



6 Anos.
A mesma essência.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.63>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I. Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 63 (fev. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 208 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.63

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternaivo.com.br
CNPJ: 28.657. 494/0001-09

Isac Chateaneuf

07 ESPECIAL

12 POIESIS

J. Wilton

ARTIGOS

1. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
<i>Adriana Pereira Santos da Silva</i>	
2. GARATUJAS E A CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM	26
<i>Adriana Silva de Santana Barros</i>	
3. MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: DO CESTO DE TESOUROS À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL	31
<i>Amanda Zuza dos Anjos</i>	
4. DAS PÁGINAS AUSENTES AOS FUTUROS POSSÍVEIS: LITERATURA NEGRA, ACERVOS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA AFROFUTURISTA COMO PROJETO DE MUNDO	41
<i>Bianca de Assis Pirahy</i>	
5. A UNIÃO: O CONCEITO MATEMÁTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA A AGREGAÇÃO SOCIAL HARMÔNICA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO	45
<i>Calunda dos Santos Jorge / Júnior Zacarias Miguel Paca</i>	
6. PERFIL DO CONSUMO DE MEDICAMENTOS EM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - ICISA NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2024	50
<i>Capuma Ernesto Eduardo / Wilson Valdemar Gomes Anilba</i>	
7. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: REGGIO EMILIA EM FOCO	55
<i>Cícera da Silva Ramos</i>	
8. O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
<i>Cláudia Reolo da Silva Ferreira</i>	
9. LETRAMENTO MATEMÁTICO: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO E A APLICAÇÃO COTIDIANA NO ENSINO FUNDAMENTAL	68
<i>Denise Teixeira Santos Menezes</i>	
10. CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO.UM ESTUDO REALIZADO NA COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E DO IDERO – 2025/2026	76
<i>Edson da Conceição Graça</i>	
11. DA GARATUJA À ESCRITA: RELAÇÕES ENTRE DESENHO, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO INICIAL	83
<i>Elizabeth Aparecida Feitosa Lima</i>	
12. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA	89
<i>Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro</i>	
13. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	97
<i>Joice de Andrade Silva</i>	
14. LIMITAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REFORMA DO SETOR PÚBLICO ANGOLANO: EVIDÊNCIAS DO SIAC CACUACO	103
<i>José Manuel dos Santos</i>	
15. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	108
<i>Leandro de Almeida Oliveira</i>	
16. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	115
<i>Lilian Silvana Minho Zanetta</i>	
17. PSICOPEDAGOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO CONTEMPORÂNEO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	121
<i>Luciane de Jesus Mineiro de Lima</i>	
18. IMPACTO DA MOTIVAÇÃO NO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL. ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO POLITÉCNICO NO 131-LUBANGO	128
<i>Lucoque Bernardo</i>	
19. PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO EM ANGOLA: O CASO DOS RECLUSOS ATENDIDOS NO HOSPITAL PENITENCIÁRIO PSIQUIÁTRICO	135
<i>Manuel Paulo Chamorro</i>	
20. ENTRE AUTONOMIA E NORMATIZAÇÃO: METODOLOGIA ELOS – CONSTRUINDO COLETIVOS	144
<i>Marcelo Cunha</i>	
21. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	161
<i>Marli Aparecida Rosa</i>	
22. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	167
<i>Maria de Lourdes Ferreira da Silva</i>	
23. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	173
<i>Orlaneide Ferreira Santos Diamante</i>	
24. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO BASE DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	179
<i>Paula Dulcídio Rosseto</i>	
25. O PANINHO DE APEGO COMO PRIMEIRO BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA MONTESSORI	186
<i>Renata da Costa Braz</i>	
26. MOVIMENTO E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	193
<i>Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira</i>	
27. TEORIA DE ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE NAS ORGANIZAÇÕES ANGOLANA	200
<i>Ucaca Venâncio António</i>	



A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Pereira Santos da Silva¹

RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e bibliográfica, discute como as concepções contemporâneas de infância influenciam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A investigação baseou-se em documentos oficiais e em autores que tratam da criança como sujeito social, produtora de cultura e participante ativo do processo educativo. A metodologia consistiu em análise crítica de obras clássicas e atuais, articulando suas contribuições com os princípios da política nacional de Educação Infantil. Os resultados indicam que compreender a infância como etapa marcada pela autonomia, pela linguagem e pelas interações transforma o papel do professor, que deixa de atuar como transmissor para assumir uma postura de mediador sensível e observador. Observou-se que práticas alinhadas a essa concepção precisam articular cuidado, educação e brincadeira, valorizando os vínculos, a diversidade e as experiências culturais. O estudo aponta que a transformação da concepção de infância influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, demandando formação docente sólida, ambientes adequadamente organizados e a garantia dos direitos das crianças.

Palavras-chave: Infância. Práticas pedagógicas. Brincar. Cuidado. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem passado por profundas transformações, impulsionadas por mudanças nas teorias sobre desenvolvimento, cultura e aprendizagem. A forma como cada sociedade compreende a infância determina não apenas a maneira como as crianças são vistas, mas também como são educadas. Assim, as práticas pedagógicas não surgem de maneira neutra ou espontânea: elas são fruto de uma concepção de criança, aprendizagem e educação historicamente construída.

No cenário contemporâneo, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Isso rompe com visões assistencialistas ou preparatórias que predominaram por décadas e exige do professor uma postura investigativa, sensível e intencional.

Nesse contexto, este artigo parte da seguinte pergunta norteadora: de que maneira as concepções de infância — tradicional/assistencialista e contemporânea/sócio-histórica — influenciam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil? Para responder a essa questão, o texto analisa especificamente como tais concepções impactam a organização dos espaços, o brincar, as interações e o papel do educador no cotidiano das instituições.

¹ Pedagoga (Faculdade Sumaré); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas; Professora de Educação Infantil, Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Dessa forma, o presente estudo busca compreender como diferentes concepções de infância moldam as práticas pedagógicas e influenciam a organização dos tempos e espaços, as relações cotidianas e a intencionalidade docente, recorrendo a referenciais que defendem uma visão de criança potente, criativa e produtora de cultura.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções teóricas e normativas relacionadas à Educação Infantil. O estudo adotou como procedimento metodológico a revisão de literatura, compreendendo obras clássicas e contemporâneas que discutem a infância como construção social, a organização dos espaços educativos, o brincar e o papel do professor na constituição da prática pedagógica.

A seleção das obras ocorreu com base nos seguintes critérios: (a) relevância acadêmica dos autores no campo da Educação Infantil; (b) contribuição teórica para a compreensão das concepções de infância sob perspectivas histórico-cultural e sociológica; (c) diálogo com as políticas públicas educacionais brasileiras; e (d) publicações consolidadas em livros, artigos científicos e documentos oficiais. No âmbito documental, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por se configurarem como marcos normativos orientadores das práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

O procedimento de análise fundamentou-se na análise temática por categorias, buscando identificar recorrências, convergências e divergências nas concepções de infância e nas proposições pedagógicas apresentadas pelos autores e documentos examinados. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória e analítica dos textos selecionados; em seguida, procedeu-se à sistematização das ideias centrais, organizando-as em eixos temáticos que dialogam com a pergunta norteadora do estudo.

As categorias de análise definidas foram: a) infância como construção social; b) organização do

espaço; c) brincar; d) intencionalidade docente; e) profissionalidade e formação.

A partir dessas categorias, os dados teóricos foram interpretados de forma articulada, buscando evidenciar como as diferentes concepções de infância incidem sobre a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As citações diretas e indiretas foram integradas ao texto de maneira contextualizada, respeitando os princípios éticos da produção científica.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

A compreensão da infância como construção social e cultural representa uma ruptura significativa com perspectivas naturalizantes que marcaram historicamente a educação. Durante séculos, a infância foi entendida como uma etapa biologicamente determinada, homogênea e universal, reduzida a um período de preparação para a vida adulta. Essa visão produziu práticas pedagógicas centradas na tutela, na proteção excessiva e na transmissão de conteúdos prontos, configurando a criança como ser “incompleto”, carente de instrução e dependente do adulto para adquirir conhecimentos e desenvolver comportamentos adequados.

Contudo, a partir das pesquisas sociológicas e antropológicas do final do século XX, especialmente com o avanço da sociologia da infância, consolidou-se um novo olhar que reconhece a criança como ator social, pertencente a uma cultura própria e inserida em contextos históricos, sociais e simbólicos que moldam suas formas de ser, agir e interpretar o mundo. Nesse entendimento, a infância não é uma fase natural, fixa ou universal, mas uma construção produzida pelas condições sócio-históricas de cada sociedade. Assim, existem múltiplas infâncias, atravessadas por questões de classe, gênero, território, etnia, políticas públicas e relações familiares.

Ao deslocar a infância do campo da dependência e da imaturidade para o campo da ação social, amplia-se também o entendimento sobre aprendizagem. Se as crianças são produtoras de cultura, suas experiências não podem ser vistas

como simples preparação para etapas futuras da escolarização, mas como vivências plenas, carregadas de significado. Essa mudança de paradigma exige que a escola reconheça a legitimidade das culturas infantis — suas brincadeiras, linguagens, modos de organização e formas de interação — como elementos fundamentais do processo educativo.

Além disso, considerar a infância como categoria social implica compreender que o modo como a criança é percebida determina as práticas pedagógicas. Se entendida como ser frágil e desprovida de capacidades, o professor tende a adotar práticas diretivas e transmissíveis. Porém, se vista como sujeito potente, a escola se organiza de modo a favorecer participação, autonomia, escuta e escolhas. Nesse sentido, o reconhecimento das múltiplas infâncias é também reconhecimento de direitos, valorização da diversidade e combate a práticas homogêneas que desconsideram singularidades.

Portanto, assumir a infância como construção social e cultural não é apenas uma mudança teórica: é uma mudança ética, política e pedagógica. Ela redefine a função da escola, reposiciona o papel do educador e transforma a maneira como o currículo é vivido pelas crianças. Tal concepção dá base para práticas mais democráticas, sensíveis e contextualizadas, nas quais a criança deixa de ser destinatária da ação educativa e passa a ser protagonista de sua própria trajetória formativa.

A EMERGÊNCIA DO SUJEITO INFANTIL: LINGUAGEM, SIMBOLIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A concepção contemporânea de infância compreende que o desenvolvimento humano não se limita a um processo biológico ou ao simples amadurecimento orgânico. Estudos da psicologia, da psicanálise e das ciências da linguagem indicam que o bebê, desde os primeiros meses de vida, encontra-se inserido em uma rede de interações simbólicas que estruturam sua forma de sentir, agir e compreender o mundo. A criança não nasce pronta; ela se constitui nas relações sociais e culturais que lhe oferecem sentido e pertencimento.

A inserção na cultura ocorre, sobretudo, por meio da linguagem, entendida como sistema simbólico que organiza o pensamento e a convivência social. É na relação com o outro que o bebê constrói significados, interpreta gestos e entonações e aprende a atribuir sentido às experiências vividas. O desenvolvimento, portanto, é relacional: depende dos vínculos estabelecidos e das trocas que acontecem no cotidiano.

Nesse contexto, as contribuições de Maia ajudam a compreender que a humanização envolve a inserção da criança na ordem simbólica — isto é, no universo da linguagem, das representações e das normas culturais. Ao afirmar que é preciso “ir regulando as funções do bebê por meios simbólicos, recalando sua condição animal, inserindo-o numa ordem simbólica, numa ordem de linguagem [...]” (MAIA, 2011, p. 21), a autora não propõe a negação da natureza infantil nem a domesticação do comportamento. Pelo contrário, destaca que o ser humano se diferencia pela capacidade de simbolizar, comunicar e atribuir sentidos às experiências. Regular, nesse contexto, significa mediar culturalmente, oferecendo à criança instrumentos simbólicos que ampliem sua participação social e sua possibilidade de expressão.

Outro pressuposto fundamental dessa perspectiva é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, portadora de historicidade e capaz de interpretar ativamente o ambiente em que vive. Schramm afirma que “o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social” (SCHRAMM, 2011, p. 97). Essa compreensão desloca a criança da posição de objeto de intervenção para a condição de participante ativa das relações que estabelece. A criança não apenas recebe cultura; ela produz, seleciona e recria significados em suas interações.

Quando a escola reconhece a criança como sujeito social, passa a considerar suas expressões, brincadeiras e formas de comunicação como modos legítimos de construção de conhecimento. Isso implica valorizar a diversidade linguística, cultural e emocional presente nas infâncias brasileiras e compreender que aprender envolve múltiplas formas de participação.

Essa perspectiva também se articula à noção de autonomia, entendida não como independência precoce, mas como capacidade progressiva de agir com base em escolhas e interpretações próprias. Para Dolto (1999), “educar é tornar autônomo”, o que significa criar condições para que a criança desenvolva competências simbólicas, afetivas e sociais que lhe permitam participar da vida cultural. Nessa direção, o educador assume o papel de mediador sensível, responsável por organizar tempos, espaços e interações que favoreçam a participação ativa e respeitem a singularidade de cada criança.

Assim, a emergência do sujeito infantil está vinculada ao reconhecimento da linguagem, do simbolismo e das relações sociais como fundamentos do desenvolvimento. Ao compreender que a criança constrói sentidos e participa da produção cultural, a Educação Infantil distancia-se de modelos escolarizantes e reafirma seu compromisso com uma formação ética, relacional e democrática. Trata-se de uma mudança que não é apenas metodológica, mas conceitual: a escola deixa de ser espaço de preparação para o futuro e se consolida como lugar de experiência e produção de infância no presente.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui identidade própria e não pode ser compreendida como antecipação do Ensino Fundamental nem como espaço de mera assistência. Historicamente, as práticas voltadas à infância foram organizadas a partir de uma separação rígida entre cuidado e educação: de um lado, ações relacionadas à higiene, alimentação e proteção; de outro, atividades consideradas pedagógicas. Essa divisão ainda se manifesta em muitas instituições e revela uma compreensão fragmentada do desenvolvimento infantil.

Pesquisas contemporâneas e documentos normativos indicam, contudo, que o desenvolvimento ocorre de forma integrada, articulando dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Nesse sentido, a dicotomia entre cuidar e educar precisa ser superada. Como afirmam Craidy e

Kaercher, “a dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 70).

Essa compreensão ganha sentido concreto no cotidiano da instituição. Durante a troca de fraldas, por exemplo, o educador pode nomear partes do corpo, dialogar com a criança, antecipar ações e favorecer sua participação, promovendo linguagem, autonomia e construção da imagem corporal. No momento da alimentação, é possível incentivar escolhas, conversar sobre sabores, texturas e hábitos culturais, estimulando a socialização e o reconhecimento da diversidade. No descanso, ao organizar um ambiente acolhedor e respeitar ritmos individuais, o professor ensina cuidado consigo e com o outro. No acolhimento diário, ao escutar relatos, mediar conflitos e validar emoções, fortalece vínculos e promove segurança emocional. Em todas essas situações, o cuidado torna-se ato pedagógico porque envolve intencionalidade, escuta e mediação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já indicava que o cuidado deve estar fundamentado em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, considerando dimensões biológicas, emocionais e intelectuais. Essa orientação é aprofundada pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos atravessam todos os momentos da rotina, inclusive aqueles tradicionalmente classificados como “de cuidado”. Ao interagir durante a alimentação, a criança convive; ao participar da organização do espaço de descanso, exerce participação; ao explorar diferentes materiais na hora da higiene, investiga; ao expressar sentimentos no acolhimento, desenvolve comunicação e identidade.

No campo das experiências infantis, o brincar articula cuidado, educação e desenvolvimento. Brincando, a criança elabora emoções, representa papéis sociais e constrói conhecimentos. O RCNEI afirma que, “nas

brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca [...] estabelecendo vínculos entre papéis, competências e relações sociais” (BRASIL, 1998, p. 27–28). O brincar, portanto, não é intervalo entre atividades pedagógicas, mas linguagem própria da infância e eixo estruturante da prática docente.

Rosemberg e Campos (2009) ampliam essa compreensão ao defender o brincar como direito e necessidade básica, articulado a condições como contato com a natureza, movimento, afeto, saúde e identidade cultural. O cuidado, nessa perspectiva, cria as condições materiais e emocionais para que o brincar aconteça com qualidade. Ambientes seguros, organizados e desafiadores, bem como relações afetivas estáveis, são fundamentos para que a criança explore o mundo de forma ativa e significativa.

Ao integrar cuidado, educação e brincadeira, a Educação Infantil consolida uma pedagogia própria, comprometida com a infância como tempo presente. Faria (2005) alerta que essa etapa “não é nem casa, nem escola, nem hospital”, ressaltando que sua especificidade exige práticas que valorizem interação, imaginação e cultura infantil. A indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar, portanto, não representa apenas um princípio teórico, mas um compromisso ético e político com os direitos das crianças.

Compreender essa integração significa reconhecer que cada gesto cotidiano — da troca ao acolhimento, da alimentação ao descanso — constitui oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. O educador, ao planejar a rotina com intencionalidade, transforma o cuidado em experiência formativa, assegurando os direitos de aprendizagem e reafirmando a criança como sujeito ativo de sua própria trajetória.

O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, DIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Compreender a infância como categoria social implica reconhecer que a escola ultrapassa a função de transmissão de conteúdos. Na Educação

Infantil, a instituição constitui-se como espaço de convivência, proteção, ampliação de repertórios culturais e construção de identidade. Em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais, muitas crianças têm na escola o primeiro espaço coletivo de participação sistemática. Por isso, acolhimento e respeito às singularidades não são princípios complementares, mas fundamentos da prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirmam que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos plenos de direitos, acolhidas com base nos princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Esses princípios, contudo, não se efetivam apenas no discurso; exigem organização intencional do espaço, dos materiais e da rotina.

No cotidiano da Educação Infantil, o acolhimento se traduz, por exemplo, na organização de ambientes acessíveis, seguros e esteticamente convidativos. Espaços com cantos diversificados — leitura, faz de conta, construção, artes, exploração sensorial — permitem que as crianças façam escolhas e circulem com autonomia. A disposição de móveis na altura das crianças, a identificação dos pertences com fotos ou símbolos e a exposição de produções infantis nas paredes comunicam pertencimento e valorização das expressões individuais.

A diversidade, por sua vez, pode ser incorporada por meio da seleção de materiais que representem diferentes culturas, etnias, configurações familiares e modos de vida. Livros com protagonistas negros, indígenas ou com deficiência, bonecas com diferentes tons de pele, objetos culturais variados, músicas de distintas regiões e propostas que valorizem histórias familiares ampliam referências e combatem invisibilizações. Ao planejar rodas de conversa em que as crianças compartilham experiências de suas casas ou comunidades, o educador legitima saberes diversos e fortalece a autoestima.

A rotina também expressa acolhimento quando respeita ritmos individuais. Permitir que a criança finalize uma brincadeira antes de transitar para outra atividade, organizar momentos de

descanso sem imposição uniforme de sono e garantir tempo suficiente para exploração livre são práticas que demonstram sensibilidade às necessidades infantis. O acolhimento emocional se concretiza ainda na escuta atenta de conflitos, na mediação respeitosa e na validação de sentimentos — atitudes que ensinam convivência democrática e autorregulação.

As Diretrizes ressaltam que as relações intersubjetivas exigem atenção intensiva dos profissionais. Cada gesto — um olhar, uma intervenção, a forma como o educador organiza a fila ou distribuir materiais — comunica valores. Quando o professor intervém diante de uma situação de exclusão em uma brincadeira, por exemplo, ele ensina sobre justiça, empatia e participação coletiva. Quando organiza propostas em pequenos grupos, favorece interações mais equitativas e possibilita que todas as vozes sejam ouvidas.

Além disso, a organização do espaço externo como ambiente de exploração da natureza — com hortas, areia, água, plantas e materiais não estruturados — amplia experiências sensoriais e culturais. Esses ambientes favorecem cooperação, investigação e respeito ao meio ambiente, articulando desenvolvimento integral e responsabilidade social.

Assim, acolher a diversidade não significa apenas respeitar diferenças individuais, mas estruturar a instituição de modo que essas diferenças sejam visíveis, legitimadas e integradas às práticas cotidianas. Isso implica romper com modelos homogêneos e rígidos, substituindo-os por propostas que incentivem autonomia, participação ativa e múltiplas linguagens.

Desse modo, o papel da escola na Educação Infantil não se reduz à preparação para etapas futuras, mas consiste em garantir uma infância vivida com dignidade, pertencimento e ampliação de experiências. Uma escola que acolhe é aquela que organiza espaços, materiais e rotinas de forma coerente com os princípios éticos e democráticos que afirma defender, reconhecendo que o desenvolvimento integral se constrói na qualidade das relações e das vivências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a forma como se compreende a infância é determinante para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural não constitui apenas um pressuposto teórico, mas uma postura ética que orienta decisões, escolhas metodológicas e modos de relação no cotidiano escolar. Ao admitir que a infância é plural, diversa e atravessada por diferentes modos de viver e aprender, a ação docente afasta-se de modelos homogêneos e passa a valorizar singularidade, autonomia e protagonismo como fundamentos do processo educativo.

Ao longo do texto, demonstrou-se que nenhuma prática é neutra: toda ação pedagógica carrega valores, intencionalidades e prioridades. Quando o educador assume uma perspectiva que entende a criança como potência e sujeito do presente — e não apenas como preparação para etapas futuras — reorganiza tempos, espaços e rotinas para favorecer experiências significativas, interações qualificadas e oportunidades de exploração e criação. Nesse movimento, o professor deixa de ocupar o lugar de mero transmissor de conteúdos e assume a função de mediador atento, pesquisador do cotidiano e organizador de contextos ricos de aprendizagem.

Evidenciou-se também que as visões adotadas sobre a criança influenciam diretamente a intencionalidade pedagógica. Práticas rígidas e adultocêntricas tendem a silenciar iniciativas infantis, enquanto propostas dialógicas e investigativas reconhecem sua capacidade de produzir cultura, formular hipóteses e atribuir sentidos ao mundo. Assim, compreender a infância como categoria social implica escutar as crianças, valorizar suas múltiplas linguagens e assegurar o brincar como direito e como eixo estruturante do trabalho educativo.

Por fim, reafirma-se que uma pedagogia comprometida com essa abordagem exige formação docente contínua, reflexão crítica e disposição para rever práticas cristalizadas. O espaço escolar é território de mediações e construções coletivas, e,

por isso, precisa ser permanentemente problematizado. Investir em práticas coerentes com uma visão ética e democrática da infância constitui não apenas uma exigência teórica, mas um compromisso com uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora, inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLTO, Françoise. Sobre a insegurança dos pais na educação. In: DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 1-27.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-140.

MAIA, Sônia Helena Rodrigues da Silva. **Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sueli Maria de Farias; COSTA, Elisângela W. C. **Fundamentos da educação infantil**. Fortaleza: SEAD/UECE, 2011.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva

Adriana Silva de Santana Barros

Amanda Zuza dos Anjos

Bianca de Assis Pirahy

Calunda dos S. Jorge / Júnior Zacarias M. Paca

Capuma E. Eduardo / Wilson V. Gomes Anilba

Cícera da Silva Ramos

Cláudia Reolo da Silva Ferreira

Denise Teixeira Santos Menezes

Edson da Conceição Graça

Elizabeth Aparecida Feitosa Lima

Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro

Joice de Andrade Silva

José Manuel dos Santos

Leandro de Almeida Oliveira

Lilian Silvana Minho Zanetta

Luciane de Jesus Mineiro de Lima

Lucoque Bernardo

Manuel Paulo Chamorro

Marcelo Cunha

Marli Aparecida Rosa

Maria de Lourdes Ferreira da Silva

Orlaneide Ferreira Santos Diamante

Paula Dulcídio Rosseto

Renata da Costa Braz

Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira

Ucaca Venâncio Antônio

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

