR. 2013. 155 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009

VIGOTSKI, L. S. **Quarta Aula**: A questão do Meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi. Psicologia USP, São Paulo, 2010.



## **ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: MEDIÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

GT 9 – INFÂNCIAS E CRIANÇAS

**Trabalho completo**

Fernanda Maria Siqueira TAVARES

(Docente da Universidade Estadual de Goiás/UEG). E-mail: Fernanda.tavares@ueg.br

Maria Goretti Quintiliano CARVALHO

(Docente da Universidade Estadual de Goiás/UEG). E-mail: maria.goretti@ueg.br

Edson Ferreira ALVES

(Docente da rede municipal e estadual/São Luís de Montes Belos/Goiás). E-mail: edson.belos@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo analisa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando os desafios enfrentados por crianças e educadores. O objetivo é compreender como se dá essa passagem, considerando aspectos históricos, legais e pedagógicos. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de questionários aplicados a professoras do Ensino Fundamental, cujas falas evidenciam dificuldades relacionadas à adaptação, metodologias e valorização do brincar. Os resultados apontam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam continuidade entre as etapas. O educador tem papel fundamental na mediação desse processo, sendo essencial a formação continuada e o apoio institucional.

Palavras-chave: Transição escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

### **1 Introdução**

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, destacando os principais desafios enfrentados pelas crianças e o papel fundamental do educador nesse processo, os objetivos específicos são: analisar e discorrer sobre o conceito e a história da criança, conhecer como é realizado esse processo de transição e identificar as principais dificuldades dos professores e alunos nesse período. A pesquisa, de caráter qualitativo, compreende uma abordagem bibliográfica, documental e empírica, desenvolvida em escolas públicas de São Luís de Montes Belos (GO). O referencial teórico está ancorado em autores como Ariès, Vygotsky, Freire e Kishimoto, bem como nos documentos normativos da educação brasileira, e pesquisa de campo, que foi realizada em diferentes escolas da rede municipal de ensino, por intermédio de um questionário, cujas respostas foram suporte para as considerações feitas ao fim deste estudo.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental constitui um marco fundamental na trajetória escolar das crianças. Mais do que uma simples mudança de etapa, trata-se de uma reconfiguração profunda das exigências cognitivas, sociais e afetivas, que, se

mal-conduzida, pode repercutir negativamente no desenvolvimento global da criança. Assim, os estudos voltados para esse âmbito têm aumentado dada a sua importância. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011):

(...) é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (p. 80)

De maneira geral, a transição envolve um deslocamento entre duas culturas escolares distintas: uma centrada no cuidado, no brincar e na experimentação, e outra voltada à sistematização do conhecimento, à alfabetização formal e à avaliação do desempenho. Nessa perspectiva, o papel do educador, das instituições e das políticas públicas é central para garantir que essa passagem seja planejada e mediada com intencionalidade pedagógica, favorecendo a continuidade dos processos de aprendizagem e a segurança emocional das crianças.

Este artigo busca, portanto, compreender as múltiplas dimensões da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir de três eixos principais: (i) a perspectiva histórico-legal da infância e da educação no Brasil; (ii) os fundamentos pedagógicos do cuidar, do educar e do brincar; e (iii) os resultados de uma investigação empírica realizada com professoras atuantes nas duas etapas do ensino, em escolas públicas municipais de São Luís de Montes Belos (GO).

A pergunta que norteia esta análise é: quais são os principais obstáculos enfrentados pelas crianças e pelos professores no processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, e como as instituições têm respondido a esses desafios?

A concepção moderna de infância é um fenômeno histórico recente. Segundo Ariès (2011), na Idade Média e até o século XVII, a criança era vista como um “pequeno adulto”, sem distinções significativas em relação aos adultos. Apenas com a modernidade, sobretudo após a Revolução Industrial, surgiram discursos que valorizaram a infância como fase peculiar e determinante do desenvolvimento humano.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como parte da educação básica, garantindo no artigo 208, §4º, o direito à creche e pré-escola para crianças de até cinco anos. Esse marco foi reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que consolidou os direitos da infância, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN n.º 9.394/1996), que definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Posteriormente, documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidaram a educação infantil como espaço de formação integral, baseado na integração entre cuidar, educar e brincar.

A educação infantil brasileira, em consonância com os documentos oficiais, estruturou-se na indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar, rompendo com a tradição que separava cuidado e ensino. O RCNEI (1998) compreende o cuidar como prática pedagógica que envolve atenção, afeto e autonomia, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e potencialidades. Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica uma prática educativa dialógica e humanizadora.

Nesse contexto, o brincar assume papel central. Vygotsky (1991) o considera atividade essencial ao desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal, por meio da mediação do outro. Contudo, embora reconhecido, o brincar é frequentemente negligenciado quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, em razão da ênfase na alfabetização e nas metas curriculares, o que compromete seu bem-estar.

Com a Lei n.º 11.274/2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, com matrícula obrigatória aos seis. As DCN (2009) e a BNCC (2017) apontam a necessidade de continuidade das aprendizagens da educação infantil, mantendo o brincar, as interações e múltiplas linguagens como práticas legítimas. Entretanto, muitas escolas reforçam rupturas, substituindo a ludicidade por atividades mecânicas e avaliações quantitativas.

Vygotsky (2006) descreveu esse período como a “crise dos sete anos”, marcado por mudanças cognitivas e emocionais que exigem mediações sensíveis. Arendt (1972) defende que a educação deve preparar para o mundo novo, respeitando a condição de novidade da criança. Assim a transição entre etapas deve ser vista como processo contínuo, que respeita o tempo da criança e articula saberes, práticas e culturas escolares distintas. Para isso, é fundamental que os educadores dos dois níveis dialoguem, compartilhem experiências e planejem conjuntamente estratégias de acolhimento, adaptação e continuidade curricular.

## 2 Metodologia

Para compreender a transição entre educação infantil e ensino fundamental, realizou-se pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, em seis escolas públicas de São Luís de Montes Belos (GO). Participaram doze professoras da pré-escola II e do 1º ano, selecionadas por conveniência. O principal instrumento foi o questionário, elaborado no *Google Formulários* e respondido por 12 dos 18 docentes convidados.

Segundo Gil (2002), a pesquisa de campo se desenvolve por meio de observação e entrevistas, podendo incluir análise documental. Com base em Lakatos e Marconi (2007), o estudo assume caráter descritivo-exploratório, visando compreender percepções e práticas pedagógicas sobre a transição. Os dados foram organizados em categorias temáticas, analisados à luz do referencial teórico, com anuência das participantes, autorização institucional e garantia de anonimato.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental – anos iniciais configura-se como um processo delicado e repleto de desafios, tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação. Este estudo objetiva identificar as principais lacunas e dificuldades enfrentadas nesse processo transicional, a partir da análise de dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia empregada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa de campo, análise interpretativa e articulação entre dados empíricos e referencial teórico, conforme defendido por Teixeira (2003), que enfatiza a inseparabilidade entre análise e interpretação na pesquisa social.

A interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria. É recomendável que haja um equilíbrio entre o arcabouço teórico e os dados empiricamente obtidos, a fim de que os resultados da pesquisa sejam reais e significativos (Teixeira, 2003, p. 197).

### 3 Resultados e Discussão

As respostas das docentes revelam a percepção de que as crianças não chegam suficientemente preparadas para as exigências do 1º ano, enfrentando dificuldades de adaptação à nova rotina, ao tempo prolongado sentado, à sistematização do ensino e à redução das atividades lúdicas. Nota-se uma compreensão limitada sobre o papel do brincar, frequentemente tratado como atividade secundária, em desacordo com Vygotsky (1991), Lima et al. (2018) e Santos (2013), que o reconhecem como mediador do desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Além disso, observa-se fragilidade no diálogo entre as instituições de educação infantil e de ensino fundamental, comprometendo a continuidade pedagógica e o acolhimento necessários à escolarização formal. Conforme Rossa

(2010) e Souza (2020), essa continuidade é fundamental para aprendizagens significativas, o que demanda políticas públicas e formações docentes que orientem quanto às especificidades dessa etapa.

A segunda pergunta chama as professoras a descreverem as principais mudanças que as crianças enfrentam nessa transição. Sobre isso, as professoras responderam:

P1: Precisar ficar sentado para aprender; Ter concentração; deixar um pouco as brincadeiras e resolver as atividades propostas de estudo.

P2: Hábito de responsabilidade.

P3: Leitura, escrita, e comportamento.

P4: A troca de professores, o aumento de disciplinas,

P5: Dificuldade em realizar atividades que demandam maior tempo sentado; Dificuldade com rotina de estudo; Dificuldade por não brincar todos os dias;

P6: Dificuldade com a quantidade de conteúdos (livros, cadernos, projetos).

P7: Mais atividades realizadas no dia.

P8: Rotina diferente.

P9: Redução dos momentos lúdicos.

P10: Adaptação ao novo, mudanças de conteúdos, aulas mais tradicionais, salas super lotadas entre outros.

P 11: A mudança de instituição e de rotina. Perca das atividades lúdicas.

P12: Aprender a lidar com a rotina do 1º ano. A quantidade e nível das atividades, leitura, organizar os materiais, realizar atividades nos livros, e realizar as avaliações.

Quanto a isso, é possível ressaltar os obstáculos encarados pelas crianças relacionados à rotina, mudança de escola, aumento das atividades realizadas, organização, permanecer sentado na cadeira com o brincar reduzido a uma menor frequência. A mudança de rotina, ambiente e de exigências causam um grande impacto na vida das crianças e, por isso, Souza (2020, p. 62) diz que “a mudança de ambiente físico e a reorganização da rotina escolar podem gerar insegurança e dificuldades de adaptação para as crianças na transição”, pois elas se deparam com uma série de novidades que ocasionam estranheza, que por sua vez, pode causar essa insegurança.

Ainda segundo os dados, as crianças expressam medo, insegurança e angústia diante das novas exigências escolares, como a cobrança por resultados imediatos, a diminuição dos momentos lúdicos e o afastamento do ambiente afetivo e familiar que encontravam na educação infantil. Essa resposta emocional das crianças aponta para a urgência de se promover uma transição mais humanizada, respeitando os tempos e modos de ser da infância. Conforme destaca Kramer (2007), o acolhimento e a ludicidade são componentes fundamentais para garantir um ambiente seguro, que favoreça o processo de aprendizagem.

Foi solicitado que o professor avaliasse a preparação das crianças para o ensino fundamental e indagado sobre acompanhamentos específicos nesse período. A maioria (82%) avaliou como regular e afirmou não existir acompanhamento, evidenciando a lacuna nessa

transição e a importância da continuidade entre educação infantil e ensino fundamental. Rossa (2010, p. 123) destaca que essa passagem exige continuidade pedagógica para garantir aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. Assim, a aprendizagem deve ser entendida como processo contínuo, iniciado na Educação Infantil e articulado ao longo da escolarização.

Quando questionados: Você utiliza algum recurso didático, pedagógico e metodológico específico para auxiliar na adaptação das crianças? Caso sua resposta seja positiva, descreva o recurso. As professoras responderam:

- P1: Não
- P2: Sim, livros de reforço aprender mais, tampinhas com a escrita do alfabeto...
- P3: Sim. Tradicionalismo, realista
- P4: Sim. Atividades mais ilustrativas alegres para que os alunos ao olhar a atividade tenham interesse em realizar.
- P5: Sim, é preciso ter muito cuidado nesse processo que é difícil para os alunos e para os professores!
- P6: Sempre utilizo nas primeiras semanas músicas, jogos educativos e atividades mais dinâmicas.
- P7: Sim. Jogos pedagógicos.
- P8: Ainda não
- P9: Datashow com filmes e desenhos animados, para momentos de descontração entre atividades e durante atividades de leitura individual
- P10: Não.
- P11: Sim. Livro didático.
- P12: Na adaptação usamos a metodologia que vai fazer diferença na aprendizagem da turma. Para isso precisamos de uma avaliação diagnóstica. Algo que chame a atenção dos alunos.

Nota-se a preocupação de algumas professoras em oferecer um ambiente semelhante ao da educação infantil, enquanto outras utilizam apenas o livro didático ou nenhum recurso. Considerando os documentos atuais, preocupa a ausência de práticas de acolhimento, já que um ambiente seguro é essencial para que a criança explore, aprenda e se relacione, sobretudo no período de transição (Kramer, 2007). O professor, como mediador, deve atentar-se a essas particularidades, criando um ambiente acolhedor e oferecendo atividades significativas. Para Moraes (2014), seu papel é facilitar o processo, tornando a transição mais leve e favorecendo a construção de conhecimentos.

A sexta pergunta investigou se havia reuniões ou processos comunicativos entre professores da educação infantil e do ensino fundamental. Mais da metade respondeu que não existe qualquer interação; algumas relataram reuniões em que se compartilham informações sobre os alunos ou discussões no conselho de classe, além de menções ao programa Alfa Mais. Apenas duas escolas possuíam ambas as etapas na mesma instituição, o que explica parte dessas respostas. Identifica-se, assim, uma lacuna de comunicação entre as instituições, que

compromete a continuidade do processo educativo e faz com que os professores recebam os alunos sem preparação. Para Souza (2020, p. 17), “é fundamental que as instituições [...] estabeleçam um diálogo constante”, garantindo alinhamento e integração pedagógica.

O sétimo questionamento convida as professoras a discorrerem sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental durante essa transição. Dentre as principais respostas tivemos que:

P1: A falta de apoio da família. Essa transição não depende unicamente da escola, e as famílias que não acompanham na pré-escola também não acompanham no ensino fundamental. Sem parceria de ambos os lados fica muito mais difícil a aprendizagem da criança.

P2: No caso do Ensino Infantil tem enfrentado dificuldade em expor as necessidades de aprendizagem seguindo o modelo só de brincar e não poder ensinar o que dá a base para os alunos entrarem no Ensino Fundamental preparado.

P3: A tensão em cumprir com o currículo pois são muitos conteúdos e é necessário que todos os alunos acompanhem o processo.

P4: Acredito que a principal dificuldade seja pelo fato de proibir o ensinar sistematizado, e focar apenas no brincar.

P5: A dificuldade maior é receber as crianças despreparadas para cumprir o currículo do 1 ano.

As respostas evidenciam a deficiência da participação dos pais no cotidiano escolar, o que interfere no desenvolvimento dos alunos. Ferreira (2017) ressalta que a família tem papel fundamental na transição, oferecendo apoio emocional e acompanhando o filho nessa etapa. Como núcleo social da criança, a família exerce função básica nesse processo, fornecendo o suporte necessário.

As professoras também criticam o brincar na educação infantil, afirmando que não favorece a aprendizagem considerada base para o ensino fundamental, de modo que as crianças chegam ao 1º ano escolar sem preparo e diante de um currículo extenso. Isso reforça a necessidade de ajustamento entre as etapas. Soares (2004) lembra que a transição marca o início da alfabetização e da sistematização da linguagem escrita, devendo ser gradual e significativa.

É indispensável refletir sobre os conhecimentos prévios das crianças, respeitar seu ritmo e alinhar as instituições, sem abandonar a ludicidade. Santos (2019) destaca que a adaptação cognitiva e emocional exigida pelo ensino fundamental só é viável com uma preparação bem estruturada na educação infantil e continuada na etapa escolar seguinte.

Considerar necessária uma formação e/ou uma política para melhorar o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental foi uma das perguntas na pesquisa realizada. Nas respostas tivemos:

P1: Sim, porque o início da alfabetização se torna muito cansativo tanto para os professores quanto para os alunos, pois muitas crianças poderiam aprender um pouco mais sobre as letras e números, quando saem da Educação Infantil.

P2: Sim. Os alunos precisam entender que escola é diferente de Cmei e que precisam levar mais a sério o tempo de estudo. Ou as regras e cobranças do primeiro ano precisam ser revistas. Como os alunos não estão sendo preparados para a exigência do Ensino fundamental, está sobrecarregando ao extremo os alunos e professores no primeiro bimestre do primeiro ano fundamental.

P3: Com certeza! Porque o processo é doloroso para as crianças, e elas sofrem um choque de realidade intenso.

P4: Sim, para compreensão de necessidades e aprendizados para melhor implementação do alfabetizar

P5: Sim. Muito necessário. Uma vez que as crianças acostumam muito com o brincar na educação infantil e chegam no ensino fundamental já são tratadas como 'adultas' com mais responsabilidades e etc.

P6: Sim. Porque os alunos tendem a recusar a escola de ensino fundamental pois a metodologia é muito diferente.

P7: Sim. Para as crianças chegarem preparadas para essa nova etapa. Que para mim é a base para a formação da criança.

É possível notar uma percepção equivocada acerca do brincar na educação infantil. Na maioria das respostas fica explícito que o brincar é tido como uma distração e não como parte do processo educativo. Vygotsky (1991) atribui ao brincar um papel fundamental na construção do pensamento infantil. Ao se engajar em atividades lúdicas, a criança manifesta suas capacidades cognitivas, sensoriais e motoras, revelando um modo particular de apreender o mundo e interagir com os elementos que o compõem. Essa perspectiva teórica sublinha a importância do brincar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e motores. Ao brincar, a criança exercita sua criatividade e imaginação, construindo significados e estabelecendo relações complexas com o ambiente.

Pensar na formação continuada e políticas que visem a melhoria do processo transicional entre os dois níveis de ensino é essencial, considerando que existe um desalinhamento nesse sentido e que, para que possa haver melhoria, necessita-se de uma mudança nesse quadro. Por existir esse desencontro entre a educação infantil e o ensino fundamental e essa dificuldade de adaptação por parte das crianças, é aparente a necessidade de uma preparação melhor dos professores e políticas que busquem tornar esse processo mais equilibrado e que seja executado gradativamente, com menores impactos nas crianças e nos professores.

Foi solicitado que as professoras descreverem alguma angústia ou medo que as crianças expressam em relação à mudança para o ensino fundamental, caso exista. Observou-se que 83% das respostas foram que as crianças sentem medo do novo, angústia por não brincarem como na educação infantil e dificuldade em lidar com um maior número de atividades.

A transição entre essas duas etapas ainda é marcada por descompassos estruturais, pedagógicos e formativos, exigindo uma articulação efetiva entre as instituições, investimento em políticas públicas voltadas à formação docente, e uma valorização da infância enquanto etapa legítima do desenvolvimento humano. A superação desses desafios requer o compromisso de gestores, professores e famílias, com vistas a assegurar uma escolarização que respeite a criança em sua integralidade e promova aprendizagens significativas desde os primeiros anos.

Os dados evidenciam que, para a maioria das docentes entrevistadas, a transição entre as etapas escolares ainda é vivenciada como uma ruptura. Os principais desafios apontados foram: mudança na rotina, redução do brincar, dificuldade de adaptação, falta de articulação institucional e carência de formação docente específica. Esses achados confirmam o que apontam autores como Kramer (2011), Souza (2020) e Moraes (2014): a transição mal planejada pode comprometer o vínculo da criança com a escola, afetar seu desempenho e sua autoestima. Por outro lado, quando há integração entre etapas, escuta sensível e respeito ao tempo infantil, o ingresso no Ensino Fundamental se torna mais leve, significativo e potente.

#### 4 Considerações finais

A análise realizada ao longo deste artigo aponta para a urgência de se compreender a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental como parte integrante do processo educativo, e não como um momento isolado ou meramente burocrático. A criança, ao vivenciar essa passagem, precisa encontrar continuidade nos vínculos, nas práticas pedagógicas e no reconhecimento de sua subjetividade.

A legislação educacional brasileira já oferece fundamentos sólidos para a articulação entre as etapas, reconhecendo a importância do brincar, do cuidar e da escuta na aprendizagem infantil. No entanto, a prática escolar ainda se distancia desses preceitos, reproduzindo modelos tradicionais que fragmentam o percurso educativo e dificultam a adaptação das crianças.

Faz-se necessário investir em formação docente continuada, criar espaços institucionais de planejamento conjunto, repensar o currículo do 1º ano escolar à luz das experiências da educação infantil e elaborar políticas públicas específicas para a transição. O educador tem papel central nesse processo, sendo mediador entre o universo simbólico da criança e as exigências formais da escolarização.

Garantir uma transição respeitosa, lúdica e intencional é, portanto, uma exigência ética, pedagógica e política. É compromisso de todos os envolvidos na educação básica construir

pontes - e não muros - entre os ciclos escolares, de modo que a criança permaneça aprendendo, criando, brincando e sendo reconhecida em sua inteireza.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.

KRAMER, Sônia. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Ática, 2011.

MORAES, Maria C. M. *Políticas públicas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, R. M. de. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o papel das práticas pedagógicas*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, n. 150, p. 1-20, 2020.

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

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



## ESPAÇOS, ESCUTA E CULTURAS INFANTIS: REFLEXÕES SOBRE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

Simone SILVEIRA BRASIL ROSSI

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência da Natureza/UNIR). E-mail: simonebrasiljipa@gmail.com

Fátima RODRIGUES DA SILVA

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência da Natureza/UNIR). E-mail: fatimarodriguessilva1990@gmail.com

Josiane BROLO

(Docente da rede Federal/Porto Velho/Rondônia). E-mail: josiane.brolo@unir.br

### Resumo

Este artigo analisa os contextos investigativos na Educação Infantil sob a perspectiva da sociologia da infância, com ênfase na metodologia bibliográfica e qualitativa. A Sociologia da Infância é mobilizada para compreender como o ambiente investigativo pode favorecer as múltiplas linguagens infantis, promovendo o protagonismo e a construção do conhecimento. Fundamenta-se em marcos legais, como a Lei nº 9.394/1996, Diretriz Curricular Nacional (DCNEA 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), além de teorias de especialistas em criança e educação. O texto sugere maneiras de organizar espaços e práticas de pesquisa que respeitem as características socioculturais das crianças.

Palavras-chave: contextos investigativos. sociologia da infância. Educação Infantil.

### 1 Introdução e Fundamentação Teórica

A Educação Infantil, como etapa primordial para o desenvolvimento integral da criança, demanda práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a escuta sensível e a expressão através de múltiplas linguagens. A legislação educacional brasileira, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), destaca a importância de promover a curiosidade e o protagonismo infantil, posicionando as interações e o brincar como eixos estruturantes. Neste cenário, os contextos investigativos emergem como estratégias pedagógicas potentes, capazes de gerar aprendizagens significativas que respeitam a diversidade das culturas infantis (Oliveira-Formosinho, 2007; Mariotti, Cantelli e Pereira, 2017, Beatriz Trueba, 2022).

Para aprofundar essa discussão, este estudo se ancora na Sociologia da Infância, que rompe com a visão adultocêntrica ao compreender a criança como uma atriz social ativa, produtora de cultura e intérprete do mundo (Sarmiento, 2008, 2011; Corsaro, 2011). A infância, portanto, é aqui entendida em suas pluralidades, reconhecendo os diferentes modos de ser criança que emergem dos contextos históricos e sociais (Fernandes, 2009). É a partir

dessa concepção que os contextos investigativos se tornam espaços privilegiados para que as crianças expressem e desenvolvam suas próprias culturas.

Essa perspectiva sociológica dialoga diretamente com abordagens pedagógicas participativas. A Pedagogia da Escuta (Ferreira, 2025; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), propõe uma postura docente de observação e interpretação, que legitima os gestos, as falas e as produções infantis como parte central do processo de investigação. Tal abordagem se conecta à inspiração de Reggio Emilia, que ressalta a importância das "cem linguagens" da criança, como por exemplo linguagens plásticas, musicais, corporais, entre outras, como meios legítimos de pesquisa e expressão (Edwards, Gandini e Forman, 2015).

Nesse enquadramento, a organização do espaço assume um papel central. Conforme defende Horn (2017), o ambiente deve ser planejado para estimular a curiosidade e a autonomia, funcionando como um "terceiro educador". A intencionalidade pedagógica na criação desses cenários de exploração é, portanto, crucial para despertar o maravilhamento e provocar novas perguntas (Mariotti, Cantelli e Pereira, 2017).

Este estudo de natureza qualitativa, que articula a pesquisa bibliográfica a um relato de experiência, tem como objetivo geral analisar as contribuições da Sociologia da Infância e das pedagogias participativas para a construção de contextos investigativos na Educação Infantil. A investigação é guiada pelas seguintes perguntas norteadoras: Como a infância pode ser compreendida como categoria social e cultural? De que forma os contextos investigativos se relacionam com a pedagogia da escuta e das múltiplas linguagens? Qual é o papel dos espaços e ambientes na promoção da investigação infantil?

## 2 Objetivos

### 2.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições da Sociologia da Infância e das pedagogias participativas para a construção de contextos investigativos na Educação Infantil.

### 2.2 Objetivos específicos

- Discutir a infância como categoria social e cultural;
- Relacionar contextos investigativos à pedagogia da escuta e das múltiplas linguagens;
- Refletir sobre o papel dos espaços e ambientes na promoção da investigação infantil.

### 3 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, articulando uma pesquisa bibliográfica a um relato de experiência. A análise interpretativa busca conectar os referenciais teóricos com as práticas educativas que emergem no cotidiano da Educação Infantil.

O arcabouço teórico está fundamentado na Sociologia da Infância, a partir de autores como Sarmiento (2008, 2011) e Corsaro (2011), que oferecem a base para compreender a criança como sujeito social ativo. A concepção de infâncias no plural, defendida por Fernandes (2009), também orienta a análise.

No campo pedagógico, o estudo se apoia nas contribuições sobre a Pedagogia da Escuta (Oliveira-Formosinho, 2007; Ferreira, 2025) e na abordagem de Reggio Emilia (Edwards, Gandini e Forman, 2015), que valorizam as múltiplas linguagens como formas legítimas de investigação e expressão. A reflexão sobre a organização dos espaços como "terceiro educador" é embasada em Malaguzzi (2001), enquanto Mariotti, Cantelli e Pereira (2017), Trueba (2022), contribuem para a discussão sobre o planejamento de contextos investigativos.

Foram analisados, ainda, os documentos legais brasileiros que regem a Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA/2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), por sua relevância na definição das orientações curriculares que sustentam a prática pedagógica.

O relato de experiência foi desenvolvido com crianças matriculadas no Colégio Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CMEIEF) Prof.<sup>a</sup> Miriam Trajano Lopes, escola pública do município de Ji-Paraná/RO. A autora principal do trabalho atua como professora na instituição, o que permitiu uma imersão profunda no contexto e acompanhamento de suas turmas.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante durante os anos de 2022 e 2025. Os registros foram produzidos em diferentes linguagens, escritos em diários de bordo, fotografias e vídeos, compondo um mosaico sensível das experiências e interações das crianças nos contextos investigativos propostos. A análise dos dados empíricos ocorreu de forma contínua, buscando interpretar as falas, os gestos e as produções infantis à luz do referencial teórico adotado.

### 4 Resultados e Discussões

Os resultados reforçam a importância da Pedagogia da Escuta (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013), que propõe uma postura pedagógica atenta às múltiplas formas de expressão das crianças. Escutar, nesse sentido, não significa apenas registrar palavras, mas reconhecer a infância como produtora de conhecimento e cultura, de acordo com a pedagogia da escuta. Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida com uma turma de Educação Infantil, composta por crianças de quatro anos, os registros foram produzidos em diferentes linguagens, registros escritos, fotográficos e audiovisuais, compondo um mosaico sensível das experiências.

Os recortes de análise emergiram de contextos investigativos que envolviam elementos da natureza. A investigação dos dados empíricos considerou falas, gestos e interações das crianças, interpretados de forma compreensiva e relacional, buscando articular teoria e prática. Assim, o protagonismo infantil é compreendido à luz da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Escuta, uma escuta que ultrapassa a simples audição, acolhendo o que se manifesta nos corpos, nos silêncios e nas descobertas cotidianas.

**Figura 1 - Explorando/Investigando os elementos da natureza**



Fonte: Autoria própria, 2022.

Neste contexto, marcado pelo contato com elementos da natureza, as crianças se envolveram intensamente na tentativa de deixar a árvore em pé, uma brincadeira de equilíbrio entre coquinhos e pedras. Tudo começou com dois cachos secos, alguns coquinhos e pequenas pedras. Ao me aproximar, perguntei: O que vocês estão fazendo? Pedro respondeu prontamente: Estamos tentando deixar a árvore em pé! Participavam da investigação Manu, Pedro e Yan. Manu tentou por várias vezes: colocava os coquinhos, ajustava algumas pedras, mas a árvore sempre caía. Cansada, acabou desistindo. Yan e João Pedro, no entanto, persistiram. Repetiram as tentativas, experimentando diferentes combinações, até que Yan teve uma bela ideia. Levantou os dois troncos e comentou: Prô, este é muito pesado (o tronco maior). Acho que a gente só vai conseguir com este menor, mais leve. Respondi: Tenta. Enquanto isso, João Pedro percebeu que os coquinhos rolavam e não sustentavam o tronco. Então começou a usar mais pedras do que coquinhos. Num entusiasmo só, gritou:

— Conseguimos deixar a árvore em pé! Obaaaaa! Em meio à alegria, uma das crianças encontrou uma casca seca de coco, colocou dentro dela uma pérola e ficou admirando-a por um longo tempo. Depois se aproximou e disse com encanto:— Olha, prô, que lindo! Fiz o registro fotográfico daquele instante, a beleza da imagem também me tocou profundamente.

A dedicação prolongada das crianças revela o envolvimento, a curiosidade e a construção de conhecimento que emergem da exploração e do brincar investigativo, quando o mundo natural se torna parceiro de descobertas e invenções. A seguir apresentaremos o contexto de pintura:

**Figura 2 - Pintura livre no papelão**



Fonte: Autoria própria, 2025.

O contexto de pintura se configurou como um território de investigação e expressão, em que as crianças encontraram liberdade para experimentar cores, formas e gestos. O envolvimento delas com a proposta de pintura no papelão mostrou não apenas interesse, mas também a potência criadora que emerge quando os contextos educativos se abrem ao imaginário infantil.

Em meio à experiência, uma criança foi misturando a cor das tintas e ao chegar no tom de pele da amiga, ela pintou seus braços e disse: “é a cor da minha amiga Melissa, cor de chocolate”. Esse gesto, que ultrapassa o simples ato de brincar com tintas, traduz a infância como produtora de sentidos que atravessam corpo, identidade e afeto. Ao nomear sua própria pele com a cor da outra, a criança elaborou uma narrativa estética, em que a pintura se tornou linguagem para falar de si e do outro.

Essa cena se aproxima daquilo que a Pedagogia da Escuta (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013), nos propõe: compreender a criança como sujeito ativo, capaz de atribuir significados ao mundo e transformá-los em linguagem. Também dialoga com a perspectiva de Reggio Emilia, em que, como lembra Carla Rinaldi (2012), as “cem linguagens” da criança se expressam não apenas no desenho ou na palavra, mas no gesto, no corpo e na cor.

Assim, esta proposta revelou-se um contexto de aprendizagem significativo, em que as experiências estéticas não se restringiram a uma atividade artística, mas se tornaram caminhos para a construção de conhecimento, para a elaboração simbólica e para o fortalecimento das relações entre as crianças.

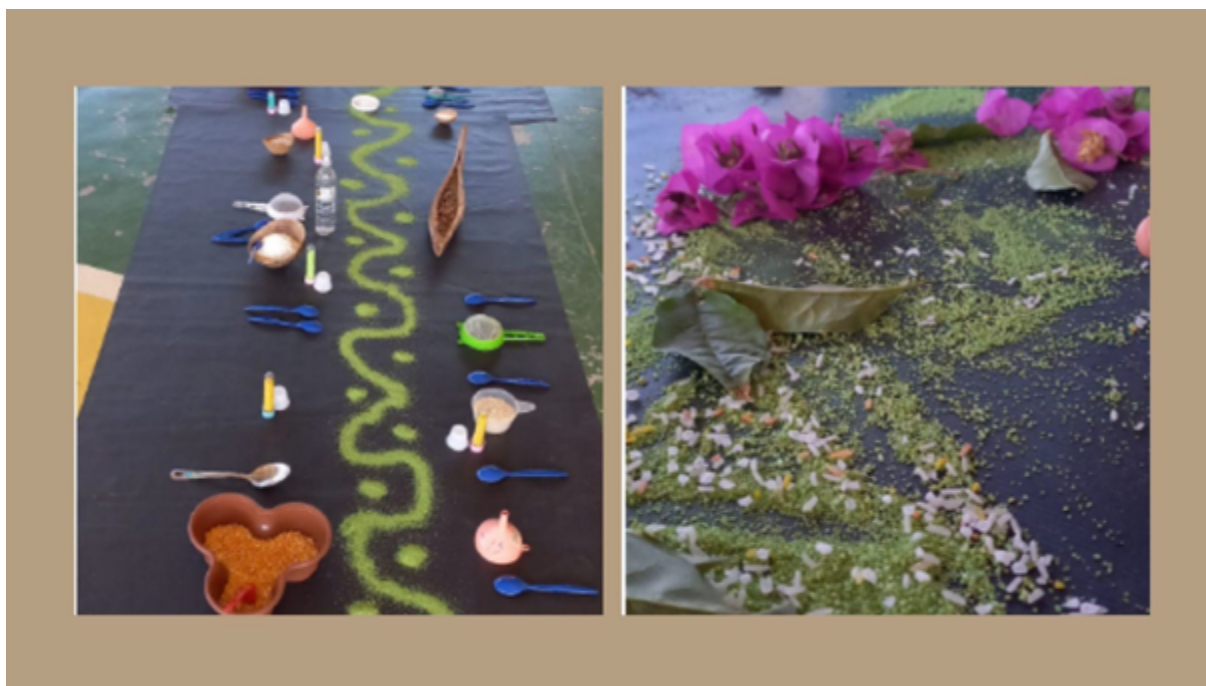
Essa enunciação revela a criança como sujeito que interpreta o mundo e o traduz em imagens poéticas. A DCNEA (2012), orienta que cursos de formação inicial e continuada incorporem a Educação Ambiental, capacitando professores para desenvolver práticas educativas que não fiquem só na teoria, cabe ao professor, não reduzir essas falas e curiosidades, mas tomá-las como pontos de partida para investigações coletivas, ampliando a experiência pedagógica.

No Arranjo Coletivo, as crianças mobilizaram essas linguagens em diálogo entre si e com o ambiente. O espaço escolar, nesse contexto, se configurou como “terceiro educador”, oferecendo materiais, sons e possibilidades que provocam a imaginação e estimulam o pensamento investigativo.

A análise das falas e dos gestos das crianças permite compreender que a infância não deve ser vista como etapa de preparação para a vida adulta, mas como tempo de produção de

cultura e de sentidos. Essa perspectiva rompe com uma concepção utilitarista de educação e abre caminho para práticas pedagógicas que reconhecem a potência do presente vivido pelas crianças. Apresentaremos um arranjo coletivo a seguir:

**Figura 3 - Exploração de texturas com objetos diversos**



**Fonte:** Autoria própria, 2025.

Os arranjos coletivos têm como objetivo favorecer a interação entre turmas de diferentes faixas etárias, criando oportunidades para que as crianças explorem os materiais de forma compartilhada. Nesse brincar conjunto, elas experimentam, inventam, descobrem e constroem sentidos para o mundo.

Durante as propostas de exploração sensorial, realizadas no espaço externo da escola, as crianças foram convidadas a investigar com os sentidos. O chão, cuidadosamente preparado com lonas escuras, colheres, recipientes, flores, folhas e areia colorida, transformou-se em um grande campo de descobertas. Entre colheres, flores e grãos, o chão tornou-se um laboratório poético.

<sup>1</sup> **Arranjo Coletivo:** é um espaço é algo vivo e em contínua transformação. Pensemos nele como um lugar flexível, em contínua mudança, que se adapta às necessidades; espaços para a incerteza, para a surpresa, para a transgressão, que se modificam e que, efetivamente, evoluem com quem os habitam. Além disso, é um excelente ponto de observação para a escuta: para entender comportamentos, linguagens não verbais, desejos das crianças; para interpretar suas respostas, investigar, saber observar com discrição, devolver propostas enriquecidas; em resumo para criar espirais de comunicação entre seus habitantes.

Ali, as crianças exploraram o mundo com os sentidos abertos, mãos que tocam, olhos que se encantam, narizes que farejam o cheiro do verde. A areia desenhada na lona preta parecia provocar caminhos, como se convidasse cada uma a inventar o seu modo de ser pesquisadora do sensível. Nada estava pronto, tudo podia acontecer: misturar, soprar, espalhar, descobrir. Nesse espaço de encantamento, a natureza se fez parceira de criação, e a infância mostrou sua potência de transformar os achadouros da infância em um laboratório para sentir o fazer, sobre o tempo lento de quem escuta o que as coisas têm a dizer.

Assim, os resultados da pesquisa apontam que os Arranjos Coletivos, e os contextos de aprendizagem, não foram apenas propostas metodológicas, mas um território de investigação em que a escuta, a cooperação, as descobertas e a imaginação se entrelaçaram, reafirmando a necessidade de repensar a Educação Infantil como espaço de experimentação, diálogo e criação.

#### **4 Considerações Finais: Exploração da natureza, contextos significativos que florescem a infância**

Este estudo evidenciou que a Educação Infantil, quando estruturada a partir de contextos investigativos, favorece a construção de experiências significativas de aprendizagem, nas quais as crianças se reconhecem como protagonistas de suas descobertas. O envolvimento ativo nos Arranjos Coletivos, aliado à escuta sensível, mostrou que o processo educativo se configura como um espaço colaborativo, criativo e integrador, em que diferentes linguagens, gestos, falas, cores, sons e movimentos, tornam-se meios de expressão, criação e construção de conhecimento.

Os resultados demonstram que a exploração de diferentes materiais, incluindo elementos naturais e achadouros da infância, contribui para a produção de sentidos e para o compartilhamento de interpretações entre pares, confirmando a centralidade da interação na aprendizagem.

O brincar, por sua vez, revelou-se indispensável para a formulação de hipóteses, o teste de soluções e a descoberta do mundo, consolidando-se como prática central da infância e elemento que organiza, potencializa e dá significado às experiências pedagógicas.

As contribuições da Pedagogia da Escuta (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013), e da abordagem de Reggio Emilia (Edwards, Gandini e Forman 2015), foram fundamentais para compreender que a escuta não se limita à observação das falas das crianças, mas reconhece e valoriza a multiplicidade de linguagens presentes em suas manifestações. Cada

pintura, intervenção ou construção com elementos naturais nos Arranjos Coletivos revelou um universo de significados, sentimentos e criatividade, evidenciando que a infância é produtora de saberes e de cultura.

Dessa forma, o estudo considera que contextos investigativos, aliados à escuta sensível e à organização de espaços coletivos, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da autoria infantil, criando oportunidades para descobertas e experimentações integradas. Recomendamos que práticas pedagógicas futuras continuem a valorizar a escuta ativa e a diversidade de linguagens, reforçando que a interação e o brincar constituem fundamentos essenciais para uma Educação Infantil significativa e emancipatória.

Além disso, sugerimos que novas pesquisas aprofundem a análise sobre como diferentes contextos investigativos podem influenciar o desenvolvimento de competências científicas, socioemocionais e éticas das crianças, fortalecendo a aproximação entre teoria, prática pedagógica e investigação científica na primeira infância, a partir da escuta infantil. Entre as possibilidades, destacam-se:

**Experiências com água:** oferecer baldes, canos, funis e bacias para que as crianças explorem propriedades como densidade, peso e gravidade, estimulando observação, experimentação e formulação de hipóteses.

**Mini mundos:** criar cenários em miniatura compostos por areia, plantas e pequenos animais, promovendo o jogo simbólico, a imaginação e a construção de narrativas coletivas.

**Investigação com luz e sombra:** disponibilizar lanternas, projetores e objetos translúcidos ou opacos, permitindo descobertas sobre fenômenos relacionados à luz, percepção visual e relações de causa e efeito.

**Jogos de construção:** propor blocos, caixas e materiais não estruturados, incentivando a resolução de problemas de engenharia e arquitetura, além de estimular criatividade, colaboração e pensamento lógico.

Essas práticas exemplificam como contextos investigativos planejados com intencionalidade pedagógica podem ampliar experiências, valorizar a curiosidade natural das crianças e consolidar o protagonismo infantil no processo de exploração e descoberta.

## Referências

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FERNANDES, Natália. **Infância e educação: perspectivas sociológicas e pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2009.

FERREIRA, Josemary Frazão Pereira. **Pedagogia da escuta: Interfaces e contextos da concepção Malaguzziana**. International Integralize Scientific. v 5, n 47, Maio/2025 ISSN/3085-654X. Disponível em: [Pedagogia da escuta: Interfaces e contextos da concepção Malaguzziana - International Integralize Scientific](#). Acesso em: 24. set. 2025.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Roda Sensat Octaedro, 2001.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em Harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância**. Tradução Bruna Heringer de Souza Vilar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.

MARIOTTI, Ana Teresa G. A. M.; CANTELLI, Valéria C. B.; PEREIRA, Roberto (org.). **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** Coord. Roberta Rocha Borges. 1. ed. Campinas, SP: 148 Educação, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Educação em Creche: perspectivas para a construção de uma pedagogia**. Porto: Porto Editora, 2007.

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

RINALDI, Carla. **As cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. v. 1. p. 187-198.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 147, p. 7-28, jan./abr. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no contexto da sociedade contemporânea**. Braga: Universidade do Minho, 2011.



## NARRATIVAS SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 9: Infâncias e crianças

**Trabalho completo**

Jane Clair VERZA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU-UNEMAT)

jane.verza@unemat.br

Ângela Rita Christofolo de MELLO

(Professora do PPGEDU-UNEMAT, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas)

angela.mello@unemat.br

Vilmar Alves PEREIRA

(Professor do PPGEDU-UNEMAT, na linha de pesquisa Educação e diversidade e da

Universidad Internacional Iberoamericana- UNINI- MX)

Vilmar.pereira@unemat.br

### Resumo

O objetivo do artigo é apresentar as narrativas das brincadeiras da infância das alunas do curso de Licenciatura em pedagogia e mestranda do PPGedu da UNEMAT, bem como, oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez, que o brincar é intrínseco à criança sendo uma atividade natural e fundamental para o seu desenvolvimento integral. O trabalho surge a partir das vivências da aula de campo oportunizada pela realização da disciplina Educação, Diversidade e Interculturalidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, no município de Vila Bela da santíssima Trindade.

Palavras-chave: Brincadeiras 1. Infância 2. Licenciatura em pedagogia 3.

### 1 Introdução

A proposta para esse artigo surgiu a partir das vivências da aula de campo oportunizada pela realização da disciplina Educação, Diversidade e Interculturalidade a qual faz parte do currículo do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação – PPGEDU/UNEMAT. A atividade com olhar etnográfico, nos levou a conhecer as belezas naturais de Vila Bela da Santíssima Trindade, como também, a riqueza da cultura local, muito presente na fala das pessoas com as quais tivemos a satisfação de conhecer, entre elas, as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNEMAT, na Escola Ricardo Franco, local onde as aulas da graduação acontecem. Partindo da roda de conversa, foram descobertas afinidades entre as temáticas da dissertação e propostas de TCC das acadêmicas e, após a socialização dos conhecimentos adquiridos no curso e narrativas acerca das brincadeiras da infância, foi produzido esse artigo que contempla também, nossas reflexões.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é apresentar as narrativas das brincadeiras da infância das alunas envolvidas, como também, oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas na educação infantil.

Considerando que “brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 37), na rua, em casa, ou na escola, a brincadeira se destaca como oportunidades de aprendizagem e momentos prazerosos que podem ser lembrados na vida inteira, assim como as narrativas trazidas aqui, as quais são carregadas de boas lembranças. Diante disso, oportunizar a brincadeira na Educação Infantil, é possibilitar momentos lúdicos, aprender juntos através das trocas que são estabelecidas durante o brincar e criar boas lembranças futuras através de atividades significativas.

## 2 Sujeitos das narrativas

As acadêmicas estão cursando o 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia que é ofertado em Vila Bela da Santíssima Trindade, e pertence ao PRIL-Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, tem por finalidade ofertar cursos de licenciaturas, a fim de atender às necessidades e organização da atual política curricular da educação básica. Está vinculado ao Campus de Pontes Lacerda. É um curso que se enquadra na modalidade diferenciada com oferta de turma única em Vila Bela.

As alunas residem na cidade de Vila Bela e trabalham na indústria, creche, no lar, no comércio, algumas orgulhosamente descendentes de quilombolas, outras vieram de longe e ali firmaram raízes. O curso de Licenciatura em Pedagogia representa não somente uma formação acadêmica, mas também, contribui para o crescimento intelectual, ampliando a visão de mundo, estimulando a reflexão crítica e promovendo o desenvolvimento de competências sociais. Nessa mesma perspectiva, a pós-graduação é vista pela mestranda do PPGedu, que reside em Diamantino e tem mais de vinte e cinco anos de atuação docente. Sendo assim, o conhecimento teórico adquirido nos cursos e as experiências vividas, oportunizam reflexões as quais, estão presentes no texto que segue.

## 3 Narrativas: memórias das brincadeiras da infância

Conforme nossas experiências e conhecimentos enquanto professora e alunas da graduação de Licenciatura em pedagogia, percebeu-se que as brincadeiras não estão muito presente nas práticas pedagógicas. No entanto, os estudos realizados nas disciplinas do curso, pontuam sua relevância principalmente na primeira infância, sendo essencial para o desenvolvimento e aprendizado. Essa importância se afirmou, ao passo que narramos nossas lembranças sobre as brincadeiras da infância, e o como foram significativas, e quando lembradas trazem alegria e emoção.

Para Tebaldi e Carvalho (2023, p. 5) a narrativa pode ser vista “[...] como um instrumento de construção de sentido que organiza as experiências das pessoas em uma sucessão de eventos no tempo, focalizando personagens, ações e intenções”.

As brincadeiras da infância fazem parte da cultura humana e independente do lugar, as crianças brincam as brincadeiras dos pais, dos avós. Tão logo começamos nossos relatos, foi percebido que apesar de termos passado nossas infâncias em lugares diferentes, Paraná, Rondônia, Mato Grosso, muitas brincadeiras se repetiam.

O brincar na minha infância foi muito importante inesquecível, cresci em uma fazenda em Vila Bela (Kerollin, nov. 2024);

Morava na cidade na beira do rio, no lindo rio Guaporé aqui em Vila Bela da santíssima Trindade. Perto moravam meus avós, tios, tias, primos e primas. Também os vizinho e colegas que foram muito importantes (Edilene, nov. 2024);

Na cidade onde eu nasci eu morava em Guajará-mirim, filha de professora de turma multisseriada. Minha mãe me alfabetizou, meu pai trabalhava como mecânico[...] (Jacqueline, nov. 2024);

Eu nasci no sitio no município de Dois Vizinhos no Paraná. Foi lá que passei a infância. Meus pais moram no mesmo sitio até hoje. Minha mãe diz que lá é o cantinho do céu (Jane, nov. 2024).

As narrativas possuem dentre suas características principais o fato de serem “canalizadoras de experiências, organização da memória coletiva, bem como contribui para que se registre e construa a história social de comunidades e sociedades, bem como integra a própria cena biográfica do narrador” (Falcão e Padovam, 2024, p.4).

Assim, o brincar faz parte da nossa história de vida, ao narrar, buscamos na memória os detalhes, o cenário, as pessoas que ali estavam, parece que voltamos no tempo, nos traz alegria e emoção.

A minha infância foi muito rica em quanto eu era criança. Brinquei de cantigas de roda, big esconde, boneca, fazendo comida naqueles fogões de brinquedo, corria muito de pé no chão, subia em árvores para tirar frutas, ouvia muitas histórias de fantasma no tempo de fogueira na noite de São João. Nesse relato, volto a um tempo

muito bom da minha infância. Na escola gostava muito de brincar de queimada, pular amarelinha com meus colegas da sala de aula. Nos eventos da escola também participei das danças juninas e hoje isso perdeu ao longo do tempo, até porque eu cresci [...] (Jaqueline, nov. 2024).

A infância sempre está em nossa memória, as brincadeiras eram muito saudáveis com vários tipos de brincadeiras, como pular corda, roubar bandeiras, roda do anel, cai no poço quem tira, ciranda-cirandinha, jogar betes (Edilene, nov. 2024).

Nossas brincadeiras eram extremamente saudáveis. Corríamos atrás dos gados, galinhas, porcos e também brincávamos de muitas brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, rouba bandeira, bolinha de gude. Quando não havia aula, tínhamos um lugar preferido chamado “arvorinha” era uma árvore caída que ficava atrás da casa, lá brincávamos de subir, pega-pega, se deixassem, passávamos o dia todo lá brincando (Kerollin, nov. 2024).

Quando fecho os olhos, me vem a imagem dos momentos de brincadeira, de esconde-esconde, de quando alguém era descoberto ou alguém vinha pra salvar. Era uma correria. Quando tinha o terço da capelinha a noite, os colegas da vizinhança vinham em casa. Enquanto os adultos ficavam conversando, as crianças brincavam. Pega-pega, passa anel, brincadeira de roda, de adivinhar. Na escola eu gostava de pular corda, pular amarelinha e brincar de cinco marias. A hora do recreio era esperada, pois era o momento das brincadeiras. A escola tinha um pátio grande de terra. Como a sala ela multisseriada, as brincadeiras eram com colegas de várias idades. A escola tinha somente uma sala da aula e ficava pertinho do sítio. Eu também gostava de subir em árvores, tirar frutas como pêssego, tangerina e bergamota. Hum, parece que posso sentir o cheiro. (Jane, nov. 2024).

É incrível como as brincadeiras mexem com o imaginário das crianças. Ao brincar, entramos num mundo de faz-de-conta, criamos e recriamos cenários e personagens. Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (Brasil, 1998, p. 27).

As narrativas deixam transparecer que as brincadeiras da infância, marcam um período das nossas vidas e também apresentam algumas características que reportam há um espaço/tempo. Nas narrativas, aparecem a vida simples do campo ou cidade, na qual as crianças vivem sua infância com experiências ricas e divertidas. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondía, 202, p. 27). Para o autor, experiência é tudo que acontece conosco e está relacionado ao saber e ao sentir, perceptível nas narrativas que seguem.

Andávamos a cavalo, íamos para a roça de charrete com meu pai, era uma alegria. Pegávamos milho na roça e era divertido, fazia também boneca de sabugo de milho (Kerollin, nov. 2024).

Somos em seis irmãos, sendo três meninas e três meninos. A minha mãe batalhou muito para nos criar, dar educação. Eu sendo a mais velha, cuidava dos mais pequenos. Meu pai trabalhava na fazenda, só vinha pra casa no final do mês. Eu e meus irmãos estudamos na escola Ricardo Franco, desde pequenos. Eu amava ir para a escola estudar. Tive várias professoras excelentes nessa escola (Edilene, nov. 2024).

Somos em três irmãos, apenas eu de menina, mas eu brincava com meus irmãos de cabra-cega, Nós como criança, eu e meus irmãos tinha deveres e afazeres domésticos, meu irmão maior limpava a casa, o do meio lavava a louça eu, limpava o quintal. Varria um quintal grande e fazia a tarefa da escola. Tínhamos em nossa casa um local de estudos, e minha mãe como professora nos ajudava fazer nossos deveres escolares e, depois saímos para brincar com os colegas vizinhos nosso que tínhamos perto da nossa casa. As brincadeiras eram saudáveis e divertidas, a música que eu gosto até hoje da minha infância é ciranda. Até hoje essa música não sai da minha cabeça (Jacqueline, nov. 2024).

Lembro do período do inverno, quando amanhecia tudo branquinho de geadas, mas a gente nem se importava. Tínhamos que ajudar nas atividades do sítio e pra mim, era divertimento. Eu pegava geadas e fazia bolinha de gelo. As vezes colocávamos uma bacia com água ao relento e a noite congelava. Pela manhã a gente pegava o gelo, quebrava e comia. Coisa de criança. Nós não tínhamos energia elétrica em casa e fazer isso era divertido (Jane, nov. 2024).

Falar sobre as brincadeiras e vivências da infância, socializar essas experiências fortaleceu ainda mais o olhar sobre a importância do brincar enquanto criança. Essa certeza está relacionada as memórias, mas também aos conhecimentos relacionados ao curso de Licenciatura em Pedagogia que culminou na proposta de escrita do TCC sobre as brincadeiras na educação infantil das futuras professoras e também na prática de quem já atua na docência.

Esses relatos de memórias estão guardados em minha mente, por isso quero levar isso para meu futuro, hoje como uma estudante de pedagogia, não quero uma sala fria, gelada, sem calor humano com meus alunos (Jacqueline, nov. 2024).

Lembro até hoje que eu escrevia de traz pra frente. Uma das professoras me ensinou escrever certo. Nessa escola Ricardo Franco não houve muitas mudanças, mudou pouca coisa de quando eu estudava. Futuramente quero para as crianças uma escola bem vista, bem visível (Edilene, nov. 2024).

O motivo de eu ter feito pedagogia, foi uma oportunidade que surgiu na cidade. Eu resolvi fazer pois os cursos que tinha era tudo longe da Vila Bela. E isso desanimava as pessoas que queriam fazer curso. Então fazer pedagogia foi uma coisa muito boa [...] (Kerollin, nov. 2024).

Diante das narrativas, concordamos com Brougère (1998, p. 110), quando afirma “[...] a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social. As experiências não são transferidas para os indivíduos, mas estes são co-construtores desse processo de interpretações e significações”.

O brincar como um direito das crianças, tem relevância na formação humana sendo defendido por pesquisadores, estudado nas disciplinas do curso de Licenciatura em pedagogia, como também é vivenciado na prática docente e nos espaços educativos onde frequentamos enquanto profissionais e mães. No entanto, foi “[...]evidenciado que este direito básico vem sendo negligenciado na Educação Infantil por rotinas engessadas, por encaminhamentos que reduzem o tempo do brincar[...]

” (Santos, 2024, p.13).

Segundo Sarmiento (2004, p. 25-26), a “[...] natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é condição da aprendizagem [...]”. Contudo, é necessário que os educadores infantis, vejam o brincar enquanto momento de aprendizagem, socialização e atividade significativa. Ao contrário, a prática lúdica estará ausente do planejamento, da rotina e da prática pedagógica.

Infelizmente muitas práticas lúdicas manifestadas pelas crianças na Educação Infantil são reprimidas pelo fato de não serem consideradas como forma de aprendizagem, uma vez que prevalece a compreensão de que são brincadeiras de passatempo. Na contramão, conforme Azevedo e Lima (2017, p. 434), “é preciso, então, ousar brincar nas instituições de Educação Infantil, [...] Criança que não brinca não é criança, e adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que um dia existiu em seu íntimo”.

Diante do exposto, a percepção de que o brincar está sendo negligenciado, foi o ponto chave que oportunizou a troca de conhecimentos, as narrativas das nossas memórias de infância e o desejo de aprofundar os conhecimentos acerca do brincar, como sendo uma das formas próprias da criança ser, pensar, agir e significar o mundo e também, a si mesma.

Nesse contexto, o papel do professor é visto por nós, como essencial na garantia dos direitos fundamentais da infância. A formação lúdica dos profissionais que atuam na Educação Infantil se faz necessário, como forma de garantir a aprendizagem e desenvolvimento que venham ao encontro das necessidades da criança.

## 8 Considerações finais

Tínhamos como objetivo apresentar as narrativas das brincadeiras da infância das alunas envolvidas, como também oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas na educação infantil.

Contudo, a base teórica que já foi construída e as narrativas, oportunizaram perceber a importância da formação do professor para compreender as especificidades que envolvem a Educação Infantil para desenvolver a prática docente que atenda as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem para cada faixa etária.

Infelizmente, muitas práticas pedagógicas não condizem com as necessidades das crianças, ficando as atividades lúdicas para segundo plano. Estudos mostram que os jogos e brincadeiras promovem uma aprendizagem significativa onde através dos quais, as crianças constroem o conhecimento de maneira lúdica e interativa, e ainda desenvolvem suas capacidades socioemocionais, praticando a cooperação e empatia, aspectos importantes para o seu aprendizado.

Acreditamos que os objetivos foram alcançados, haja vista, as reflexões oportunizadas e que contribuirão de forma muito especial na formação e práticas futuras das então acadêmicas do curso de Licenciatura em pedagogia de Vila Bela da Santíssima Trindade. As percepções acerca do brincar já construídas serão base para a construção da identidade docente e certamente será refletida na prática.

## Referências

AFONSO, Roseli de Cássia. **O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida.** 2006. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f2bf3f30-7c18-454c-803c-e7a97ece5bc4>  
Acesso: 04 de jan. 2025.

AZEVEDO, N. C. S. de; LIMA, J. M. de. **O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 428-444, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p428/35628> .  
Acesso em 12 jan. 2025.

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso, 04 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 10 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Volume 3. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso: 18 de fev.2025.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso: 27 de fev. 2025.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez.1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/#ModalHowcite> Acesso em: 07 jan 2025.

FALCÃO, Jairo Luis Fleck; PADOVAN, Erika Maisa dos Santos. **Trajetória de formação de professores: narrativas de memória**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16162, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16162. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16162> Acesso em: 08 jan. 2025.

MARCRCHI, Rita de Cassia. **Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas**. *Educação*. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 221-228, ago. 2011. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822011000200013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000200013&lng=pt&nrm=iso). acessos em 28 fev. 2025.

SANTOS, Leidiane Aparecida dos. **As crianças e o brincar: narrativas e práticas no cotidiano da Educação Infantil de um CMEI do município de Guarapuava/PR**. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2024. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/handle/jspui/2429> Acesso: 21 de jan. 2025.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A, B. (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf> Acesso em: 18 fev. 2025.

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. de. **As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/w5rkcJMbr83Kfn6BYLzRPrH/#>. Acesso em: 14 jan. 2025.



## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS TRANSFORMAÇÕES DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

GT 9: INFÂNCIAS E CRIANÇAS

**Trabalho completo**

Vinicius de SOUZA

(Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: viniussouza\_xaps@hotmail.com

Marinete Alessandra da Silva PINTO

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: marinetealessandra.sp@gmail.com

Karinne Naves FAGUNDES

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: karinnenavesfagundes@gmail.com

Maria Auxiliadora de Almeida ARRUDA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

Fábio MARIANI

(Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT). E-mail: fabio.mariani@ifmt.edu.br

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão teórica sobre a educação infantil pública em creche e suas implicações nas transformações das desigualdades sociais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica sobre a educação infantil e suas implicações nas transformações das desigualdades sociais, para isso, foram selecionados artigos publicados nos últimos cinco anos, em páginas de revistas eletrônicas científicas assegurando a atualidade das discussões. Os resultados indicam que a educação infantil representa um instrumento fundamental para a redução das desigualdades sociais, necessitando do fortalecimento das políticas públicas para ampliar o potencial transformador, que ainda enfrenta limites estruturais.

Palavras-chave: Educação infantil. Creches. Transformação social.

### 1 Introdução

A infância, historicamente segregada nos processos sociais, segue um caminho de reconstrução nas últimas décadas, se consolidando como uma etapa fundamental na vida humana. No Brasil esse reconhecimento se consolida com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trouxeram e garantem o acesso à educação como um direito desde os primeiros anos de vida. No entanto, esse caminho segue desafios estruturais que percorrem os sistemas e a sociedade, caracterizado por desigualdades sociais, econômicas e territoriais que interferem na consolidação de uma educação digna, de qualidade e que considera os sujeitos para emancipação humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz a definição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo que “a educação infantil,

primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). E especifica que “a educação infantil será oferecida, I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a valorização da primeira infância se torna destaque no processo de construção de uma pedagogia democrática e emancipadora, valorizando nesse percurso as visões críticas, progressistas e da sociologia da infância, que valorizaram a criança como um todo, rompendo visões adultocêntricas que desvalorizavam suas vivências e suas interferências no mundo.

Considerando os documentos oficiais e os estudos que seguem sendo desenvolvidos nos últimos anos é preciso caracterizar a educação brasileira por sua heterogeneidade e a necessidade de políticas públicas eficientes e que valorizem a educação como item prioritário observando seu contexto e a dignidade humana.

Esta análise surge da inquietação diante das desigualdades sociais e estruturais que marcam a primeira infância e seu protagonismo na educação infantil pública, especialmente nos territórios periféricos e a necessidade de compreender como os espaços educativos se configuram cotidianamente para garantir uma educação digna, equitativa e emancipadora. Assim, o objetivo desta reflexão teórica é fazer uma reflexão teórica sobre a educação infantil pública em creche e suas implicações nas transformações das desigualdades sociais.

## 2 Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Ludke; André, 2015), compreendendo as questões relacionadas à infância e às desigualdades sociais, analisando em sua complexidade interpretando de forma crítica e reflexiva.

O procedimento da pesquisa consistiu na pesquisa bibliográfica, fundamentada na seleção de quatro artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, em revistas eletrônicas científicas da área da educação, garantindo a atualidade das informações e a relevância das discussões apresentadas.

## 3 Fundamentação Teórica

### 3.1 A educação infantil no âmbito da creche

As creches e sua recente estruturação são frutos de intensas lutas e conquistas sociais, resultado das transformações históricas de como a sociedade compreende infância e as crianças pequenas. Para sua configuração atual e se tornar parte da educação básica é preciso verificar que a educação infantil percorreu uma intrincada trajetória (Correa; Junior; Carvalho, 2024).

Ao longo do tempo movimentos sociais e a busca por direitos, valorizaram um olhar sobre esse espaço, que tinha por característica serem locais apenas de assistência e posteriormente se constituíram como ambientes educativos. Considerando esses caminhos as creches em sua configuração atual é fruto de uma sociedade em constante mudança, que solidifica esse ambiente de relações com a comunidade, e na construção de infâncias significativas.

Correa, Junior e Carvalho (2024), destacam que essa configuração se consolidou em decorrência da modificação da forma de trabalho e da industrialização que alterou o papel da mulher no mercado de trabalho. Verifica-se com o desenvolvimento da história da educação infantil que o interesse do Estado em educar só se tornou realidade com essa própria modificação da sociedade.

Essas transformações possibilitaram, debates em torno do criar e cuidar fora do ambiente doméstico, nesse sentido, as creches em sua história seguiram um caminho de apoio às necessidades da população, que necessitavam realizar diferentes atividades e não dispunham de tempo para cuidar dos filhos, sendo assim, entrelaçar nesse meio é averiguar as creches e como sua construção social foi desafiadora.

Contudo, com o avanço das revoluções sociais e econômicas, as vivências e o trabalho mudaram, passando a exigir uma reorganização, que destacou a necessidade de espaços de apoio que garantisse o cuidado das crianças pequenas, nessa perspectiva a criação das creches.

Nesse contexto, exemplificar a creche não é caracterizá-la como um espaço que já possui estrutura solidificada, sua construção social, percorreu e ainda seguem caminhos que foram marcados por disputas, retrocessos e desvalorização.

Dessa forma, o RCNEI (1998) trouxe pontos que caracterizaram essa transformação na sociedade e consequentemente na educação infantil:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (Brasil, 1998, p. 11).

Atualmente, nos documentos oficiais, a educação infantil é reconhecida como de suma

importância na educação integral das crianças (Correa; Junior; Carvalho, 2024). Dessa forma a educação infantil ofertada em creches, se configura como uma etapa importante da formação social do indivíduo, pois se caracteriza pelo primeiro contato das crianças com o mundo social, fora do seu ambiente familiar. Porém esse direito fundamental precisa superar a omissão do Estado frente ao acesso, permanência e superação da fragmentação desse ambiente, garantindo a superação do ensino tradicional, e que se constitua em um local de infâncias significativas.

### 3.2 A educação infantil e o enfrentamento à desigualdade social

Quando se destaca o contexto social da infância, nota-se que ela está atrelada em suas diferentes subjetividades a um processo de subordinação e pobreza. Zucco e Oliveira (2024) quando analisam as múltiplas infâncias presente na educação infantil destacam que as crianças estão em suas vivências rodeadas pela violência social. Esses fatores caracterizam a sociedade brasileira e os sistemas educacionais, desafios esses que precisam ser elucidados, pois estas realidades estão nos mais diferentes ambientes.

Dessa forma deve-se destacar a educação infantil em sua pluralidade e seus diferentes sujeitos, valorizando a participação da família e da comunidade no processo de superação das desigualdades sociais (educação, renda, saúde, serviços públicos, dentre outros).

Observa-se, uma crescente na valorização da infância como agente social, no meio que está inserida. Busca-se, com isso, a superação da tradicionalidade, que se articula com a valorização da cultura e da especificidade da criança e do seu meio de vivência, possibilitando sua transformação e participação crítica nesse ambiente.

Nesse sentido, as crianças se relacionam com os diversos sistemas sociais, do mundo que as cercam e são agentes de transformação. Zucco e Oliveira (2024) destacam que as crianças possuem relações com as dinâmicas sociais, econômicas, políticas públicas desde a infância, possuindo as mesmas características de uma pessoa adulta nas interferências da sociedade, assim a primeira infância se destaca como um processo de construção identitária de relevância e características únicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), traz em suas orientações como os sistemas de educação infantil devem se estruturar nas instituições de todo o território nacional e tem por sua característica uma valorização dos sujeitos, garantindo uma infância significativa e o direito de as crianças estarem vinculadas com realidade sociocultural na qual estão inseridas

Reconhecendo esse protagonismo, as DCNEI destacam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

No entanto, o mundo que nos rodeia desvaloriza essa pluralidade e destaca-se pelas especificidades que são deixadas de lado na construção do conhecimento diverso. Desse modo Esteban, Oliveira e Amaroli (2024), destacam que as crianças por estarem inseridas em um mundo diverso e desigual, faz-se necessário proporcionar experiências que ampliem o modo de perceberem a si mesma e ao outro, respeitando e reconhecendo as diferenças que constituem os seres humanos.

Zucco e oliveira (2024) ao abordarem sobre a interseccionalidade da sociedade, caracterizam uma educação infantil humanizada:

Uma educação humanizadora se concretiza no cotidiano de ambientes educacionais coletivos a partir da garantia do direito à infância, na visibilidade das culturas infantis, na escuta sensível aos bebês e crianças com e sem deficiência. Estes criam seus próprios modos de ser e estar no mundo, interagem com o contexto, seja ele promotor de protagonismos ou limitador do desenvolvimento e da emancipação humana (Zucco; Oliveira, 2022, p. 24).

Assim, compreender a criança como um sujeito histórico, de direito e construtor da cultura implica em valorizar a educação infantil como uma etapa essencial na construção da cidadania e superação das desigualdades sociais.

### **3.3 A oferta da educação infantil e sua relação com as demandas da comunidade local**

Conforme previsto na Constituição Federal e na LDB a educação infantil deve ser entendida como uma responsabilidade do Estado e direito da criança, estando presente de forma que possibilite o acesso e permanência de acordo com as especificidades nas quais as crianças estão inseridas.

Porém, nota-se um descompasso com a realidade, principalmente na oferta da educação infantil nas creches, a oferta não atende toda uma demanda, os princípios são desvalorizados, e a permanência segue desafios estruturais que desarticulam os pressupostos da primeira infância significativa. Gesqui e Fernandes (2021), ao abordarem sobre os desafios de ofertas em creches destacam que existe uma distância do que é legalmente proposto com o que é ofertado nos sistemas de ensino.

Os municípios orientados por diretrizes oficiais trabalham com vistas a garantir o atendimento às crianças na educação infantil. Contudo, especialmente no segmento de creche, a distância entre o legalmente proposto e o observado ainda caracteriza grande parte da educação infantil oferecida pelo país. Além dos problemas em relação ao acesso, a questão da qualidade desse atendimento merece atenção das autoridades. A crescente demanda por acesso pode levar ao atendimento de crianças muito pequenas em creches, por longa jornada diária, sem a garantia de condições mínimas, o que pode prejudicá-las em seu desenvolvimento e desrespeitá-las em seus direitos (Gesqui; Fernandes, 2021, p. 16).

A construção de políticas públicas nesse campo não pode se dar apenas por meio de diagnósticos técnicos ou modelos padronizados, mas deve incluir a participação ativa das famílias, lideranças comunitárias e demais sujeitos que compõem o território. Essa escuta qualificada permite que a escola se configure não apenas como um serviço, mas como uma instituição de pertencimento, que reconhece as identidades locais e estabelece relações de confiança com a população.

A presença da creche deve situar-se como um espaço de articulação das redes de apoio e de transformação social. A vivência cotidiana é de suma importância na construção dos ambientes educacionais. Dessa forma, Neto e Carandina (2023) destacam que as creches devem estar localizadas nas proximidades das famílias usuárias, caracterizando o atendimento escolar como uma política de natureza territorial.

Dessa forma, observa-se que as questões educacionais se relacionam constantemente com os direcionamentos territoriais. Sendo assim, uma política territorial, capaz de envolver ações setoriais voltadas à educação infantil, não pode ser refém de modelos logísticos, de relações custo/benefício, de plantas, layouts, mobiliários ou mesmo de estratégias pedagógicas.

Considerando esses caminhos, compreender como a educação infantil se insere em suas territorialidades implica reconhecer suas diferentes características e condições. As dinâmicas sociais e espaciais atuais são atravessadas por processos de segregação, interesses políticos e econômicos, que tendem a desvalorizar as necessidades urgentes da maioria da população, favorecendo interesses de minorias.

Nesse sentido, Neto e Carandina (2023, p. 17) destacam:

Necessidade de trabalho de mães ou responsáveis pelo cuidado com crianças em idade infantil, pobreza e incapacidade ou negligência consentida da administração pública e privatização do atendimento escolar: inscritos na macroubanização e na metropolização, tais processos não somente permitem elevar, mas exigem que se eleve a análise setorial da educação infantil ao patamar da totalidade do fenômeno espacial, do território usado.

Com isso, a oferta da educação infantil se qualifica não apenas em termos quantitativos

com mais vagas, mas sobretudo em sua dimensão qualitativa e política. Considerar as demandas da comunidade local implica reconhecer que a escola não está afastada da realidade, mas sim inserida em contextos vivos e complexos, marcados por desigualdades, mas também por potências culturais e sociais. É nesse encontro entre o direito à educação e os modos de vida da comunidade que a escola pode exercer um papel emancipador, transformador e comprometido com a justiça social.

#### 4 Resultados e Discussões

É possível observar com as passagens históricas e a realidade atual, como a dinâmica e a função da creche se transformou, onde suas configurações por um longo período, estiveram vinculadas à saúde das crianças pobres, ligada mais à sobrevivência do que o desenvolvimento, e o atendimento era precário, e as políticas públicas pouco eficazes, mesmo com os avanços recentes, o acesso e permanência, seguem sendo um dos desafios, onde a rede pública continua atendendo um número restrito de crianças, abrindo espaços para outros modelos que não caracterizam todo o significado da creche atualmente.

Nesse processo, a educação infantil se tornou importante na emancipação humana, pois nela se constroem as primeiras relações sociais, afetivas e cognitivas das crianças, dessa forma deve-se pensar e reconhecer a educação infantil no processo de consolidação do diálogo e respeito às diferenças. Esse caminho é evidenciado por Esteban, Oliveira e Amaroli (2024), que refletem que embora os documentos oficiais garantam o direito à educação, ainda persistem desafios estruturais que dificultam sua plena efetivação.

As concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram se transformando em decorrência das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Desse modo, frequentar a escola se tornou um direito de toda criança, assegurado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDB. Contudo, os resultados revelam que esse direito ainda enfrenta obstáculos, corroborando a análise de Gesqui e Fernandes (2021), que destacam a distância entre o legalmente proposto e o efetivamente observado na educação infantil brasileira.

É notório que esse direito fundamental precisa vencer a omissão do Estado frente ao acesso, permanência e da fragmentação desse ambiente, garantindo a superação do ensino tradicional, e que se constitua em um local de infâncias significativas.

Ao analisar a creche como espaço ético e social os autores Zucco e Oliveira (2024), defendem que a instituição de educação infantil deve se constituir como ambiente livre de

discriminação, subalternização e adultocentrismo. No entanto, observa-se que, embora haja avanços nesse sentido, ainda persistem práticas excludentes que desafiam a consolidação plena da creche como espaço democrático e plural.

Considerando esses caminhos, compreender como a educação infantil se insere em suas territorialidades implica reconhecer suas diferentes características e condições. As dinâmicas sociais e espaciais atuais são atravessadas por processos de segregação, interesses políticos e econômicos, que tendem a desvalorizar as necessidades urgentes da maioria da população, favorecendo interesses de minorias.

O uso do território e as condições sociais das famílias são determinantes para o acesso à educação infantil. Esse resultado converge com as reflexões de Neto e Carandina (2023), que ressaltam a necessidade de compreender a educação infantil vinculada ao fenômeno espacial.

Os resultados obtidos evidenciam que a procura por creches sempre enfrentou uma carência de oferta suficiente, sempre houve uma resistência do Estado de entender as creches como prioridade, entretanto nota-se uma transformação durante o processo, quando famílias de classes médias e altas começam utilizar esses espaços, algumas mudanças ocorreram no significado e de como as creches se caracterizavam, e algumas reestruturações surgem no ambiente.

Nesse encontro entre o direito à educação e os modos de vida da comunidade, a escola pode se consolidar como espaço emancipador e comprometido com a justiça social. Apesar das contradições históricas e dos limites estruturais, torna-se imprescindível reconhecer a infância em sua pluralidade e liberdade. Uma escola comprometida com a educação como prática da liberdade é aquela que canta, dança, pinta, escreve, pensa, dúvida, faz e refaz, promovendo experiências que fortalecem a autonomia, a criatividade e a alegria das crianças, ao mesmo tempo em que reafirma a docência como ato amoroso, crítico e transformador.

Uma escola comprometida com a educação como prática da liberdade é uma escola onde se canta, dança, pinta, desenha, lê, escreve, pensa, duvida, faz e refaz, interpela, desafia... Uma escola onde se aprende e se ensina com os olhos postos na vida cotidiana, em suas tensões e belezas, fortalecendo a autonomia das crianças, sua alegria e sua capacidade de criação e de admiração, enquanto também fortalece a docência como ato potente, amoroso, criativo e transformador. Uma escola que promove diálogos que (nos) encantam (Esteban; Oliveira; Amaroli, 2024, p. 18)

Os caminhos analisados permitem compreender que a educação infantil no Brasil percorreu um caminho marcado por conquistas legais, mas também por permanentes desafios de efetivação. Esteban, Oliveira e Amaroli (2024) evidenciam que as concepções de infância e de direitos se transformaram ao longo da história. No entanto, ao mesmo tempo em que Gesqui

e Fernandes (2021) apontam a distância entre o que está previsto nas políticas e o que de fato é ofertado, os dados reforçam que essa contradição ainda marca grande parte da realidade educacional.

Além disso, Zucco e Oliveira (2024) destacam a creche como espaço ético e democrático, devendo afastar-se das práticas excludentes ainda observadas, revelando que a superação dessas marcas exige compromisso político e pedagógico. Do mesmo modo, corrobora a análise de Neto e Carandina (2023) ao destacar que o acesso à educação infantil está intrinsecamente relacionado às dinâmicas territoriais e socioeconômicas, atravessadas por processos de segregação e desigualdade.

Assim, as discussões indicam que, embora a creche já não se configure apenas como espaço assistencial, ela ainda precisa se consolidar como ambiente democrático, plural e emancipador. Essa compreensão reafirma a necessidade de políticas públicas consistentes, inclusive na comunidade onde a creche está inserida e de práticas pedagógicas que, ao reconhecerem a infância em sua dignidade e pluralidade, contribuam para a transformação social e para a construção de uma educação infantil comprometida com a justiça social.

## 5 Considerações Finais

A educação infantil no Brasil, percorreu caminhos que solidificaram sua presença e estrutura, no âmbito das creches que eram vistas apenas como espaços assistenciais, hoje se destacam como parte fundamental da educação básica, consolidação que foi marcada pelas lutas sociais, marcos legais e a valorização da infância como uma etapa essencial da formação humana. Entretanto, mesmo com os avanços, as marcas da exclusão e da desigualdade, exigem reflexões contínuas sobre o papel e sua função na sociedade contemporânea.

É possível destacar que a educação infantil pública ainda não atende de forma plena a demanda existente, dificuldades relacionadas com a permanência, qualidade de atendimento e a falta de articulação com as políticas propostas desafiam a efetivação de um trabalho concreto, essas características reforçam a necessidade de compreender que o direito à educação infantil não pode ser desvalorizado, sendo dever assegurar de forma integral, garantindo condições dignas de aprendizagem, cuidado e desenvolvimento.

Nesse sentido, a pluralidade e os espaços democráticos devem ser valorizados na solidificação dos espaços escolares, a infância deve ser reconhecida em sua amplitude de sentidos, onde a vivência crítica das crianças devem ser valorizadas, reafirmando uma educação pautada na liberdade e na construção de identidades significativas,

Por fim, a educação infantil pública é um instrumento de transformação social, porém sua consolidação depende de políticas públicas que estejam articuladas com as demandas reais da comunidade. No seu processo de estruturação devem ser reconhecidos os contextos territoriais, econômicos e a vivência familiar, essa articulação contribui para o papel emancipador, o desenvolvimento integral e a consolidação de uma educação que contribua para a construção de uma sociedade equitativa.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

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

ESTEBAN, Maria Teresa; OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de; ARMAROLI, Luana. Escola pública: espaço tempo de tecelagem de conhecimentos em diálogo com crianças das classes populares. **Práxis Educativa** (UEPG), 2022. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23597>. Acesso em: 16 set. 2025.

GESQUI, Luiz Carlos; FERNANDES, Andréia Gasparino. Desafios na oferta de vagas em creches da rede pública municipal de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 05, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77666>. Acesso em: 08 jul. 2025.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. ed. 2. São Paulo, SP: EPU, 2015.

ZUCCO, Dirce Guerres; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Educação infantil pública: lugar de encontro de múltiplas infâncias. **Pro-Posições** (UNICAMP), 2024.

MARCHI, Rita de Cássia; EVANGELISTA, Nislândia Santos. A sociologia da infância e o conceito de culturas infantis: aspectos e implicações teóricas. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. ISSN 1984-6444. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68569/62053>. Acesso em: 22 set. 2025.



## O USO EXCESSIVO DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

GT 9: Infâncias e Crianças

**Trabalho completo**

**Nicolle Beatriz GUIMARÃES**

(Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás,  
Campus Oeste São Luís de Montes Belos. Bolsista Pró-Licenciatura).. E-mail: nicollebeatrizbtg@gmail.com

**Geovana BORGES**

(Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás,  
Campus Oeste São Luís de Montes Belos). E-mail: geovaba2018@gmail.com

**Fernanda Tavares**

(Professora do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás,  
campus Oeste São Luís de Montes Belos). E-mail: fernanda.tavares@ueg.br

### Resumo

Este escrito tem como objetivo refletir sobre os impactos do uso em excesso de telas na primeira infância, visto que, nos últimos anos, os avanços nas tecnologias impactam o modo como as crianças interagem. Desta forma, com base nos referenciais teóricos Piaget (2022) e Desmurget (2020), que destacam a importância das interações sensoriais e motoras no processo de construção do conhecimento, argumenta-se como o uso prolongado de telas pode afetar particularidades emocionais, cognitivas, sociais e físicas das crianças. A partir das percepções apreendidas mediante a leitura bibliográfica e as vivências no estágio, surgiu-se o interesse em discorrer sobre essa temática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Excesso de Telas. Consequências.

### 1 Introdução

Nos últimos anos, o avanço tecnológico vem sendo pauta de comentários na sociedade. É evidente que os dispositivos eletrônicos têm se tornado indispensáveis para a rotina de um indivíduo e, em detrimento deste fato, tornam-se presente no cotidiano e rotina de crianças pequenas, inclusive em âmbitos escolares. Embora esses dispositivos ofereçam benefícios em tese de recurso pedagógico e entretenimento, o uso excedente tem ocasionado preocupações sobre seus impactos no desenvolvimento infantil, incluindo fatores cognitivos, físicos e socioemocionais.

Logo, ao limitar os momentos de vivências práticas de uma criança, e a sujeitá-la ao uso de telas, automaticamente a capacidade de desenvolvimento é reduzida, impedindo a construção de aspectos cognitivos complexos e impactando sua adaptação ao meio, pois a criança desenvolve mediante suas experiências com o ambiente a sua volta, desta forma, é de suma importância pensar sobre o uso desses recursos.

A Pesquisa consolida-se na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, que foi um psicólogo, biólogo e epistemólogo, que desempenhou estudos relevantes para a revolução da perspectiva educacional, apontando em seus escritos a importância das interações ativas com o ambiente como base da construção do conhecimento, pois:

[...] a explicação do desenvolvimento deve, portanto, tomar em consideração essas duas dimensões, uma ontogenética<sup>1</sup> e outra social, no sentido da transmissão do trabalho sucessivo das gerações, mas o problema se coloca em termos parcialmente análogos nos dois casos, pois num e noutro a questão central é a do mecanismo interno de todo construtivismo. (Piaget; Inhelder, 2022, p. 139).

Outrossim, a análise e produção teórica sobre a temática do uso excessivo de telas na infância vem ganhando destaque e cresce cada vez mais, é possível encontrar estudos que relatam os avanços tecnológicos e seus impactos ligados aos prejuízos e riscos, principalmente no desenvolvimento integral das crianças. Desmurget (2020) afirma que, o mundo está em uma nova era, pertencendo assim aos “nativos digitais”, com características de desenvolvimento mental modificadas. Ou seja, o uso excessivo das telas pode alterar a capacidade da construção cerebral, por isso a nova geração apresenta diferenciações comportamentais e neurais.

O problema central deste estudo encontra-se na busca de responder à indagação de: quais são os prejuízos psicológicos da aplicabilidade em excesso das telas no desenvolvimento infantil? Pois mediante à estudos e observações realizadas durante o estágio, notou-se a importância de explorar sobre a exposição do uso prolongado, em alguns casos sem supervisão, às telas, podendo ocasionar prejuízos no desenvolvimento de uma criança em nível integral.

A justificativa para a pesquisa ancora-se na necessidade de compreender o motivo que leva a alta frequência do manuseio de dispositivos eletrônicos em CMEIs e os resultados desse uso, podendo ocasionar efeitos para o desenvolvimento da criança, pois essa etapa da infância é crucial na construção de estruturas emocionais e cognitivas. Desta forma, na atualidade, a relevância desta temática aumenta devido os casos relacionados a dificuldades na atenção, comportamentos impulsivos, dificuldades na linguagem e na coordenação motora, que podem ou não estar relacionadas a este fator.

Sobre a metodologia, a atual pesquisa encontra-se na abordagem qualitativa, pois busca compreender e explanar os efeitos do uso excessivo de telas na sala de estágio na Educação Infantil. Lembrando que, de acordo com Severino (2013, p. 41), a pesquisa qualitativa é aquela

---

<sup>1</sup> Ontogenética: Segundo o dicionário Aurélio, a palavra ontogenética. [De ontogênese) + •ética.] Adj. Relativo à ontogênese ou ontogenia; ontogênico: 1 desenvolvimento ontogenético. Que se liga à ontogenia. [De ont(o)- + -genia.] S. f. Biol. Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução; ontogênese. [Cf. filogeni.

que não tem como foco os números e estatísticas, mas sim a que aponta a interpretação, considerando a subjetividade baseada nas interações com os contextos culturais, que utiliza de entrevistas, estudo de caso e análise documental para elucidar a temática abordada.

Além disso, a pesquisa também é bibliográfica, lembrando que, segundo Gil (2010, p. 29) a pesquisa bibliográfica é aquela cuja elaboração tem suas bases em materiais já publicados, bem como aquela pesquisa em que aparece na maioria de trabalhos acadêmicos, pois quase sempre se é consultado teses, livros, materiais impressos, jornais, revistas e anais de eventos científicos para produção de algo.

## 2 O uso e as influências das telas na educação infantil

Na Educação Infantil, as interações e brincadeiras, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem nortear cada passo que é tomado para estruturar as práticas pedagógicas, porém, em meio aos tempos tecnológicos esses eixos estruturantes têm se tornado substituídos por momentos proporcionados por televisores que se encontram nas paredes principais das salas de aula na atualidade escolar.

Desde muito cedo, as crianças vivem em ambientes com telas, nos CMEIs este caso não é diferente, as tecnologias já estão enraizadas na vida cotidiana. Nos tempos atuais, evitar esse fator computacional encontra-se com adversidades, pois a imersão nesse novo mundo digital tem se intensificado cada vez mais e driblar essas aplicações é antagonista a um sistema preestabelecido. Afinal, o acesso às telas para os pequenos também é um desafio a ser encarado pelos ambientes educacionais, pois educadores infantis diversificadas vezes não tentam enfrentar a cultura digital, mas sim, por inúmeras circunstâncias acabam oferecendo esse acesso de forma integrada à rotina das crianças.

Os próprios dispositivos de mídia têm potencial tanto para ajudar quanto para prejudicar, não é proibido o uso das telas, mas não é recomendado, as crianças têm que interagir (conviver), brincar, explorar, expressar, conhecer-se e participar, o foco da Educação Infantil deve ser sempre voltado ao desenvolvimento integral da criança, e o uso excessivo inadequado de telas prejudica a desenvoltura das mesmas. Por isso, “No entanto, tanto em casa como na escola, não adianta nada deixar as crianças sozinhas na frente de uma tevê, assistindo a algum programa ou a uma fita de vídeo, se o adulto não as acompanha nas incursões sobre o que estão vendo.”

(Craidy; Kaercher, 2001, p. 140). Ou seja, o simples fato da criança assistir conteúdos em televisores, não garante a aprendizagem significativa que a experiência vivida proporciona.

É fundamental que os educadores mantenham uma formação continuada para se atualizarem sobre as atitudes e práticas que devem ser tomadas e adequadas em um ambiente escolar, em especial no auxílio da formação de um ser integral e o que vem a ser benéfico ou não nestes momentos. Um dos acontecimentos que vêm ganhando força são as tecnologias e seus usos, essa era digital já tem uma grande influência na sociedade, e os professores precisam estar cientes sobre a uso e as influências que elas exercem na Educação Infantil.

Ao estar realizando uma graduação em Pedagogia, os professores aprendem no decorrer do curso que, não se é recomendado o uso de tela às crianças, mas sim a relevância de promover momentos que as interações e brincadeiras sejam o foco e a exploração da diversidade de ambientes dentro da instituição. É necessário a compreensão do quanto as ferramentas digitais podem auxiliar o trabalho de um docente, mas, em contrapartida, também podem prejudicar as crianças. Esses profissionais, principalmente os que atuam com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, precisam compreender como elas se desenvolvem e o que precisa ser fornecido para um resultado satisfatório.

No coração dos primeiros anos, as telas são uma corrente glacial. Não somente roubam do desenvolvimento um tempo precioso, não somente erigem as fundações das hiperutilizações posteriores, mas também danificam intimamente a construção cerebral através do estado de saturação sensorial que elas impõem. (Desmurget, 2020, p. 48).

Ou seja, o processo de construção cerebral na infância é complexo e de certo modo delicado, necessitando de estímulos ambientais e interações sociais para que as conexões neurais sejam formadas. Entretanto, como aponta Desmurget (2020, p.48), o uso em excesso das telas pode influenciar negativamente esse desenvolvimento, afetando áreas do cérebro e dificultando o processo necessário para o aprendizado.

Em algumas ocasiões, educadores além de passar um grande tempo com as crianças em frente as televisões, ainda as colocam para assistirem conteúdos que não agregam em sua formação, mas que podem resultar em malefícios de diferentes fatores, como comportamentos agressivos ou inadequados, que acabam sendo reproduzidos em casa ou na escola, o fato de não saber distinguir brincadeiras de atos violentos, a dificuldade de entender o que é realidade ou fantasia e aspectos que podem prejudicar a psicomotricidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, o uso excessivo de aparelhos eletrônicos acaba por ocupar tempo precioso de desenvoltura, pois, o período gasto com os dispositivos poderia ser utilizado para trabalhar aspectos que favoreçam fatores cognitivos, físicos e socioemocionais da criança, mas, ao observar a cultura atuante, é possível notar que a construção de momentos que propiciem o enriquecimento desses elementos foi regredindo com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos. Pois:

Os membros da geração Z são, portanto, cobaias de uma maneira radicalmente nova de crescer e que é muito distante das interações em comunidades pequenas no mundo real a partir das quais os humanos evoluíram. Podemos chamar esse fenômeno de Grande Reconfiguração da Infância. É como se eles fossem a primeira geração a crescer em Marte. (HAIDT, 2024, p. 15).

Outrossim, há possibilidade de reversão do uso indevido das telas em relação aos ambientes escolares, como se é relatado no livro “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio” de Fernando Hernández (1998), a proposta de criação de projetos a serem trabalhados com as crianças não é apenas fundamental para a organização de atividades de ensino, mas também são necessários pois promovem o fortalecimento de vínculos, de interações, a valorização das experiências ativas e a hábito de brincar. Deste modo os momentos ofertados para as crianças serão cheios de significâncias, proporcionando o estímulo necessário para o desenvolvimento.

Diante do cenário exposto, é de suma importância a reflexão sobre o modo como a exposição antecipada e intensificada às telas podem ocasionar impactos no desenvolvimento cognitivo dos pequenos, interferindo propriamente o processo de aprendizagem e desenvoltura integral.

### **3 As consequências do uso excessivo de telas para o desenvolvimento cognitivo**

O desenvolvimento cognitivo na infância necessita de estímulos baseados nas intenções e experiências concretas que a criança vivencia no decorrer desse processo. Todavia, o uso excessivo das telas tem acarretado preocupações sobre possíveis malefícios relacionados ao aumento de riscos em desordens na cognição, na emoção e nos comportamentos presentes neste momento de construção do ser integral.

Segundo Desmurget (2020, p.6), o mundo está em uma nova era, pertencendo assim aos “nascidos em tempos digitais”, com características de desenvolvimento mental modificadas pela era pós- digital. Deste modo, o uso excessivo das telas pode reduzir a capacidade da construção cerebral, trazendo alterações no sono, impactando a atenção e os desenvolvimentos socioemocionais, por isso a nova geração apresenta alterações comportamentais e neurais.

Um estudo realizado pela revista Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, Volume 6, relata que, segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), não é aconselhável o uso de telas para crianças menores de 2 anos de idade e em contrapartida, orientam sobre um tempo limite de 1 hora para que esse contato não gere riscos tão impactantes no desenvolvimento. A partir disso, vale repensar se realmente o uso antecipado dos dispositivos eletrônicos é necessário para o cotidiano dos pequenos que estão em processo de formação.

Conseqüentemente, o consumo excessivo de telas pode acarretar efeitos negativos para o desenvolvimento cognitivo, prejudicando a aprendizagem e desenvoltura. Com isso, linguagem, o comportamento, a atenção e o emocional se afetam também, pois, quando as crianças pequenas passam longo prazo nos dispositivos digitais, com pouca ou nenhuma interação verbal com outras pessoas, essa ação pode provocar possível atraso no desenvolvimento da fala, na aquisição de memória, além de trazer malefícios para o desenvolvimento completo.

As crianças com um desenvolvimento integral saudável se aprimoram em todas as dimensões (cognitiva, emocional, física, social e ética) nos primeiros anos de vida, a primeira infância de acordo com a BNCC compreende o período do nascimento até os cinco anos e onze meses de idade, sendo um período crucial, no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais que são redes complexas de neurônios interconectados que permite que o cérebro processo informações, coordene atividades e responda estímulos. Dessa forma, o uso excessivo de telas pode prejudicar circuitos cerebrais fundamentais para a desenvoltura saudável das crianças. Pois:

[...] Para entendê-lo, é necessário se conscientizar de que o desenvolvimento do ser humano não tem nada de um longo rio tranquilo. Em se tratando da construção cerebral, em particular, alguns períodos ditos “sensíveis” pesam, e já mencionamos isso, muito mais do que outros. Se aos neurônios for oferecida uma “comida” inadequada em qualidade e/ou quantidade, eles não podem desenvolver um aprendizado de maneira otimizada; e quanto mais a carência se estende no tempo, mais difícil se torna saciá-la. [...] (Desmurget, 2020, p. 45).

Com isso, entender como a relação entre circuitos cerebrais e desenvolvimento cognitivo se formam, é essencial para compreender como o cérebro aprende, se adapta e amadurece ao longo da infância. Desse modo, o uso das telas pode trazer consequências ruins aos pequenos, o cérebro se fortalece ou enfraquece com base nas experiências vividas e com uso excessivo de dispositivos digitais as crianças substituem as interações reais pelas irreais.

Portanto, ao elucidar sobre as consequências do uso excessivo de telas para o desenvolvimento cognitivo, é importante destacar que, cada passo para o alvo da construção integral deve ser bem planejado e observado. De modo que, se tenha cautela com os recursos proporcionados para ampliar o desenvolver-se, pois, quando aplicados de modo incoerente, desastres mentais podem acontecer, como possível crise na saúde mental que proporciona sofrimento psicológico na criança, gerando dificuldades na execução de atividades do dia a dia.

Ao relacionar os estudos com as práticas e vivências do estágio, se faz possível observar como os recursos digitais têm sido utilizados no cotidiano escolar e indagar sobre possíveis consequências para as crianças e para aqueles que estão a sua volta.

#### 4 Relatos de experiências

A turma do quinto período em Pedagogia, iniciou o estágio obrigatório de sua formação no CMEI Arco-íris feliz (nome fictício), foram formadas duplas para a observação e acompanhamento de turmas da Educação Infantil. Logo na primeira visita a dupla composta pelas discentes Geovana de Souza e Nicolle beatriz foram destinadas para a sala de maternal I.

No primeiro contato com a sala de aula já foi possível notar que na parede principal da sala se encontra um aparelho televisor, que permanece ligado desde o início da aula até o fim do período de acompanhamento da turma. Diante do cenário em acompanhamento, as discentes perceberam que, em alguns momentos esse acesso inibe momentos preciosos de interação entre as crianças, visto que, no período de recepção tanto a televisão quanto os brinquedos são ofertados para as crianças, e em sua maioria o dispositivo eletrônico ganha mais atenção.

Logo no período da semirregência, a dupla foi orientada para a tentativa do não uso de telas como recurso para a aula, como foi sugerido, essa exposição não foi cogitada no plano e nem aplicada em classe. Porém, no segundo dia de semirregência, ocorreu uma situação desconfortável, a professora regente da sala faltou por motivos pessoais, deste modo, o ambiente estava na supervisão de uma professora substituta, no momento de realização da atividade, com todas as crianças envolvidas e participando ativamente, a educadora em questão,

pegou o controle da televisão e se direcionou para ligá-la e ao mesmo tempo perguntava de modo constante se a aula havia acabado e se já poderia colocar desenho para as crianças para “acalmá-las”.

Em um segundo momento, as discentes foram solicitadas para auxiliar uma outra sala da unidade. Ao adentrar no ambiente, a cuidadora que ali estava solicitou que dupla de estagiárias não pegassem tanto as crianças para que elas pudessem permanecer sentadas e “quietas” no tatame que estava direcionado para a televisão, que apresentava conteúdos com bastante estímulos visuais e auditivos (música com uma velocidade exacerbada e cores vibrantes).

A partir disso, as discentes (Nicolle e Geovana) foram em busca de relatos de outras duplas de estagiários, pois queriam ver se esse acesso era frequente apenas na sala em que estavam. Foi descrito por uma determinada dupla que durante as visitas ao CMEI, na sala do berçário, onde o público atendido é composto por bebês, observou-se situações alarmantes: a cuidadora com frequência segura as crianças no colo enquanto utiliza o celular para acessar redes sociais. Esse comportamento suscita importante reflexão, o conteúdo exibido no aparelho é adequado para a faixa etária atendida? Além disso, naquele momento, seria mais apropriado que a cuidadora estivesse promovendo interações significativas com outras crianças, mas na maioria das vezes, é preferível expor os pequenos às telas.

Portanto, a partir desse relato, vale repensar sobre o uso de dispositivos eletrônicos por parte dos profissionais, especialmente durante os momentos de cuidado direto com os bebês. É essencial que se priorizem atividades que favoreçam a aprendizagem, o vínculo afetivo e o pleno desenvolvimento infantil, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares. Pois, o regente de sala, mediante sua formação e conhecimento, deve exercer o papel de promover um ambiente que seja capaz de aguçar a investigação por parte criança.

Ou seja, como o autor Desmurget (2020, p.58) relata na terceira parte de seu livro, as ferramentas digitais podem afetar diretamente pilares essenciais para a identidade do indivíduo, tais como, o cognitivo, o emocional, o social e o sanitário. Ao observar a prática e relacioná-la com a teoria, é possível notar que, as telas em sala podem sim afetar esses fatores, principalmente em relação com o social, pois os momentos ligados a tecnologia impedem a relação face a face com outras pessoas.

Deste modo, após perguntas informais entre colegas, foi possível chegar à conclusão de que as telas realmente estão presentes na maioria das turmas do CMEI em questão, pois, ao observar momentos de descontração ou de realização de atividades, os aparelhos televisores ali são encontrados como parte do ambiente. Com isso são levantadas as seguintes indagações:

Seria mesmo necessário esse uso exacerbado de telas no âmbito educacional? Não existem recursos que substituam esses usos? Os docentes sabem os prejuízos que isso pode ocasionar na construção do cérebro da criança?

## 5 Considerações finais

No decorrer desse escrito, foi possível notar que, é fundamental que os pais e educadores estejam cientes dos riscos associados ao uso de telas na infância, visto que, os malefícios em sua maioria ganham destaque nesta temática. Pois, as crianças que são expostas a determinados conteúdos com excesso de informações e estímulos visuais, têm reações e impactos diferentes em relação àquelas crianças que vivenciam o experienciam o mundo real.

Logo, vale destacar que, a BNCC reforça a importância de ambientes educativos saudáveis, que respeitem o ritmo de desenvolvimento infantil e minimizem esses estímulos excessivos. Mostrando a responsabilidade depositada em educadores e familiares de priorizarem experiências que promovam interações, movimentação, criatividade e aprendizagens significativas para os pequenos nessa etapa de formação cerebral e corporal e ressaltando a importância de uma formação continuada de docentes, para que seja possível uma melhora relevante nas práticas exercidas nas salas de aula. Lembrando que:

[...] Crianças precisam brincar livres para se desenvolver. Isso é evidente em todas as espécies mamíferas. Os pequenos desafios e reverses que surgem nesse universo restrito do brincar são uma vacina que prepara as crianças para encarar desafios maiores depois. No entanto, por diferentes motivos históricos e sociológicos, o brincar livre entrou em declínio nos anos 1980, com uma queda acelerada na década de 1990. [...]. (HAIDT, 2024, p. 16).

Deste modo, após os estudos e vivências a partir do estágio, foi possível concluir que o uso de dispositivos digitais precisa ser evitado ao máximo possível, pois podem trazer consequências negativas em diversas áreas do desenvolvimento de uma criança. Além disso, a falta de interações reais e significativas comprometem o fortalecimento dos circuitos cerebrais e a construção do conhecimento. A partir do momento em que se busca o conscientizar desses malefícios, se faz possível mudanças de hábitos que podem provocar melhoras no ensino e na Educação Infantil.

## Referências

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed., totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Thayná Bezerra; FREIRE, Marina Dantas; ROCHA, Alana Anjos da; SOUZA, Fabrícia Teixeira de; NORONHA, Nathalia Costa Macedo; GUIMARÃES, Adriana de Oliveira. **Efeitos da exposição excessiva de telas no Desenvolvimento Infantil**. *Brazilian Journal of Information and Human Science*, [S. l.], v. 5, p. 2231-2248., 2023. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/529/656>. Acesso em 28 maio 2025.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 13. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT9**

**INFÂNCIAS E CRIANÇAS**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## A IMPORTÂNCIA DA HORTA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS: UMA EXPERIÊNCIA NA CRECHE E PRE ESCOLA

GT 9 INFÂNCIAS E CRIANÇAS

**Relato de experiência**

Joelma TALON

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso)

e-mail: joelmatmoraes@gmail.com

Veronica PASSARINHO

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso)

e-mail: veronica.passarinho@gmail.com

### Introdução

Esse relato é oriundo da criação de uma horta em espaço escolar, que atende crianças de três a cinco anos.

A criação da *Horta Digoreste* na Educação Infantil surge como uma proposta pedagógica que une a prática do cultivo ao compromisso com a formação integral das crianças, desde a mais tenra idade, em que as vivências aconteçam e sejam percebidas de forma concreta.

O espaço da horta escolar torna-se um ambiente vivo de aprendizagem, onde o cuidar e o educar se entrelaçam em experiências sensoriais, afetivas e coletivas. Além de promover o contato com a natureza, a horta estimula a curiosidade, o protagonismo infantil e o desenvolvimento de valores ligados à sustentabilidade e à cooperação. A iniciativa envolve a gestão escolar, docentes, crianças e famílias, consolidando uma cultura educativa participativa e comunitária.

Para tanto esse relato é resultado de uma experiência envolvendo a criação de uma horta em espaço de educação infantil, creche e pre escola em que muitas foram e estão sendo as descobertas.

A horta está sendo mediadora de conhecimentos em várias áreas e mobilizando planos e planejamentos, que partem do cotidiano da escola e que se concretiza todos os dias de forma fenomenal, abrindo novos olhares e novas percepções de todos os envolvidos e principalmente das crianças.

A criação da horta aconteceu nesse ano e ainda se configura como um projeto em andamento, mas, que já colhemos resultados, para além do pensado, inicialmente.

## Justificativa e referencia

Entre três e cinco anos, as crianças aprendem por meio da observação, da experimentação e do envolvimento direto com o ambiente e no caso das crianças em ambientes de educação infantil, creche e pré escola, as suas percepções e apreensões de mundo, já tem a mediação feita por agentes fora do seio familiar, se configurando como o primeiro contato com o processo de escolarização e de socialização, a qual a criança, agora estudante, se insere, como ator num mundo que a recebe.

A *Horta Digoreste* se apresenta como um espaço de possibilidades de descobertas e aprendizagens interdisciplinares, articulando campos de experiência da BNCC e promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Além das atividades de plantio, cultivo e colheita, o projeto prevê a realização de uma feirinha comunitária, momento em que as crianças, com apoio dos corpos de profissionais, professores, técnicos e da gestão, apresentarão os produtos da horta à comunidade escolar, que em parceria, poderá usufruir de suas produções, acordados com a equipe, promovendo educação financeira e noções de empreendedorismos.

Além de garantir aprendizagens e desenvolvimentos por meio da vivência concreta e de experiências que promovam a participação, a escuta, a descoberta, a exploração e o convívio, incluindo situações que envolvem noções de organização, cooperação, escolhas e de responsabilidade, o que abre espaço para a introdução de temas como a educação financeira e atitudes empreendedoras, de forma lúdica e contextualizada, enriquecendo os planos dos professores que tem no projeto Horta, uma gama de possibilidades para explorar com as crianças.

Essa ação, além de fortalecer a relação entre escola e seu território, valoriza o trabalho coletivo e incentiva práticas de sustentabilidade, solidariedade e ainda enriquece a alimentação das crianças, tendo seus produtos incluídos no cardápio da escola.

Para tanto esse trabalho é resultado da criação de uma horta na Escola São João Bosco, em que tivemos como objetivos, promover a aprendizagem integral das crianças de três a cinco anos por meio da implantação e do cultivo da *Horta Digoreste*, integrando práticas pedagógicas interdisciplinares que desenvolvam o cuidado, a consciência ambiental, a cooperação e o protagonismo infantil, culminando na realização de uma feirinha comunitária com a participação das famílias e da comunidade escolar.

Com a horta visamos estimular o protagonismo infantil, favorecendo que as crianças participem ativamente do planejamento, do plantio, do cuidado e da colheita na *Horta*

*Digoreste*, reconhecendo-se como sujeitos ativos no processo educativo. Integrar os campos de experiência da BNCC em atividades práticas e investigativas na horta, incentivando a observação, o registro, a contagem e a experimentação como formas de aprendizagem significativa; Desenvolver o senso de pertencimento e a convivência ética, fortalecendo laços entre crianças, docentes, gestão e famílias no cuidado coletivo com o espaço da horta e na organização da feirinha comunitária; Promover a educação ambiental e alimentar, sensibilizando as crianças e a comunidade para a importância da preservação dos recursos naturais e do consumo consciente de alimentos saudáveis produzidos localmente; Envolver a gestão escolar e os docentes na construção de um projeto coletivo que articule currículo, sustentabilidade e participação social.

Entendemos a *Horta Digoreste* em um espaço de extensão de formações continuada e de busca de integração com a comunidade.

## Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento da *Horta Digoreste* baseou-se no plantio em canteiros sustentáveis, construídos com a participação da equipe gestora. Foram organizados 12 canteiros delimitados com tijolos, garantindo segurança, fácil acesso e durabilidade. O processo de construção foi pensado como atividade pedagógica, em que as crianças participaram da preparação da terra, da observação do adubo e da escolha das sementes, vivenciando cada etapa do cultivo.

O plantio foi feito junto com os estudantes, que tiveram um momento contação da história da horta do senhor lobo, através de um vídeo, antes de irem a campo para a plantação. Durante a exibição do vídeo, as mudinhas foram apresentadas e durante todo o momento a Professora ia acrescentando informações sobre a importância de se produzir o próprio alimento, como no caso do senhor lobo, que agora tinha sua própria produção de alimentos, assim como teríamos na escola.

Para o início do plantio, o solo foi adubado com materiais orgânicos, priorizando o uso de restos vegetais e compostagem natural, o que favoreceu a aprendizagem sobre os ciclos de transformação e reaproveitamento da matéria. Durante o plantio, foram trabalhadas noções de tempo, espaço, quantidade e transformação, em consonância com os campos de experiência da BNCC.

Cada canteiro foi adotado por um grupo de crianças, permitindo o acompanhamento do crescimento das plantas e o registro das observações no cotidiano da sala de aula. Essa

metodologia valorizou o protagonismo infantil, o trabalho colaborativo e o respeito à natureza, transformando o espaço da horta em um ambiente educativo vivo e integrador.

## Resultados e Considerações

A Horta Digoreste segue em pleno funcionamento, consolidando-se como uma experiência educativa viva e contínua na rotina escolar. Atualmente, a feirinha com a comunidade é uma realidade em andamento, fortalecendo laços entre escola, famílias e território. A participação da comunidade, que adquire os produtos cultivados pelas crianças, reforça o sentido de pertencimento e sustentabilidade do projeto, ampliando a compreensão coletiva sobre alimentação saudável e práticas ecológicas

Diariamente, algum alimento proveniente da horta integra as refeições, tornando o aprendizado concreto e significativo. As crianças, agora mais conscientes, já reconhecem a origem dos alimentos e demonstram curiosidade e cuidado em relação ao cultivo, expressando comentários afetivos e reflexivos, como “*Será que meu pé de salsinha vai viver, professora?*”. Essas falas revelam a apropriação de saberes e o vínculo afetivo estabelecido com a natureza e com o próprio processo de aprendizagem.

A horta tornou-se, assim, um espaço de convivência, diálogo e descoberta, onde o ensino ultrapassa os limites da sala de aula e se materializa em gestos, cuidados e experiências compartilhadas. Mais do que um projeto, a Horta Digoreste representa uma prática pedagógica integrada à gestão e à vida escolar, reafirmando que educar é também cultivar o solo, os vínculos e o futuro de crianças, escolas e de mundo, se tornando como uma extensão de formações continuadas que visam contagiar as crianças com o que a natureza oferece como recurso, que se bem utilizado se torna saudável e rico.

O trabalho com educação financeira e empreendedorismo foi muito bem aceito pela comunidade que aderiu a feirinha, participam adquirindo a produção da horta, incentivando e explorando a participação de suas crianças, com muito entusiasmo e responsabilidade, visto que, sempre ao comprar, são enfáticos ao dizer aos filhos ou netos, ser assim que se tem um alimento saudável e orgânico, limpinho e que foram eles que plantaram.

Mais de cem mudas já foram vendidas, além das que foram consumidas, sem, ainda um maior controle sobre o que produzimos, mas, mostrando caminhos importantes e significativos para estudos com as lentes da matemática e demais ciências que precisam de um movimento como esse, para se autoafirmar como signo.

Os desafios e dificuldades, como encontrar o adubo em quantidade suficiente e certo para o nascimento de bons produtos, foram superados com a ajuda de profissionais, como no caso da compra do adubo orgânico, que teve a ajuda de uma das professoras que conhecia onde podíamos encontrar a preços melhores, compondo e costurando a nossa rede em prol da horta.

Para tanto, na escola, a horta está se configurando como um elemento importante para um movimento mais que pedagógico e sim vital para uma educação que se propõe emancipatória, autônoma e saudável.

### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BOUILLER, Claire. **A horta do senhor lobo**. Ilustração: Quentin Gréban. Lisboa: Edições Nova Gaia, 2004.

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

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. **Educação Infantil e Natureza: o aprendizado das relações entre crianças e o meio ambiente**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.



## CAMINHOS METODOLÓGICOS: UM PERCURSO FENOMENOLÓGICO

GT 9: Infâncias e Crianças

### Relato de experiência

Patrícia Felipe da SILVA

(Discente PPGEduc/UNEMAT). E-mail: patricia.felipe@unemat.br

Rosely Aparecida ROMANELLI

(Docente PPGEduc/UNEMAT). E-mail: rosely.romanelli@unemat.br

Luciana Soares da Silva GARCIA

(Discente PPGEduc/UNEMAT). E-mail: luciana.soares@unemat.br

### 1 Introdução

Ao longo da minha trajetória educacional, situando-me como filha, cidadã, irmã, professora, esposa e mãe, vivi inúmeras experiências que me fizeram crescer e refletir profundamente sobre diversas situações. Dentro desse processo de autoconhecimento e reflexão, que me fez crescer profundamente, percebi o quanto um elemento simples de nossas vidas pode impactar diretamente nossa formação.

Estamos sempre preocupados em procurar algo e, com isso, nos esquecemos de atividades simples que nos fazem tão bem, não apenas para o corpo, mas também para a alma e o coração. São sensações que despertam recordações imensuráveis da infância e das vivências que marcaram nossa trajetória. Nesse contexto relevante, o ambiente escolar se depara com desafios constantes para se adaptar às transformações emocionais e sociais das crianças. O brincar e a própria infância assumem novos contornos, enquanto a escola também precisa se adaptar a essas transformações.

Portanto, surgiu em mim o desejo de compreender como se dá o desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa foi conduzida a partir de um diálogo com autores que discutem jogos, atividades lúdicas, brincadeiras e sua conexão com o processo de aprendizagem e as contribuições que a Pedagogia Waldorf pode proporcionar.

### 2 Fundamentação teórica

Vivemos em uma época acelerada, na qual o mundo real se torna mais complexo e desafiador, e o espaço escolar se tornou um ambiente de acolhimento e reflexão. E o aspecto tão essencial da aprendizagem que é o brincar passa despercebido sem influência familiar, social e pedagógica.

Estar em sala de aula envolve múltiplas questões que, inicialmente, precisam ser compreendidas pelo próprio educador para, em seguida, serem trabalhadas com os alunos. Para Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, exigindo que se acolha o educando em sua totalidade. O educador deve oferecer uma aprendizagem que seja tanto significativa quanto transformadora, uma educação sensível que respeite o ritmo do aluno, incentive as brincadeiras lúdicas e valorize suas conquistas.

Para Gimaél e Aguiar (2013, p. 62), “as qualidades do educador são muito importantes, pois é o adulto quem irá ordenar o mundo para a criança, por isso, é fundamental que ele saiba avaliar a importância pedagógica do ambiente e da ordem das coisas”. Assim, poderá utilizar metodologia que dê suporte às atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula.

Partindo da perspectiva de que, por meio do lúdico, a criança aprende e se desenvolve de forma simples e respeitosa, proporcionando um aprendizado eficiente, coerente, divertido e prazeroso. A ludicidade não é só uma ferramenta didática, mas uma linguagem infantil que revela uma sensibilidade de grande potencial. Vygotsky (1998) afirma que brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a formação do pensamento simbólico e reforça as relações sociais, que são essenciais para o processo de aprendizagem. O autor desenvolveu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela ainda não consegue fazer sozinha; para isso, necessita de ajuda. O importante é que o professor faça a ponte entre este processo de mediação entre o que é real e o que é possível.

Completando esta perspectiva, para Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação ativa com o ambiente, e isso significa que o professor é o mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A cada etapa do desenvolvimento da criança, representa uma fase significativa e muito relevante para o seu aprendizado. Piaget identificou quatro estágios principais: estágio sensório-motor, estágio pré-operacional, estágio das operações concretas e estágio das operações formais.

Maluf reforça que “os jogos de regras são necessários para que as convenções e os valores morais de uma cultura sejam transmitidos a seus membros” (2007, p. 85). Como vivemos em uma sociedade organizada por normas de socialização e convivência, é de extrema necessidade que a criança aprenda a viver em coletividade. Os jogos possibilitam esta vivência de uma forma lúdica e criativa e desenvolvem a autonomia.

Na abordagem da pedagogia Waldorf, cada criança é única e vive um momento específico de desenvolvimento e ignorar isso significa afastar-se dela e, principalmente, de sua essência

(Steiner, 2013). Assim, o pensar vivenciado é uma virada de chave muito importante, que propõe um aprendizado não de conceitos, e sim de conhecimentos significativos e valiosos. Como afirma Lanz (2016, p. 94), “a Pedagogia Waldorf não é um edifício de ideias abstratas, mas lida com situações concretas”.

Embora muitas pessoas possuam o acesso a recursos lúdicos, é primordial reconhecer e compreender o valor das brincadeiras, dos jogos e da diversão, seja no âmbito social ou escolar. A sanção da lei federal nº 15.145, que institui a data de 09 de junho de 2025 como o Dia Nacional do Brincar, reforça essa importância ao promover a conscientização da população sobre os benefícios que a atividade de brincar proporciona ao desenvolvimento cognitivo e psicológico na primeira infância.

Diante disso, na atualidade, é primordial que os educadores façam um resgate do lúdico, se apropriando mais dessa prática e levando para dentro e fora das salas de aula, buscando uma aprendizagem mais significativa. Afinal, como aponta Romanelli (2018, p. 106), “o belo se estabelece neste cultivo da imagem e da fantasia e, por meio dele, o sentimento se desenvolve”.

### 3 Objetivos

A nossa pesquisa tem como objetivo geral identificar a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental, destacando a importância de trabalhar com metodologias lúdicas, divertidas e descontraídas, sem perder o foco principal, que é o aprendizado, utilizando o referencial dos autores citados que valorizam a ludicidade. Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, observar metodologias criativas de todos os envolvidos no processo, educando e educador, refletir criticamente sobre suas vivências, atitudes e experiências relacionadas às brincadeiras no contexto das práticas pedagógicas e analisar as atividades lúdicas, recreativas e criativas da aprendizagem que utilizem material reciclável.

### 4 Metodologia

A pesquisa foi conduzida a partir de um diálogo com autores que discutem jogos, atividades lúdicas, brincadeiras e sua conexão com o processo de aprendizagem. Podemos destacar dentre eles Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky, Rudolf Joseph Lorenz Steiner, Paulo Reglus Neves Freire, entre outros da atualidade.

O estudo será conduzido em uma instituição de ensino no município de São José dos Quatro Marcos - MT, focando especificamente nos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, a pesquisa será realizada em quatro fases. A metodologia se baseia em uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, orientada pelos fundamentos da Fenomenologia e da Hermenêutica. Bicudo (2011, p. 21) fala sobre o modo de proceder com pesquisas no contexto qualitativo, em que é:

Dada a característica da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações. Sendo assim, os dados trabalhados não se permitem generalizar e transferir para outros contextos.

Nesta perspectiva, observar os atos pedagógicos dentro e fora da sala de aula fundamentará toda a nossa proposta de pesquisa. Sendo assim, é muito importante investigar os sujeitos e compreender o seu contexto social. Na primeira fase, conduziremos uma revisão integrativa dos últimos cinco anos, direcionando-nos a artigos e dissertações que abordam os princípios da Pedagogia Waldorf no processo de ensino-aprendizagem durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na segunda etapa, faremos a revisão bibliográfica com base em autores que abordam a temática do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na terceira etapa, será realizada a coleta de dados da pesquisa por meio de observações, questionários e entrevistas semiestruturadas em campo aplicados aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como das observações e falas que expressam as percepções dos alunos durante a roda de conversa.

Na quarta etapa, realizaremos a interpretação com base na fenomenologia e na hermenêutica, analisando as respostas obtidas por meio de tabelas de sentidos e elaborando a síntese dos resultados. Segundo Gil (2008, p. 109), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Assim poderemos compreender melhor o fenômeno por meio das respostas colhidas e analisadas, a fim de obtermos respostas.

## 5 Resultados e discussões parciais

Depois de fazer várias tentativas de busca em sites, portais de periódicos, teses e dissertações, usando diferentes formatos de pesquisa, tanto simples quanto avançada, percebi que havia poucas produções acadêmicas relacionadas à Pedagogia Waldorf, principalmente no

contexto do espaço escolar público, com foco específico nos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, que é o tema principal deste estudo. Em alguns sites, não encontrei nada referente ao tema ou próximo dele. O que demonstra a escassez de material na área da Pedagogia Waldorf. Diante disso, os descritores foram estendidos para autores reconhecidos que abordam os jogos, o lúdico e o brincar no processo de ensino-aprendizagem.

Dois aspectos importantes me chamaram a atenção em minhas observações: o percurso que o professor faz da sala do professor até a sala de aula não é somente sobre os livros e os materiais pedagógicos que ele carrega. Ele também carrega suas expectativas dentro da educação, um desejo enorme de fazer a diferença, suas frustrações perante a profissão e as cobranças que lhes são impostas excessivamente pelo sistema e pelo governo ao cumprimento de metas. E os momentos simplórios, porém com grande relevância, também foram apreciados.

Cada indivíduo é único e suas percepções diante do ensinar e do aprender demonstram como isto é tatuado dentro da sala de aula, com suas concepções de mundo e de sociedade. Cada sala possui o seu ritmo, e isto se estende ao professor que dá este compasso dentro e fora dela. A sala de aula é o ambiente em que sonhos ganham vida constantemente; é mais que um espaço físico, é como um organismo vivo, em que ideias respiram, emoções circulam, sentimentos pulsam e vínculos são construídos. O conhecimento é transformado em um constante movimento.

## 6 Considerações finais

A criança vai se construindo na sociedade a partir de suas vivências e experiências, pois o brincar também é uma oportunidade de aprender sobre comportamentos sociais, afetivos e forma de se posicionar diante de diferentes situações do dia a dia. Por meio dessas vivências, ela desenvolve valores muito importantes para a sua formação humana.

Naturalmente, ao brincar, a criança exterioriza suas emoções, seus conflitos, suas angústias, ou seja, ela organiza os seus sentimentos por meio do brincar de uma forma muito saudável. Para colher frutos proveitosos no futuro, é preciso plantar e cultivar bem a árvore hoje. Que possamos fazer isso da melhor forma possível, para que, amanhã, os frutos sejam saudáveis e valiosos.

Portanto, não é suficiente garantir só a presença das crianças na escola; é preciso que também estejam presentes o jogo, o lúdico e as brincadeiras, que precisam, fazer parte do cotidiano escolar de forma efetiva. E os educadores necessitam estar atentos às novas demandas

sociais e educacionais, assumindo uma postura ativa, promovendo um aprendizado mais sensível, transformador e autônomo.

## Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 15.145, de 9 de junho de 2025**. Institui o Dia Nacional do Brincar. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 09 jun. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/L15145.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15145.htm). Acesso em: 9 out. 2025.

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

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

GIMAEEL, Patrícia Couto; AGUIAR, Selma. **Infância vivenciada**. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2022.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A formação humana e arte**. 1ª ed., v. 2, Curitiba: Appris, 2018.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Tradução de Christa Glass. 2. ed. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013. (Rudolf Steiner: obra geral).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## ENTRE BROTOS E INFÂNCIAS: A EXPERIÊNCIA DA HORTA ESCOLAR NA CRECHE MUNICIPAL IRENE COELHO CRUZ

GT 9: Infâncias e Crianças

### Relato de experiência

Victória Maria Vitorino de SANTI

(Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva-Profei/UNEMAT). E-mail: victoria\_santi13@hotmail.com

Rinara Aparecida Alvares da COSTA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação PPGEdu/UNEMAT). E-mail: rinara.costa@unemat.com

Dr. Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

(Doutor do Programa de Pós-graduação). E-mail: vieira.paulo@unemat.br

Marcilene Costa MONTEIRO

(Pós-graduada em Literatura Infantil). E-mail: marcilene1984@hotmail.com

Fabricia Dionizio da SILVA

(Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva-Profei/UNEMAT). E-mail: fabricia.dionizio@unemat.br

### 1 Introdução

A escola atual, especialmente nos ambientes da Educação Infantil, é convocada a se envolver com os desafios sociais, ambientais e culturais que caracterizam o dia a dia. Dentre esses desafios, sobressai a necessidade de incentivar hábitos alimentares saudáveis e práticas sustentáveis desde a infância. Neste cenário, a horta escolar surge como um espaço privilegiado para experiências pedagógicas que vão além da sala de aula, integrando conhecimentos científicos, culturais e sociais.

Na Creche Municipal Irene Coelho Cruz, localizada em Cáceres-MT, um grupo de educadoras, motivadas pelo compromisso com o bem da instituição e das crianças, se mobilizou para criar uma horta escolar. O projeto surgiu da percepção de que o cuidado com a natureza e a alimentação são dimensões indissociáveis da formação integral, constituindo um campo fértil para aprendizagens significativas.

Assim, a horta não serve apenas como um recurso pedagógico, mas também como um espaço para a troca de conhecimentos (Arroyo, 2012), onde o conhecimento científico, o saber popular e as experiências das crianças e suas famílias se entrelaçam em um processo educativo crítico, libertador e profundamente humano. Ao incorporar diversas formas de conhecimento, ela quebra a abordagem fragmentada do ensino convencional e fomenta uma pedagogia da totalidade, na qual aprender também implica valorizar a experiência do dia a dia e a cultura local.

Essa visão está em sintonia com Freire (1996), que sustenta que a educação deve ser

vista como uma prática de liberdade, em constante diálogo com a realidade concreta. Além disso, se alinha à ideia de ecopedagogia proposta por Gadotti (2000), que estabelece a sustentabilidade e a cidadania como fundamentos do processo educativo. Desse modo, a horta escolar se apresenta como um ambiente propício para a humanização, no qual o saber é construído em rede, por meio do diálogo e de um compromisso ético com a vida.

## 2 Objetivos

O projeto da horta escolar na Creche Municipal Irene Coelho Cruz teve por objetivo a criação de um ambiente pedagógico dinâmico, que pudesse integrar práticas de cuidado ambiental, promoção da saúde e aprendizagens interdisciplinares na Educação Infantil. Além de simplesmente cultivar hortaliças, frutas e flores, a iniciativa visou proporcionar às crianças vivências que as conectassem aos ciclos da vida e à produção de alimentos, reforçando laços afetivos e cognitivos com o ambiente escolar. Nesse contexto, a horta se tornou uma ferramenta para incentivar hábitos alimentares saudáveis, aumentando o contato das crianças com alimentos frescos e naturais e permitindo a experimentação e a aceitação de novos sabores.

Desenvolver valores como responsabilidade, solidariedade e cooperação nas crianças foi outro objetivo importante. Ao se envolverem no cuidado diário da horta, seja regando, observando, colhendo ou apenas acompanhando o desenvolvimento da área verde, as crianças têm a oportunidade de experimentar a relevância do trabalho em equipe e do compromisso com o bem coletivo. Ademais, o trabalho na horta permite a integração de diversas temáticas, o que contribui para a construção do conhecimento. Isso inclui o aprendizado numérico, a comparação de quantidades, o contato com espécies, a aquisição de novas palavras, entre outros aprendizados que podem ser obtidos por meio dessa atividade coletiva.

Os objetivos também incluíram a valorização do ambiente escolar, tornando-o um local mais acolhedor, dinâmico e relevante para as crianças, bem como para todas as educadoras e funcionários da instituição. Simultaneamente, buscou-se incentivar a interação entre a instituição e as famílias, fomentando uma conversa que destacasse a relevância de uma alimentação saudável e da sustentabilidade como práticas que vão além dos limites da escola. Dessa forma, os objetivos do projeto vão além da simples produção agrícola, constituindo-se como uma estratégia de formação integral que integra conhecimentos, práticas e valores essenciais para construir uma educação que valorize a vida, a comunidade e a sustentabilidade das futuras gerações.

### 3 Metodologia

A metodologia do projeto da horta foi elaborada por meio de um processo coletivo, fundamentado em um diálogo entre as educadoras. Primeiramente, foi feito um planejamento que incluiu a identificação de um espaço físico apropriado, considerando a incidência solar, a qualidade do solo e a proximidade de fontes de água, essenciais para assegurar a viabilidade do cultivo.

Esse planejamento também incluiu a seleção das espécies a serem plantadas, priorizando hortaliças de fácil cultivo, como berinjela, couve, rúcula, cheiro-verde, salsa e cebolinha, além de frutas adequadas ao clima local, como mamão, romã, melancia e pitanga. O cultivo foi complementado com plantas ornamentais e flores, com a intenção de embelezar o espaço e atrair polinizadores, reforçando a diversidade e a função estética da horta no ambiente escolar.

Com o espaço definido e as espécies escolhidas, começou-se a preparação do solo, fase que incluiu adubação orgânica, capina inicial e construção dos canteiros. O engajamento das crianças nessa fase foi meticulosamente planejado, permitindo que elas se envolvessem em atividades apropriadas para sua idade, como regar a terra, observar as sementes e acompanhar o processo de plantio. As tarefas diárias da horta foram incorporadas às atividades para que as crianças pudessem se envolver de maneira divertida e prática, aprendendo sobre cuidado, responsabilidade e respeito ao meio ambiente.

Nas rodas de conversa, dialogaram sobre a importância de cuidar da natureza e de valorizar o alimento fresco, estabelecendo relações entre suas vivências familiares e a experiência escolar. Esse caráter pedagógico integrado confere à horta um papel de eixo articulador, em torno do qual diferentes saberes foram mobilizados de forma crítica e significativa.

Para manter, preservar e conservar a horta, é necessário um acompanhamento contínuo, estabelecendo rotinas de cuidado e rega, além de buscar soluções para problemas específicos, como o controle de pragas e enfrentamento de períodos de seca. Nessas ocasiões, o projeto se revelou não só um local para cultivo, mas também um ambiente para experimentação pedagógica, já que cada desafio enfrentado era convertido em uma chance de aprendizado coletivo. Dessa forma, a metodologia não se restringiu à implementação técnica da horta, mas se estabeleceu como uma prática educativa dinâmica, fundamentada no diálogo, na participação ativa das crianças e no engajamento comunitário com o ambiente escolar.

### 5 Resultados e Discussão

Os resultados alcançados durante a implementação e desenvolvimento da horta escolar foram diversos e ultrapassaram o aspecto material da produção de alimentos. Primeiramente, notou-se o entusiasmo e a curiosidade das crianças em relação ao processo de cultivo. Elas mostraram participação ativa em todas as etapas, desde a rega até a colheita, evidenciando um aprendizado significativo sobre o ciclo de vida das plantas. Essa participação permite o aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, pois, ao manusear a terra, observar as transformações nas plantas e dividir tarefas, as crianças expandem suas capacidades de percepção, cooperação e responsabilidade.

Outro ponto importante foi a introdução de alimentos que as crianças antes consideravam pouco familiares ou até mesmo rejeitados em suas refeições diárias. Ao observar o desenvolvimento da couve, rúcula e berinjela, muitas começaram a experimentar esses alimentos com mais curiosidade, ligando-os ao prazer de cultivar em grupo. Essa alteração no comportamento demonstra como a horta pode ajudar na criação de hábitos alimentares mais saudáveis, unindo o conhecimento prático a vivências emocionais e simbólicas que reforçam a conexão das crianças com a comida. A horta se estabeleceu como um espaço interdisciplinar do ponto de vista pedagógico. A experiência possibilitou o trabalho com diferentes conteúdos de maneira contextualizada, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende aprendizagens integradas e relevantes.

A horta não apenas contribuiu para o aprendizado cognitivo, mas também desempenhou um papel importante na formação ética e cidadã. As práticas pedagógicas frequentemente abordaram o cuidado com o espaço coletivo, a valorização da natureza e a cooperação, permitindo que as crianças experimentassem concretamente os princípios de solidariedade e respeito. Essa dimensão ética se relaciona com a visão freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996), pois a horta fomenta um aprendizado que vai além da simples acumulação de informações, refletindo-se em um exercício de autonomia, responsabilidade e consciência crítica.

Os obstáculos encontrados ao longo do processo também se mostraram como componentes formativos. A presença de pragas, por exemplo, provocou diálogos sobre a importância de tratar as plantas sem recorrer a produtos químicos, estimulando a reflexão acerca de práticas sustentáveis. Por outro lado, a dificuldade de manutenção durante os períodos de seca e férias escolares incentivou a busca por estratégias de colaboração entre aqueles envolvidos no cuidado e proteção da área verde. Desse modo, as dificuldades foram vistas não como fracassos, mas como chances de repensar práticas e reforçar o aspecto coletivo e educativo da horta.

**Imagem 1 – Romanzeiro e Mamoeiro**



**Fonte:** Autoria própria (2025).

**Imagem 2 – Rosa do deserto**



**Fonte:** Autoria própria (2025).

## 6 Considerações finais

A experiência da horta escolar na Creche Municipal Irene Coelho Cruz mostrou que ações simples, quando apoiadas por um compromisso educacional e envolvimento de pessoas engajadas, podem gerar efeitos importantes no desenvolvimento integral das crianças. Além de ser um local de cultivo, a horta se mostrou um espaço para diversas aprendizagens, onde conhecimentos científicos, culturais e sociais se entrelaçaram na prática diária. Ao vivenciarem o processo de plantar, cuidar e colher, as crianças expandem seus conhecimentos sobre meio ambiente e alimentação, além de desenvolverem valores fundamentais como responsabilidade, respeito e solidariedade.

O projeto também destacou que a horta escolar pode ajudar a promover mudanças significativas nos hábitos alimentares, facilitando a aceitação de alimentos saudáveis e naturais. Esse ponto se torna importante em um cenário social caracterizado pelo consumo de produtos

ultraprocessados, no qual a escola desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e sustentabilidade.

Também é relevante enfatizar a função da horta como um local para interação e fortalecimento das relações. A mediação do cuidado com a terra possibilita o diálogo entre educadoras, crianças e comunidade, abrindo espaço para a criação de uma escola mais participativa e afetiva. Nesse contexto, a horta se alinha à pedagogia de Freire, que vê a educação como uma prática dialógica e emancipadora, capaz de transformar tanto os indivíduos quanto os ambientes em que estão inseridos.

Percebe-se que a continuidade do projeto é essencial para fortalecer e expandir seus impactos. A implementação de práticas como a compostagem, a variedade de espécies cultivadas e o envolvimento ativo da comunidade escolar podem amplificar os resultados já obtidos. Simultaneamente, a organização dessa vivência auxilia os campos da educação ambiental e da Educação Infantil, podendo servir de exemplo para outras instituições que queiram incorporar a preocupação com o meio ambiente e a criação de hábitos saudáveis em seus currículos.

Desse modo, a horta escolar na Creche Municipal Irene Coelho Cruz prospera como um emblema de esperança e mudança, cultivando não só plantas, mas também crianças mais críticas, conscientes e dedicadas a um futuro sustentável. Cada canteiro, semente e colheita representam metáforas concretas de um processo de ensino que transcende os limites da escola, interagindo com a comunidade e reforçando princípios de cuidado, colaboração e respeito ao meio ambiente. Assim, o projeto se apresenta não só como uma estratégia pedagógica, mas também como um ato político e social que promove a cidadania desde a infância, assegurando que o conhecimento adquirido hoje resulte em frutos de transformação para o futuro.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2000.



## **MEDIAÇÃO DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: EXPERIÊNCIA NA BIBLIOTECA MUNICIPAL SABER COM SABOR**

GT 9: Infâncias e crianças

**Relato de experiência**

Naiana Rodrigues, SILVA

(Docente da rede municipal e estadual/Cuiabá/Mato Grosso)

naiana.ped@gmail.com

### **1 Introdução**

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre as ações pedagógicas de mediação de leitura desenvolvidas no espaço não escolar da Biblioteca Municipal “Saber com Sabor”, localizada na cidade de Cuiabá-MT, durante o ano de 2010, no contexto do Estágio Supervisionado em Espaço Não Escolar do curso de Pedagogia do Centro Universitário

Embora realizada há mais de uma década, a experiência permanece relevante, pois permite uma análise atualizada à luz das concepções de leitura e formação leitora, destacando o papel do pedagogo em espaços educativos não formais.

A mediação de leitura é compreendida, aqui, como prática pedagógica que favorece o encontro entre o leitor e o texto, estimulando a imaginação, a reflexão e a elaboração de significados. Nesse sentido, o trabalho busca demonstrar como a biblioteca, enquanto espaço público e cultural, pode se constituir em território de aprendizagem, ampliação do repertório literário e fortalecimento da cidadania, especialmente entre crianças da educação infantil.

### **2 Fundamentação teórica**

A mediação de leitura, segundo Cosson (2006), é uma prática social que envolve o diálogo entre leitor, texto e mediador, sendo essencial na formação de sujeitos críticos e participativos. O autor defende que ler é um ato de apropriação cultural e de construção de identidade, que se concretiza quando o educador atua como facilitador de sentidos.

De forma convergente, Paulo Freire (1996) considera que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, a prática da leitura está intimamente ligada à compreensão crítica da realidade. A leitura literária, nesse contexto, é também um exercício de liberdade e emancipação. Vygotsky (1988) contribui para a compreensão da mediação como processo de interação social e desenvolvimento cognitivo, ressaltando que o aprendizado ocorre nas trocas com o outro.

Dessa forma, o ato de ler em grupo, conversar sobre histórias e expressar emoções por meio de atividades artísticas e lúdicas cria zonas de desenvolvimento proximal que favorecem o avanço do pensamento infantil. Chartier (1999) e Solé (1998) reforçam a importância da leitura como prática cultural e estratégica. Enquanto Chartier destaca os modos sociais de ler e o papel das instituições de leitura, Solé enfatiza as estratégias de compreensão leitora e o papel ativo do leitor no processo de atribuição de sentidos. Assim, a mediação de leitura em espaços não escolares, além de promover o prazer estético, contribui para a democratização do acesso à cultura e para a formação integral das crianças.

### 3 Objetivos

O objetivo principal deste relato é analisar a experiência de mediação de leitura desenvolvida na Biblioteca Municipal “Saber com Sabor” como prática pedagógica voltada à formação leitora e à promoção do acesso à literatura infantil em contexto não escolar.

#### 3.1 Objetivos específicos

Com os objetivos específicos, buscou-se:

- Promover atividades de leitura que estimulassem o interesse e o prazer das crianças pelos livros;
- Possibilitar a interação entre mediadoras e leitores, incentivando o diálogo e a expressão oral;
- Refletir sobre o papel do pedagogo em espaços não escolares como agente cultural e formador de leitores.

#### 4 Metodologia

A experiência foi desenvolvida durante o estágio supervisionado e consistiu em um projeto de intervenção educativa voltado a crianças da educação infantil que frequentavam a biblioteca.

O espaço contava com acervo diversificado — cerca de 500 exemplares de livros infantis e estrutura adequada para leitura e atividades lúdicas. As ações pedagógicas foram planejadas em etapas:

1. Antecipação da leitura – conversa inicial sobre o livro, seus personagens e expectativas;
2. Leitura compartilhada – realização da leitura em voz alta de obras como Bom dia, todas as cores e O rezinho mandão, de Ruth Rocha, e O sapo na lagoa, de J. Thomaz Filho;
3. Roda de conversa – espaço para expressão das compreensões e sentimentos despertados pelas histórias;
4. Atividades complementares – produção de desenhos, pinturas, reconto oral e dramatizações com fantoches,

A metodologia adotada privilegiou a escuta ativa, o diálogo e o envolvimento afetivo das crianças com os textos literários, reafirmando a concepção freiriana de educação como ato de amor, coragem e compromisso com a humanização.

**Figura 1 - Cantinho da leitura Biblioteca Saber com Sabor**



**Figura 2 - Obras utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura.**



Figura 4 - Leitura compartilhada com as crianças



Figura 3- Escuta ativa das crianças



Figura 6 Atividade complementar pintura



Figura 5 Atividade complementar desenho



## 5 Resultados e discussões

A realização da intervenção possibilitou observar significativos avanços na relação das crianças com o livro e a leitura. Ao final do projeto, verificou-se o aumento do número de visitantes infantis à biblioteca, maior procura por empréstimos de livros e fortalecimento do vínculo das crianças com o espaço.

As atividades de mediação despertaram o prazer de ler, ampliaram o repertório literário e estimularam a oralidade, a imaginação e a socialização. Além disso, a experiência

contribuiu para a formação das autoras enquanto futuras pedagogas, mostrando a relevância do educador em contextos culturais e comunitários.

Dialogando com Freire (1996) e Vygotsky (1988), entende-se que o ato de mediar leitura vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de um processo de construção conjunta de sentidos, que requer escuta sensível, empatia e compromisso com o desenvolvimento humano. Assim, a biblioteca revelou-se um espaço privilegiado para o exercício da pedagogia em sua dimensão social e cultural.

## 6 Considerações finais

A experiência vivenciada na Biblioteca Municipal “Saber com Sabor” evidenciou a potência educativa dos espaços não escolares como ambientes de aprendizagem, convivência e formação leitora.

Mesmo realizada em 2010, a ação mantém atualidade, pois reafirma o papel do pedagogo como mediador cultural, capaz de articular saberes escolares e comunitários. A mediação de leitura, nesse sentido, constitui uma prática emancipatória que fortalece vínculos, amplia horizontes e contribui para a formação crítica e sensível das crianças.

Recomenda-se que instituições formadoras de professores valorizem e ampliem os estágios e projetos em espaços não escolares, entendendo-os como oportunidades de vivência pedagógica e de engajamento social.

## Referências

- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## QUANDO O BRINCAR É APRENDIZAGEM: DESAFIOS DO OLHAR DAS FAMÍLIAS NA INCLUSÃO

GT 9: Infâncias e Crianças

**Relato de experiência**

Giselle Ingrid Mendes Silva

(Docente da rede municipal/Cuiabá e Várzea Grande-MT)

giselleingrid@live.com

Edjane da Silva Barbosa Corrêa

(Pedagoga e Assistente Social)

edjane.correa@hotmail.com

### 1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sendo que o acompanhamento da família e da comunidade complementa este processo” (BRASIL, 1996). Tal perspectiva reafirma que a escola não deve centrar-se apenas em práticas de escolarização precoce, mas em experiências que promovam o desenvolvimento global da criança.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que “as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 35). Além disso, o documento destaca que “A brincadeira, por sua vez, é uma das formas privilegiadas de expressão, pensamento, interação e comunicação da criança com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 36), ressaltando que o brincar não é apenas recreação, mas um meio essencial para que a criança construa conhecimentos, experimente papéis sociais e exercite sua imaginação.

Entretanto, a prática docente evidencia desafios que ultrapassam os limites da sala de aula. Um deles é a dificuldade de comunicação entre professores e famílias, sobretudo, quando os responsáveis não reconhecem as atividades lúdicas como parte do processo de aprendizagem.

Este relato apresenta uma experiência vivida em uma turma de Educação Infantil (5 anos), envolvendo um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, em investigação para deficiência intelectual. A situação ilustra como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e as práticas pedagógicas intencionais foram interpretados pela família como “apenas brincadeiras”, evidenciando a tensão entre as expectativas familiares e os fundamentos pedagógicos da Educação Infantil.

## 2 Objetivos

- Relatar uma experiência de inclusão na Educação Infantil envolvendo o brincar como eixo pedagógico;
- Discutir as tensões entre expectativas familiares e práticas docentes mediadas pelo PEI;
- Refletir sobre os desafios da comunicação entre escola e família no processo de inclusão.

## 3 Metodologia

O presente relato foi construído a partir da experiência cotidiana em uma turma de Educação Infantil (5 anos), composta por 25 alunos, em uma escola municipal de Cuiabá/MT. O foco da análise recai sobre um estudante não verbal, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, atualmente em processo de investigação para deficiência intelectual.

As observações e registros pedagógicos foram sistematizados ao longo do 1º, 2º e 3º bimestres, contemplando situações de aprendizagem e socialização, tais como atividades lúdicas dirigidas: movimentos de pega estática, escorregador, circuitos motores, massinha e blocos de montar, brincadeiras de roda, leituras coletivas, inclusão no lanche coletivo, experiências em pequenos grupos, uso de estratégias de comunicação alternativa (figuras e

gestos), além de avaliação processual considerando avanços em comunicação, atenção conjunta e autonomia.

O brincar, compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas, representa espaço privilegiado de desenvolvimento. Para Vygotsky (1984, p. 117), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário”. Nessa mesma perspectiva, Kishimoto (2011, p. 23) afirma que “o brincar é um modo de ser e estar no mundo da criança, por meio do qual ela aprende, interage e constrói significados”.

No campo da inclusão, a perspectiva de Mantoan (2003) reforça que a matrícula do aluno não garante, por si só, a inclusão, sendo necessário transformar a prática pedagógica: “A inclusão não se limita à matrícula do aluno com deficiência, mas implica a transformação da escola, de modo a atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças.” (MANTOAN, 2003, p. 45).

Essa compreensão dialoga com a Declaração de Salamanca, que já em 1994 afirmava:

“As escolas regulares com essa orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos.” (UNESCO, 1994, p. 9).

A efetivação da inclusão, entretanto, exige também o envolvimento das famílias. Nesse sentido, Parolin (2012, p. 67) destaca que “a parceria entre escola e família é condição fundamental para o sucesso da inclusão, mas exige diálogo, acolhimento e superação de concepções que desvalorizam a ludicidade”.

Por fim, a avaliação processual, adotada neste relato, sustenta-se na perspectiva de Hoffmann (2012, p. 29), para quem: “Avaliar na Educação Infantil é acompanhar, é estar junto, registrando e interpretando os processos da criança, sem reduzi-los a notas ou conceitos.”

Assim, a análise aqui apresentada assume caráter qualitativo, centrado no olhar docente e nas interações estabelecidas com a família, buscando compreender tanto os progressos

alcançados pelo estudante quanto as tensões entre a prática pedagógica da escola e as expectativas familiares.

#### 4 Resultados e discussões

O estudante apresentou progressos significativos ao longo do período, tais como maiores tempos de permanência nas atividades, que ao longo do 1º bimestre mantinha-se no máximo de 10 segundos focado na atividade, já no 2º bimestre passou a permanecer por cerca de 2 a 5 minutos sentado nas cadeiras ou em situações de interações com colegas, como rodas de música e contação de histórias. Esses avanços foram reconhecidos pela equipe escolar e registrados no relatório do PEI.

Entretanto, a mãe do aluno expressou insatisfação, afirmando que “seu filho só brincava”, relatou por diversas vezes descontentamento com o trabalho docente e pedindo atividades formais de alfabetização, que envolve escrita, leitura e reconhecimento de letras. Esse conflito revela um descompasso entre a concepção de aprendizagem da família e os fundamentos pedagógicos da Educação Infantil, gerando tensão no diálogo entre docente e responsável.

Enquanto o brincar era compreendido pela equipe como estratégia intencional de desenvolvimento global, a família esperava resultados imediatos de alfabetização, ainda que o aluno estivesse em investigação diagnóstica e demandasse adaptações específicas. Essa situação evidencia que a inclusão não depende apenas da atuação docente, mas também da mediação comunicacional com a família, que precisa ser sensibilizada sobre o valor pedagógico do brincar.

#### 5 Considerações finais

A experiência relatada demonstra que o PEI é um instrumento essencial para orientar práticas inclusivas, mas sua efetividade pode ser fragilizada pela falta de compreensão das famílias sobre o processo educativo. O desafio não está apenas em planejar atividades

adequadas, mas também em construir pontes de comunicação que permitam às famílias reconhecer o brincar como forma legítima de aprendizagem.

Conclui-se que a inclusão escolar exige tanto a intencionalidade pedagógica quanto o fortalecimento do vínculo escola-família, de modo a legitimar pequenas conquistas e valorizar o desenvolvimento singular de cada criança.

## 6 Referências

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAROLIN, Isabel. **Família e escola: uma relação de parceria**. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT9**

**INFÂNCIAS E CRIANÇAS**

*PÔSTER*





## DEFENSORES DO MEIO AMBIENTE

GT 9: Infâncias e crianças

**Pôster**

**Cristiane Santana de ARRUDA**

(Professora da rede municipal de Cáceres/MT). E-mail: cristiane.arruda@unemat.br

**Rodolfo Cláudio da CRUZ**

(Professora da rede municipal de Cáceres/MT). E-mail: rodolfo.cruz@unemat.br

**Tiago dos Santos RODRIGUES**

(Professor da rede municipal de Cáceres/MT). E-mail: tiago-dsr@hotmail.com

### 1 Introdução

Este trabalho relata sobre um projeto desenvolvido em uma escola de área periférica, da esfera municipal de ensino, na cidade de Cáceres-MT. O projeto foi desenvolvido no ano de 2024 com crianças de quatro anos de idade abordando como tema principal a preservação do meio ambiente e as várias nuances que permeiam por esta temática.

A (Base Nacional Comum Curricular, 2018), considera a educação ambiental como tema transversal a todas as áreas, não apenas às Ciências da Natureza, sendo assim, entende-se, além de muitas outras questões, que a criança possua a oportunidade de compreender o mundo físico, natural e social, e estabelecer relações entre eles, Interagir com o mundo físico de maneira segura e saudável, explorando, observando, manipulando objetos e materiais, realizando experimentos simples e levantando questões sobre fenômenos do mundo natural e social. Todas essas questões são de extrema relevância para a formação cidadã do aluno, sendo a Educação Infantil um berço fértil para essas e outras tantas possibilidades. Além disso, o ano de 2024 foi marcado por questões ambientais bastante preocupantes, principalmente sobre o fenômeno das queimadas exacerbadas, impactando diretamente na vida de todos.

### 2 Fundamentação teórica

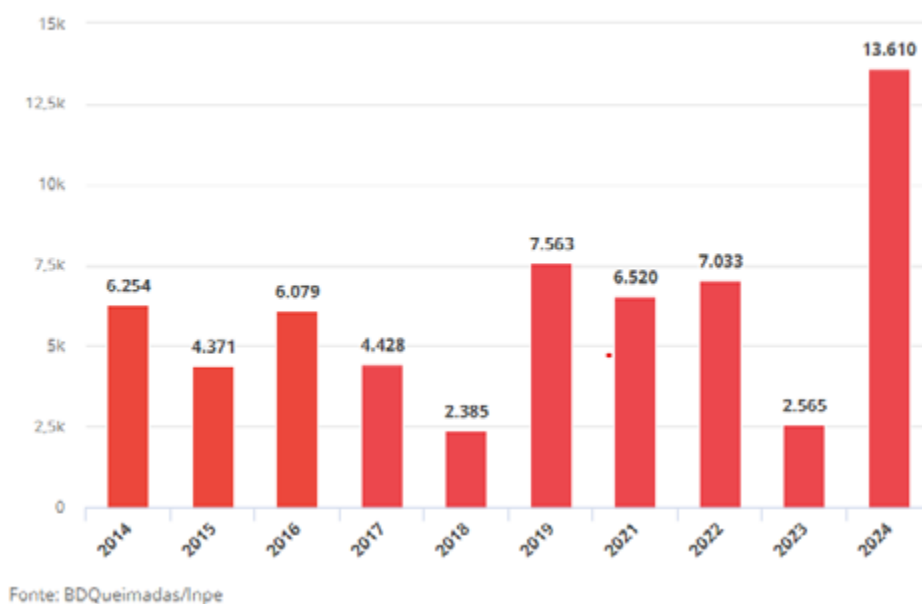
Desde a instituição da Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a educação ambiental, as escolas possuem o dever de contemplar essa ação em seus currículos. Além disso, foi perceptível, que vivemos um momento climático complicado, pela questão da fumaça e pelas queimadas que elas ocasionaram, trazendo uma série de consequências desastrosas e cruéis. Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais INPE, apontaram uma grande proporção de incêndios, desde o mês de janeiro até o mês de agosto de 2024, sendo mais de 24

mil focos. Segundo esse mesmo Instituto, este foi o maior índice para o mês de agosto nos últimos dez anos para o estado de Mato Grosso.

### Gráfico 1- Série histórica de queimadas em MT

#### Série histórica de focos de incêndios em MT

(janeiro a agosto de 2014 a 2024)



Nesse sentido, mais do que em outros tempos, a conscientização sobre a preservação do nosso ambiente se fez necessária. Propor momentos significativos de aprendizagens e de conscientização com as crianças era urgente. Muitos dos nossos alunos viveram essa realidade muito próxima, vez que em muitos relatos, disseram que focos de queimadas se aproximavam de suas casas, em um dos relatos, a criança disse que: “o sítio da minha avó também pegou fogo, queimou tudo, até os bichinhos”.

Apesar de ter sido um momento bastante trágico em Mato Grosso, as práticas escolares se uniram à realidade, que mesmo com crianças pequenas, ainda mais do que antes, a preservação e a valorização ambiental se faziam urgente.

### 3 Objetivos

O principal objetivo da proposta deste projeto, foi que os alunos refletissem sobre as questões ambientais, e, por consequência, desenvolvessem uma consciência sobre o cuidado com o meio ambiente.

### 4 Metodologia

Optou-se por uma abordagem qualitativa e participativa, pois o principal objeto de estudo se caracterizou pelas experiências das crianças frente às questões ambientais vivenciadas por elas. A metodologia adotada fundamenta-se nos princípios da experimentação ativa, na qual educadores e crianças atuam como sujeitos da investigação, contribuindo ativamente na construção e reformulação do conhecimento, “A experimentação ativa promove uma aprendizagem significativa, pois o sujeito aprende ao interagir com o objeto do conhecimento, construindo sentidos e reelaborando conceitos.” (Gatti, 1998).

## 5- Resultados e discussões

Após observações sobre as condições climáticas vivenciadas em meados do ano de 2024 por todos e principalmente pelas crianças, surgiu a necessidade de refletir um pouco melhor sobre as possíveis causas das queimadas e soluções para auxiliar na preservação do meio ambiente e dos que vivem nele. Algumas atividades foram propostas, levando-se em consideração, o assunto a ser discutido com essas crianças, consideradas ainda pequenas pela BNCC. Além disso, foi necessária uma abordagem lúdica, para que entendessem sobre a gravidade da situação, porém ao mesmo tempo, a linguagem lúdica auxilia que a criança pequena entenda através de uma linguagem de fácil acesso e de forma mais prazerosa. Essa linguagem contextualizada à sua realidade e à sua faixa etária torna a abordagem mais significativa para estes pequenos.

A proposta foi dividida em momentos e teve a duração de um mês, levando em consideração ser uma temática urgente. Houve a integração da escola com outras Instituições, além das famílias destas crianças. Os momentos seguem especificados a seguir:

### Semana 1:

- Roda de conversa sobre como perceberam o clima em seu dia a dia, como estava sendo a imagem das paisagens ao sair de casa ao caminho da escola? cheiros, cores, sensações ;
- Roda de conversa sobre o tempo e as estações do ano.
- Vídeos e histórias sobre a formação dos ventos, chuvas;
- Experimentos simples: formação de nuvens, ciclo da água.
- Artes: pintura de paisagens com diferentes climas.

### Semana 2

- Discussões sobre os impactos das mudanças climáticas: observação do ambiente com presença de fumaças, mudanças na coloração do céu: quais cores, quais sensações provocam no nosso corpo.

- Visualização de vídeos e imagens sobre a natureza, bem como imagens de focos de queimadas e o quanto estas estavam se aproximando na área urbana de Cáceres;
- Construção de um mural coletivo sobre a importância da natureza com elementos da natureza e bichos típicos do pantanal e cerrado mato-grossense;
- Vídeo sobre a turma da Mônica “Um plano para salvar o planeta”

### **Semana 3:**

- Conversas sobre a importância de cuidar do meio ambiente.
- Classificação de materiais recicláveis e as cores das lixeiras;
- Plantio de sementes de girassol no jardim da escola, alternando o dia que cada aluno cuidaria de molhar a plantinha, algumas sementes também foram levadas para casa para serem plantadas lá.
- Criação de cartazes com dicas de sustentabilidade para panfletar no portão da escola; (dicas de reutilização de produtos de cozinha, de sacolas ecológicas, de economia de energia e etc.)
- Dia do abraço na árvore.

### **Semana 4**

- Atividade em parceria com a polícia ambiental, os agentes demonstraram para as crianças alguns animais empalhados para que esses possam observar de perto algumas espécies do nosso pantanal e cerrado mato-grossense;
- Visita da turma ao viveiro da universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, atividade em parceria com a turma de biologia desta universidade, com o intuito de os alunos conhecerem, conhecerem as estruturas e realizarem o plantio de sementes de plantas nativas do nosso estado. Ao final desta atividade, os alunos trouxeram uma mudinha para realizar o plantio em torno da nossa escola, e posteriormente realizaram um piquenique no pátio do viveiro.

## **6 Considerações finais**

Conclui-se que o projeto alcançou seu objetivo macro, de reflexão e sensibilização das crianças para o cuidado com o meio ambiente, demonstrando que o ser humano é o causador de muitas das patologias ambientais, e sendo assim, também pode auxiliar no cuidado com o meio ambiente. Principalmente nas rodas de conversas, foi enfatizado que, se o ser humano não cuidasse do planeta, quando eles crescessem, talvez muitas das espécies que eles estavam conhecendo, não existiriam mais, assim como muitos lugares, como por exemplo, o nosso rio Paraguai. Até mesmo os pais dos alunos passaram a dialogar sobre o assunto com seus filhos, em relato de algumas famílias, disseram que as crianças os instigavam com perguntas,

inquietações e até afirmações, realizando o que alguns autores, dentre eles, (Freire,1998) descreve como “Leitura de mundo”. As crianças pequenas, mesmo sem conhecer algumas palavras, já se sentiam sujeitos históricos, capazes de mudar a sua história e do lugar onde vivem, a leitura de mundo que eles puderam viver, precedeu a leitura das palavras, pois era significativo para a vida deles, antes mesmo de serem alfabetizados formalmente, demonstrando que, mesmo sendo crianças pequenas, elas entendiam sobre a gravidade da situação e se sentiam também responsáveis pela defesa do meio ambiente, reafirmando assim, o tema deste projeto.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC.** Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **A pesquisa em educação no Brasil: alguns aspectos metodológicos.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 14, n. 2, p. 43–60, jul./dez. 1998.

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais INPE. **Relatório BDQueimadas. Ministério da Ciências, tecnologia e inovações/Ministério do meio ambiente. Secretaria de Mudanças Climáticas e Qualidade Ambiental (SMCQ).** Plataforma digital para monitoramento e alerta de fogo na vegetação no Cerrado brasileiro (Banco Mundial TF018566). 2024.

Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, 2000.



## O USO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

GT 9: Infâncias e Crianças

**Pôster**

Helen Cristina MENEZES

(Licenciatura em Pedagogia/IFMT Campus Cuiabá)

[helen.cristina@estudante.ifmt.edu.br](mailto:helen.cristina@estudante.ifmt.edu.br)

Maria Luiza Sanches TINO

(Licenciatura em Pedagogia/IFMT Campus Cuiabá)

[comhagaluh@gmail.com](mailto:comhagaluh@gmail.com)

### Introdução

A tecnologia tem se tornado um elemento central na vida contemporânea, influenciando diretamente as formas de interação, comunicação e aprendizagem. Na Educação Infantil, esse fenômeno se manifesta de maneira crescente, com crianças cada vez mais expostas a dispositivos eletrônicos como tablets, celulares, televisores e computadores. O avanço tecnológico, embora traga benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, também levanta preocupações acerca dos impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento integral das crianças

De acordo com Santana, Ruas e Queiroz (2021), o tempo prolongado diante das telas está associado a consequências físicas e emocionais, como obesidade, insônia, dificuldades de atenção e retraimento social. Já Laranjeiras et al. (2020) apontam que o uso excessivo das tecnologias digitais pode comprometer as relações psicossociais e interferir nas fases do desenvolvimento humano, especialmente na infância, momento em que as interações sociais e o brincar desempenham papel essencial para o crescimento saudável.

Segundo Gomes e Gama (2024), as crianças da chamada geração digital desenvolvem-se em um contexto no qual o contato com tecnologias é iniciado cada vez mais cedo, muitas vezes sem a devida mediação familiar ou escolar. Esse cenário favorece a substituição de brincadeiras tradicionais por atividades virtuais, o que pode reduzir a oportunidade de interação afetiva e de experiências corporais essenciais ao desenvolvimento motor e emocional. Assim, discutir o uso das tecnologias na infância é também refletir sobre o papel da escola e da família na mediação desses recursos, de modo a promover um uso consciente e equilibrado.

## Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos do uso das tecnologias no desenvolvimento infantil, com foco na Educação Infantil. Especificamente, busca-se:

- Compreender como o uso de dispositivos eletrônicos influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças;
- Discutir as consequências do uso excessivo de telas na primeira infância;
- Destacar o papel da mediação familiar e escolar na formação de hábitos tecnológicos saudáveis.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Foram utilizados como base teórica os estudos de Gomes e Gama (2024), Laranjeiras et al. (2021) e Santana, Ruas e Queiroz (2021), os quais abordam os efeitos do tempo de tela e do uso de tecnologias no desenvolvimento infantil. A análise foi conduzida a partir da leitura interpretativa dos textos, buscando identificar convergências sobre os efeitos positivos e negativos do uso tecnológico na infância e suas implicações para a educação e saúde mental das crianças.

## Resultados e Discussões

Os estudos analisados indicam que o uso de tecnologias pode ser tanto um recurso pedagógico enriquecedor quanto um fator de risco para o desenvolvimento infantil, dependendo do modo e da frequência com que é utilizado. De forma positiva, o contato com aplicativos educativos, vídeos e jogos interativos pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a coordenação motora fina (GOMES; GAMA, 2024). Quando integradas ao processo pedagógico de forma orientada, as tecnologias tornam-se aliadas na construção do conhecimento e no engajamento das crianças em atividades significativas.

Entretanto, o uso excessivo e sem supervisão apresenta riscos evidentes. Santana, Ruas e Queiroz (2021) alertam que a exposição prolongada às telas pode levar à redução das interações sociais e ao comprometimento das habilidades motoras, além de favorecer o sedentarismo e alterações no sono. Laranjeiras et al. (2021) completam que o excesso de estímulos visuais e a falta de controle de tempo de uso interferem na atenção e na capacidade de autorregulação emocional das crianças.

Outro ponto relevante é o papel da afetividade na mediação tecnológica. Wallon (1968, apud Gomes e Gama, 2024) destaca que a criança depende das interações afetivas com o outro para construir significados e se desenvolver plenamente. A ausência dessa mediação, substituída por telas, empobrece as experiências sociais e prejudica o desenvolvimento integral. Assim, cabe a escola e a família atuar como mediadoras conscientes, estabelecendo limites e transformando o uso da tecnologia em ferramenta de aprendizagem e socialização.

### Considerações Finais

Conclui-se que o uso das tecnologias na infância é um fenômeno inevitável e parte da realidade contemporânea, mas requer acompanhamento e orientação para que não comprometa o desenvolvimento infantil. O equilíbrio entre o brincar livre, o contato social e o uso de recursos tecnológicos é essencial para o crescimento saudável. Tanto a escola quanto a família devem atuar de maneira conjunta, promovendo práticas educativas que valorizem a mediação afetiva e o uso crítico das tecnologias.

Além disso, a formação de professores da Educação Infantil deve contemplar discussões sobre o papel das tecnologias na aprendizagem, de modo que saibam utilizá-las de forma consciente e pedagógica. O diálogo entre educadores, família e crianças é fundamental para que a tecnologia seja um meio de aprendizagem, e não um obstáculo ao desenvolvimento integral.

### Referências

GOMES, B. R.; GAMA, E. E. C. da. A era digital: os impactos da tecnologia para o desenvolvimento infantil. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 11, 2024.

LARANJEIRAS, A. L. C.; NEVES, R. W. S.; ALENCAR, V.V.; LOPES, A. P. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. *Ciências Biológicas e de Saude Unit*, v. 6, n.3, p. 166-176, 2021.

SANTANA, M. I.; RUAS, M. A.; QUEIROZ, P. H. B. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. *Revista Saúde em Foco*, n. 14, p. 169-177, 2021.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

