

**BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS, AÇÕES E INTERAÇÕES NA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-170>

**Data de submissão:** 15/03/2025

**Data de publicação:** 15/04/2025

**Antonio Nacílio Sousa dos Santos**

Doutorando em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Horizonte, Ceará – Brasil.  
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

**Wanderson da Silva Santi**

Doutorando em Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

**Adnalyne da Silva Guimarães Teles**

Mestre em Ciências da Educação  
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)  
Caucaia, Ceará – Brasil.  
E-mail: adnalyneteles@gmail.com

**Dalva de Araujo Menezes**

Doutoranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)  
Parnaíba, Piauí – Brasil.  
E-mail: profdalva.araujophb@gmail.com

**Alana Tereza Ferreira Viana Wanderley**

Especialista em Psicologia Educacional  
Faculdades de Integração do Sertão (FIS)  
Patos, Paraíba – Brasil.  
E-mail: alana\_ylg@hotmail.com

**Vinicius Wallace Santos Brito**

Mestre em Educação Física  
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)  
Petrolina, Pernambuco – Brasil.  
E-mail: vinicius.wallace@discente.univasf.edu.br

**Liana Nolibos Rodrigues**

Mestre em Saúde Materno Infantil  
Universidade Franciscana (UFN)  
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.  
E-mail: liana.rodrigues@ufrsm.br

**Eunice Pereira da Silva**  
Mestranda em Ciências da Educação.  
Faculdade Erich Fromm (FACEF)  
Peixoto de Azevedo, Mato Grosso – Brasil  
E-mail: mestranice25@hotmail.com

**Elaine de Oliveira Barbosa**  
Mestre em Educação  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
São Lourenço da Mata, Pernambuco – Brasil.  
E-mail: lainyoliveira@hotmail.com

**Alexandre Nascimento da Silva**  
Doutor em Educação  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
João Pessoa, Paraíba – Brasil.  
E-mail: alexandre.nascimento@academico.ufpb.br

**Renata Eufrásia de Macedo**  
Mestra em Biblioteconomia  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)  
Juazeiro do Norte, Ceará – Brasil.  
E-mail: renatamacedo@gmail.com

**Rubyany Brandão**  
Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão.  
FASUL Educacional  
Capinzal, Santa Catarina – Brasil.  
E-mail: rubyanyb1983@gmail.com

**Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Mossoró, Rio Grande do Norte – Brasil.  
E-mail: leisaag@live.com

**Ana Alice de Rezende Fonseca Theobald**  
Doutoranda em Ciências da Educação  
Christian Business School (CBS)  
Niterói, Rio de Janeiro – Brasil.  
E-mail: anaalicetheobald@gmail.com

**Francilene da Costa Brasil Prestes**  
Mestranda em Educação Escolar  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR).  
Porto Velho, Rondônia – Brasil.  
E-mail: leneprestes@gmail.com

**Elvirane Mendes de Melo Cavalcante**  
Especialista em Libras com Docência em Ensino Superior.  
Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME)  
Teresina, Piauí – Brasil.  
E-mail: elvirane.melo68@gmail.com

## **RESUMO**

O presente artigo analisa, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as formas pelas quais o desenvolvimento infantil é promovido por meio das experiências, ações e interações vividas na sala de aula da Educação Infantil. Partindo do entendimento de que as crianças são sujeitos ativos, potentes e em constante construção, investigamos como os direitos de aprendizagem – aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – são mobilizados no cotidiano escolar. Para isso, refletimos sobre as práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a curiosidade e o protagonismo infantil, pois compreendemos que o desenvolvimento não se dá de maneira linear, mas se constrói nas trocas significativas entre criança, educador, espaço e cultura. Assim, discutimos como os campos de experiências propostos pela BNCC podem contribuir para uma formação integral, que reconheça a singularidade de cada criança e a importância do afeto, do tempo e do corpo como mediadores da aprendizagem. Logo, este estudo tem como objeto analisar como a BNCC se materializa – ou não – nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, apontando caminhos para uma educação que acolha, inspire e transforme. Dito isso, indagamos: De que maneira as experiências, ações e interações vivenciadas na sala de aula da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, conforme propõe a BNCC? Para isso, teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Piaget (2011; 2002; 1999; 1997; 1969; 1948; 1929), Bruner (2010; 1996; 1983), Gardner (2011), Bruce (2010; 2008), Vygotsky (2020; 2018; 2007), Bento (2012), Garvey (1977), Oliveira (2014), Edwards, Gandini e Forman (1998), Andrade (2010), Nono e Guimarães (2016), Carvalho e Fochi (2017), Sarmento et al. (2015). A pesquisa é de cunha qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com análise compreensiva (Weber, 1949). A pesquisa evidenciou que, embora a BNCC proponha uma abordagem centrada na escuta, na ludicidade e no protagonismo infantil, há tensões entre o “currículo prescrito” e o “vivido” nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Identificou-se que os direitos de aprendizagem são mobilizados de forma desigual nas instituições, ora como princípios formativos, ora como exigências burocráticas. As práticas mais potentes foram aquelas que integraram corpo, tempo e afeto como mediadores da aprendizagem. Observou-se ainda que projetos como “Cidade das Crianças” reforçam a importância da participação infantil. Por fim, conclui-se que a escuta ativa e a intencionalidade docente são chaves para uma educação transformadora e significativa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. BNCC. Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ENTRE EXPERIÊNCIAS E INTERAÇÕES: A BNCC E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INTRODUZINDO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, representa um território de direitos, experiências e aprendizagens fundamentais. Portanto, compreender sua função social e pedagógica é essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Como aponta Andrade (2010), “[...] a educação infantil deverá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complemento, e não em substituição à educação da família e da comunidade” (p. 99). Além disso, Oliveira (2014) reforça que “[...] a relação professor-criança é fator complexo, embora fundamental” para que as crianças “[...] construam suas identidades dentro da cultura” (p. 208), o que revela a centralidade da afetividade nas práticas educativas.

O professor deve documentar o trabalho das crianças, desde as menores, para tornar tais experiências legíveis e partilhadas com outros educadores, pais e visitantes. E deve expô-las pelas salas não porque são bonitas, mas porque as crianças precisam ver ‘fora de si’ o que pensam para poderem modificar seus trabalhos novamente ‘dentro de si’. [...] A regra é a criança ser acolhida e estimulada, ser inserida em ambientes aconchegantes, cheios de diferentes materiais e com uma decoração estética bem cuidada; é poder ter seus objetos pessoais em seu berço ou sua cama na hora de dormir (Oliveira, 2014, p. 192).

Ora reconhecendo as crianças como sujeitos históricos de direitos, ora evidenciando sua participação ativa no processo educativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup> assume papel central na organização curricular nacional. Ela busca garantir a igualdade e a qualidade do ensino em todo o território brasileiro. Segundo Carvalho e Fochi (2017), “[...] a concepção de currículo adotada pela BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI<sup>2</sup>, que consideram o cotidiano um catalizador

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas em todo o território nacional, definindo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No contexto da Educação Infantil, a BNCC propõe uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativo, potente e em constante interação com o meio, sendo o desenvolvimento infantil compreendido como um processo integral, que envolve dimensões física, emocional, cognitiva, social e simbólica. Para isso, o documento organiza os direitos de aprendizagem e os campos de experiências como eixos estruturantes da prática pedagógica, valorizando as vivências significativas, o brincar e a escuta como formas legítimas de aprender. Assim, a BNCC busca garantir a equidade e a qualidade na educação, respeitando as especificidades locais e culturais ao mesmo tempo em que promove uma base comum para a formação humana das crianças brasileiras. Ver: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 Mar. 2025.

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) constituem um marco legal e pedagógico fundamental para a organização e a qualificação da Educação Infantil no Brasil. Aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, as DCNEI estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito histórico, de direitos e em constante processo de desenvolvimento. O documento enfatiza a importância de práticas educativas que respeitem a singularidade das crianças, promovam a interação e o brincar como eixos estruturantes do currículo, e assegurem a indissociabilidade entre o educar, o cuidar e o brincar. Além disso, as DCNEI destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as experiências, os saberes e as culturas infantis, contribuindo para a construção de uma educação

das experiências de aprendizagem” (p. 17). Nessa mesma direção, Bento (2012) afirma que “[...] a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela” (p. 188).

Entretanto, a BNCC para a Educação Infantil não surgiu de forma abrupta; ela é fruto de um processo histórico que envolveu debates, negociações e disputas entre diferentes concepções de infância, currículo e aprendizagem. Andrade (2010) destaca que “[...] a elaboração de uma nova política de educação infantil requereu superar práticas assistencialistas<sup>3</sup> e de educação compensatória” (p. 99). Complementarmente, Pinto (2009 apud Educ. Infantil em jornada integral, 2015) afirma que “[...] a subordinação da rede privada de educação infantil ao sistema público de ensino é uma consequência importante da consolidação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica” (p. 122).

Sua introdução afirmava que a crítica contra a instalação do período integral se voltava quer para as condições concretas em que se dava o ensino em nossa sociedade, que nem oferecia ainda boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica em torno do custo-benefício do tempo integral que inviabilizava a universalização do ensino fundamental, quer para o caráter excessivamente assistencial, inserido na discussão da função social da escola (Maurício, 2009a apud Araujo, 2015, p. 94).

Ainda que a finalidade da BNCC para a Educação Infantil esteja ancorada na promoção do desenvolvimento integral, suas diretrizes devem ser concretizadas por meio de práticas que respeitem a singularidade das crianças. Oliveira (2014) defende que “[...] as ações do recém-nascido e das pessoas que dele cuidam são tão integradas que o bebê não consegue perceber-se em separado do parceiro” (p. 209), mostrando a importância das interações precoces. Do mesmo modo, Carvalho e Fochi (2017) observam que “[...] é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças” (p. 158).

---

mais equitativa e significativa desde os primeiros anos de vida. Ver: 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. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 15 Mar. 2025.

<sup>3</sup> A elaboração de uma nova política de educação infantil no Brasil exigiu a superação de práticas assistencialistas e de educação compensatória, historicamente associadas às creches e pré-escolas. Esse processo buscou reconhecer a educação infantil como um direito da criança e uma etapa essencial da educação básica, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral, a ludicidade e a interação social. A transição para uma abordagem mais educativa e menos assistencialista foi impulsionada por documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propôs diretrizes para uma prática pedagógica centrada na criança como sujeito ativo e participante do processo educativo. Ver: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 15 Mar. 2025.

Os princípios orientadores da BNCC, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências<sup>4</sup>, oferecem o alicerce para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2014), as propostas pedagógicas devem “[...] favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” (p. 147). Já Wallon (2007) complementa que “[...] as primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente são de ordem afetiva: são as emoções” (p. 182), o que evidencia que o afeto e a linguagem estão entrelaçados no processo de aprender.

Há recíproca vinculação entre imaginação e emoção. Ao mesmo tempo em que as imagens da fantasia selecionam e recombina elementos da realidade segundo o estado interior do indivíduo, os sentimentos e alegrias de personagens imaginários o emocionam. Essas reflexões podem colaborar para discutir a questão da criação humana de um modo que não enxergue a genialidade como atributo inato, abrindo caminho para a promoção de experiências educativas que a estimulem. Se a experiência é o alimento da imaginação, os inventos científicos, as produções artísticas e também os sistemas políticos e as relações interpessoais são seus frutos (Oliveira, 2014, p. 140).

É por isso que se justifica a importância deste estudo, pois refletir sobre como a BNCC se concretiza na prática pedagógica das instituições é também interrogar os sentidos atribuídos à infância no cotidiano escolar. Como afirma Larrosa (2002): “[...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (p. 27), o que nos obriga a pensar a prática pedagógica como algo vivido, afetivo e mediado culturalmente. Para além disso, segundo Barbosa (2010 apud Araujo, 2015), “[...] o saber da experiência ganha relevância pela sua qualidade existencial” (p. 149), mostrando que a experiência educativa precisa tocar a vida das crianças.

Diante disso, é necessário refletir criticamente sobre o modo como as propostas da BNCC são vivenciadas nas práticas docentes e como essas experiências se materializam no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil. Para Carvalho e Fochi (2017), “[...] as instituições de educação infantil devem desenvolver práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (p. 158). Já Oliveira (2014) salienta que “[...] as interações não levam apenas à

<sup>4</sup> Os campos de experiências definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil constituem-se como organizadores das vivências que devem ser garantidas às crianças pequenas, a fim de promover seu desenvolvimento integral de forma contextualizada, significativa e respeitosa à sua singularidade. São cinco os campos propostos: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos não devem ser entendidos como áreas fragmentadas de conteúdo, mas como experiências interligadas que dialogam com as dimensões físicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, sociais e simbólicas do desenvolvimento infantil. Portanto, os campos de experiências orientam a prática pedagógica a partir das interações e brincadeiras, valorizando o cotidiano como espaço de aprendizagem, expressão e construção de significados pelas crianças (BRASIL, 2017). Ver: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2025.

construção de conhecimentos, mas também à construção de uma ética, uma estética e uma identidade pessoal” (p. 210), revelando o caráter multidimensional do desenvolvimento infantil.

Dito isso, o currículo se apresenta como documento técnico, ora como projeto político que ganha vida nas relações cotidianas. E é nesse cotidiano que se revelam as experiências e interações que nutrem o desenvolvimento das crianças. Como dizem Carvalho e Fochi (2017), “[...] o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências” (p. 42). De modo semelhante, Nono e Guimarães (2016) indicam que “[...] o campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética” (p. 60), o que reforça a necessidade de abordagens integradoras e contextualizadas.

Desse modo, defendemos que o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências. Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores (Carvalho e Fochi, 2017, p. 29).

A pergunta de partida que orienta esta pesquisa emerge justamente desse entrelaçamento entre teoria e prática, política e cotidiano: “De que maneira as experiências, ações e interações vivenciadas na sala de aula da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, conforme propõe a BNCC?” Essa questão se ancora no pressuposto de que o ambiente pedagógico não é neutro, mas sim formativo. Como nos lembra Edwards et al. (1998): “[...] os ambientes escolares são também constituidores de identidades” (p. 175). Em consonância, Zilma de Oliveira (2014) afirma que o ambiente deve ser “[...] um lugar gostoso para o bebê”, onde as experiências são acolhedoras e significativas (p. 145).

Dessa forma, o objetivo do presente artigo é analisar como os princípios da BNCC – especialmente os direitos de aprendizagem – são mobilizados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Ora enfatizando o papel das interações, ora destacando a centralidade das experiências lúdicas, o estudo buscou compreender como essas práticas contribuem para a formação integral da criança. Segundo Oliveira (2014), “[...] o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui” (p. 210). Já Carvalho e Fochi (2017) reforçam que “[...] o ensino de conhecimentos sistematizados não dá conta do universo complexo dos mundos da infância” (p. 158).

Portanto, é necessário investigar como as experiências, ações e interações vivenciadas na rotina da Educação Infantil contribuem para esse processo formativo mais amplo. Para tanto, é preciso considerar, como enfatiza Fernandes (2009 apud Araújo, 2015), que “[...] a criança não é uma unidade

isolada, mas inserida numa realidade social cujas estruturas a influenciam e que também são por ela influenciadas" (p. 114). Nessa mesma linha, Gardner (2011) ressalta que "[...] o desenvolvimento das inteligências múltiplas ocorre justamente quando as experiências são culturalmente relevantes" (p. 84). Conforme Howard Gardner (2011, p. 84-85):

Certos domínios, como o lógico-matemático estudado por Piaget, são universais. Eles devem ser (e de fato são) enfrentados e dominados por indivíduos em todo o mundo, simplesmente por serem membros da mesma espécie e pela necessidade resultante de lidar com o ambiente físico e social dessa espécie. Outros domínios são restritos a determinadas culturas. Por exemplo, a capacidade de ler é importante em muitas culturas, mas desconhecida (ou minimamente valorizada) em outras. A menos que se viva em uma cultura onde esse domínio é destacado, pouco ou nenhum progresso será feito nele. Outros domínios ainda são restritos a nichos dentro de uma cultura. Por exemplo, a cartografia é importante em algumas subculturas letradas, mas não em outras.

A investigação propõe, então, a compreensão do cotidiano pedagógico como espaço-tempo de produção de sentidos, aprendizagens e subjetividades. Como sublinha Rech (2004 apud Carvalho e Fochi, 2017): "[...] criar situações que favoreçam a integração das crianças no mundo da cultura da qual fazem parte" (p. 124) é parte essencial do fazer pedagógico. Por isso, como pontua Bruner (1996): "[...] ensinar é ajudar os outros a participar da cultura" (p. 22), pois é por meio dessa participação que as crianças se tornam sujeitos históricos e produtores de saberes.

## **2 ANÁLISE QUALITATIVA COMPREENSIVA: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAR OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA BNCC**

A presente pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa, conforme os pressupostos metodológicos apresentados por Minayo (2007), pois buscou compreender os significados atribuídos às práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir da perspectiva dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências da BNCC. Essa escolha metodológica foi orientada pelo entendimento de que a abordagem qualitativa permite acessar os sentidos subjetivos que os sujeitos conferem às suas ações e experiências no cotidiano escolar. Como ressalta Minayo (2007): "[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes" e contribui para compreender fenômenos sociais complexos em sua dimensão simbólica (p. 21). Além disso, Stake (2011) destaca que "[...] os pesquisadores qualitativos geralmente decidem enfocar detalhes" e que "[...] preferem enfocar no micro e não no macro" (p. 29).

A investigação assumiu como estratégia uma abordagem bibliográfica e documental, apoiada na análise de textos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), além de obras teóricas e produções acadêmicas voltadas à infância, ao desenvolvimento integral e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa opção metodológica visou compreender a relação entre o “currículo prescrito” e o “currículo vivido”, problematizando se e como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências se materializam no cotidiano escolar. Conforme explica Minayo (2007), a análise documental permite “[...] estabelecer vínculos entre o que está prescrito e o que se realiza, entre o ideal e o real, entre o texto e o contexto” (p. 75). Já Gil (2008) afirma que “[...] os dados documentais possibilitam interpretações valiosas quando confrontados com os objetivos e a realidade vivida pelos atores sociais” (p. 157).

A análise documental busca apreender o conteúdo do documento em sua essência, compreendendo-o em sua forma, estrutura, intencionalidade, omissões e contradições. Essa apreensão se dá no confronto entre o que está declarado e o que está em jogo nas práticas sociais que sustentam e são sustentadas pelo documento (Minayo, 2007, p. 72).

O objetivo metodológico da pesquisa consistiu em analisar criticamente como as práticas escolares mobilizam – ou não – os princípios orientadores da BNCC, especialmente os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, procurando evidenciar tanto suas potências quanto suas contradições. A análise fundamentou-se no método comprensivo de Max Weber, que considera o sentido atribuído subjetivamente às ações pelos próprios atores sociais. Weber (1969) sustenta que “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo” (p. 110), e que compreender uma ação significa “[...] reconstituir, a partir de indícios empíricos, o sentido visado pelo sujeito” (p. 111). A esse respeito, Gil (2008) complementa: “[...] a compreensão envolve uma reconstrução no sentido subjetivo original da ação e o reconhecimento da parcialidade da visão do observador” (p. 178).

Os procedimentos de análise adotados seguiram a trajetória da análise qualitativa descrita por Minayo (2007), a qual envolve três etapas principais: a leitura comprensiva do material selecionado, a exploração do conteúdo e a elaboração de uma síntese interpretativa. A primeira etapa consistiu em uma leitura exaustiva dos documentos e textos teóricos, buscando apreender suas particularidades e elaborar pressupostos analíticos iniciais. Conforme Minayo (2007), “[...] deixamo-nos impregnar pelo conteúdo do material [...] para elaborar pressupostos que servirão de baliza para a análise” (p. 91). Já Gil (2008) observa que “[...] a redução dos dados envolve a seleção, a simplificação e a transformação dos dados originais em sumários organizados” (p. 176).

Na etapa de exploração do material, os dados foram distribuídos em categorias analíticas elaboradas de forma indutiva a partir dos temas emergentes da leitura dos textos. Esse processo foi

orientado pela busca de sentidos implícitos e pela articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico. Minayo (2007) assinala que “[...] a análise deve ir do explícito ao implícito, do texto ao subtexto, do revelado ao velado” (p. 92), e que “[...] a interpretação consiste em articular os dados com as teorias que lhes conferem sentido” (p. 90). Por sua vez, Stake (2011) reforça que “[...] o pesquisador precisa escolher um caso significativo e analisá-lo com profundidade, compreendendo suas especificidades” (p. 29).

Nesta etapa, é de fundamental importância sermos capazes de ir além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto. Para isso, seguimos a seguinte trajetória: (a) identificação e problematização das ideias explícitas e implícitas no texto [...] (b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias; (c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo (Minayo, 2007, p. 91).

As fontes utilizadas incluíram documentos oficiais como a BNCC e a DCNEI, além de autores que tratam da infância, do desenvolvimento integral e das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entre os autores analisados, destacam-se Lev Vygotsky, Paulo Fochi, Zilma de Oliveira, Jean Piaget, Howard Gardner, Jerome Bruner, Tina Bruce e outros que discutem a ludicidade, a escuta sensível e o protagonismo infantil. Esses teóricos foram fundamentais para interpretar os sentidos atribuídos às ações e interações na Educação Infantil, articulando teoria e prática. Conforme Minayo (2007), “[...] a interpretação exige não apenas leitura atenta, mas também sólida fundamentação teórica sobre o objeto investigado” (p. 90). Gil (2008) também enfatiza: “[...] a teoria é o elemento que confere unidade e coerência à análise dos dados” (p. 178).

A análise foi realizada por meio de uma leitura crítica e interpretativa dos materiais, sustentada a partir do viés compreensivo de Weber (1949), que articula a compreensão dos sentidos subjetivos com a crítica às contradições e tensões presentes nas práticas pedagógicas. Minayo (2007) destaca que “[...] a interpretação caminha entre aquilo que é familiar e o que é estranho, buscando esclarecer as condições sob as quais emerge o discurso” (p. 92). Já Habermas (1987) afirma que “[...] a crítica é necessária para revelar os dissensos e contradições que a compreensão sozinha não alcança” (apud Minayo, 2007, p. 93).

No decorrer da análise, buscou-se compreender como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências são (ou não) mobilizados nas práticas educativas. Ora eles aparecem como fundamentos da ação docente, ora são reduzidos a instrumentos normativos descontextualizados. A análise permitiu perceber que, muitas vezes, as propostas pedagógicas se limitam à reprodução de atividades prontas, sem diálogo com as experiências reais das crianças. Minayo (2007) lembra que

“[...] a análise qualitativa deve permitir captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, revelando o que está para além do visível” (p. 95). Gil (2008) complementa que “[...] a interpretação visa à construção de uma síntese significativa que vá além da mera descrição dos dados” (p. 177).

Outro aspecto relevante da análise foi a distinção entre currículo prescrito e currículo vivido. Enquanto a BNCC apresenta um conjunto de direitos e campos de experiência, a realidade da sala de aula mostra que há lacunas, resistências e reinvenções nas práticas pedagógicas. Conforme Minayo (2007), “[...] a interpretação deve considerar o contexto, a lógica dos atores e as condições em que os discursos e práticas são produzidos” (p. 91). Stake (2011) enfatiza que “[...] é no micro do cotidiano que se revelam os aspectos mais significativos da aprendizagem” (p. 30).

Os passos da análise incluíram: a leitura exploratória dos documentos; a identificação de categorias como escuta, ludicidade, corporeidade e tempo; a articulação dessas categorias com os direitos de aprendizagem; e a comparação entre as orientações da BNCC e as práticas observadas na literatura. Gil (2008) afirma que “[...] a análise qualitativa não segue um roteiro fixo, mas exige sensibilidade teórica e abertura à complexidade dos dados” (p. 177). Minayo (2007) complementa que “[...] as categorias são construções teóricas que permitem apreender o sentido dos dados” (p. 92).

Desse modo, a análise comprensiva permitiu evidenciar contradições, potências e desafios que atravessam a implementação da BNCC na Educação Infantil. Por um lado, há práticas inovadoras que respeitam o protagonismo infantil e promovem aprendizagens significativas. Por outro, persistem ações fragmentadas e normativas que desconsideram a singularidade das crianças. Weber (1949) lembra que “[...] a compreensão das ações sociais exige captar o sentido visado pelo sujeito” (p. 110), e Minayo (2007) reafirma que “[...] o conhecimento social não é neutro, mas atravessado por interesses, conflitos e disputas de sentido” (p. 96).

### **3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS, AÇÕES E INTERAÇÕES NA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

A concepção de infância na BNCC rompe com visões reducionistas e adultocêntricas<sup>5</sup>, pois reconhece a criança como sujeito pleno de direitos, capaz de produzir cultura e sentido. Visto que a

<sup>5</sup> A concepção adultocêntrica da infância, historicamente enraizada nas práticas sociais e educacionais, compreende a criança como um ser incompleto, um “vir-a-ser” que só alcança plena humanidade na medida em que se aproxima dos padrões e comportamentos adultos. Essa visão subalterniza a infância ao negar-lhe agência, voz e capacidade de produção cultural, reduzindo a criança a um objeto de cuidado e preparação para o futuro. Como resultado, muitas práticas pedagógicas deixam de reconhecer a criança como sujeito de direitos, de saberes e de experiências significativas no presente. Segundo Sarmento (2003), essa lógica adultocêntrica “[...] estabelece uma hierarquia entre o mundo da criança e o mundo adulto, que reifica a infância como tempo de ausência, de dependência e de preparação para a vida adulta” (p. 27), desconsiderando sua potência como protagonista de sua própria história. Ver: SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: KRAMER, Sônia (org.). *Infância e educação infantil: uma abordagem sociológica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 23-39.

BNCC assume a criança como ponto de partida do planejamento curricular, ela inaugura uma abordagem centrada na escuta, na valorização das múltiplas linguagens e no respeito à diversidade. Como destacam Carvalho e Fochi (2017): “[...] nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais” (p. 15). E, segundo Andrade (2010), “[...] a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjuntoativamente negociado de relações sociais” (p. 67).

Essa compreensão transforma o papel da criança na escola, pois ela deixa de ser tratada como um “adulto em miniatura” para ser reconhecida como protagonista de sua aprendizagem. Portanto, a criança é vista como um ser ativo que transforma e é transformado pelas experiências vividas em contextos concretos. Nono e Guimarães (2016) afirmam que “[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (p. 38). Já Oliveira (2014) ressalta que “[...] a tentativa de comunicar-se, ou seja, de falar, é muito precoce” e que “[...] desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social” (p. 175). Para Jerome Bruner (1983, p. 33–34):

Tudo o que a criança precisava era de exposição à linguagem, por mais fragmentária e descontextualizada que fossem as amostras que recebesse. Ou, mais corretamente, a aquisição da sintaxe podia ser concebida como um processo que avançava com a ajuda de qualquer conhecimento mínimo de mundo ou de uma comunicação privilegiada que se mostrasse necessária. As únicas limitações ao ritmo de desenvolvimento linguístico eram as restrições psicológicas de desempenho: a limitada, porém crescente, capacidade de atenção e de memória da criança, etc. A competência linguística já estava presente desde o início, pronta para se expressar à medida que as restrições de desempenho fossem superadas pelo crescimento das habilidades necessárias.

É fundamental reconhecer que a infância não é uma fase transitória, mas uma etapa essencial do desenvolvimento humano, rica em sentidos, emoções e aprendizagens. Como ressalta Bento (2012): “[...] a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização” (p. 123). Além disso, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), “[...] as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas [...] contribuindo para os recursos e para a produção sociais” (p. 71).

Por isso que as políticas curriculares precisam considerar as múltiplas infâncias que coexistem em uma mesma sociedade. Ora reconhecendo as diferenças de classe, ora as de raça e etnia, a BNCC propõe uma abordagem que respeita a diversidade e garante equidade. Conforme afirmam Abramowicz e Oliveira (2010): “[...] as crianças produzem culturas a partir delas próprias”, inclusive “[...] fora da tutela dos adultos” (p. 4). Já Sarmento (2007) observa que “[...] a presença de sucessivas

representações das imagens sociais da infância ao longo da história produziu um efeito de invisibilidade da infância na sociedade” (p. 26).

Entretanto, mesmo com os avanços legais e políticos, a efetivação da criança como sujeito de direitos<sup>6</sup> ainda enfrenta desafios, pois persistem práticas que infantilizam, domesticam ou silenciam suas expressões. Como alerta Oliveira (2014): “[...] a pré-escola tem adotado uma concepção de ensino apartada do ambiente social”, o que gera “[...] atividades pouco significativas para sua experiência pessoal” (p. 168). E, conforme Cohn (2005), “[...] as crianças são partícipes da produção da própria sociedade”, revelando-se em suas brincadeiras e modos de agir (apud Araujo, 2015, p. 163).

Repetidamente, neste livro, voltamos à importância de os adultos se sintonizarem com as iniciativas espontâneas da criança, seus esforços para se comunicar e suas intenções. Joey olha para sua mãe e se movimenta enquanto seu rosto muda de expressão. Quando vemos um bebê se mover de forma muito vívida enquanto nos olha intensamente, e talvez também emita sons suaves, precisamos nos conectar imediatamente. Podemos formar um ‘dueto musical’ juntos. Trevarthen (1998) chama isso de conversas iniciais de mão dupla, sem palavras<sup>7</sup> (Bruce, 2008, p. 74).

Logo, a infância deve ser pensada em sua condição concreta de existência, o que exige romper com imagens idealizadas ou homogeneizantes. A BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento integral e os campos de experiência, reconhece que a criança é marcada por sua história, cultura e vínculos. Para Andrade (2010), “[...] a fragilidade física das crianças, sem dúvida, exige cuidados [...], porém não pode ser negada às crianças a condição de sujeitos que produzem cultura” (p. 172). E, conforme Freeman (2009), “[...] é melhor ver a Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>8</sup> como o início e não como a última palavra sobre os direitos” (p. 388).

<sup>6</sup> A concepção da criança como sujeito de direitos marca uma ruptura com visões tutelares e assistencialistas da infância, reconhecendo a criança como cidadã plena, capaz de participar ativamente da vida social, expressar opiniões, produzir cultura e influenciar as decisões que afetam sua existência. Essa perspectiva está consolidada em documentos legais e pedagógicos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reafirmam o direito das crianças à educação de qualidade, à escuta e ao respeito à sua singularidade. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), “[...] a criança deve ser reconhecida como cidadã, co-autora de conhecimentos, teorias, hipóteses e interpretações sobre o mundo que a cerca” (p. 25), o que exige dos educadores uma escuta sensível, interações respeitosas e práticas pedagógicas participativas. Ver: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A avaliação na educação de infância: da avaliação das aprendizagens à avaliação das aprendizagens*. Porto: Porto Editora, 2008.

<sup>7</sup> Tradução nossa.

<sup>8</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990, representou um marco histórico ao consolidar a infância como fase da vida dotada de dignidade própria, com direitos civis, sociais, culturais e políticos inalienáveis. O documento reafirma a criança como sujeito de direitos, reconhecendo sua capacidade de participação e sua necessidade de proteção integral. Em seu artigo 12, a Convenção estabelece o direito da criança de expressar livremente sua opinião sobre todas as questões que lhe digam respeito, devendo essa opinião ser considerada de acordo com sua idade e maturidade. Assim, a infância deixa de ser vista como uma etapa meramente preparatória para a vida adulta e passa a ser compreendida como um tempo presente de existência, exigindo políticas públicas e práticas educativas que promovam o respeito, a escuta e a participação infantil. Ver: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 Mar. 2025.

Na perspectiva da BNCC, a infância é atravessada por curiosidade, desejo de explorar e construir sentidos sobre o mundo. Portanto, a pedagogia precisa valorizar a escuta, o brincar e a participação como formas legítimas de expressão e aprendizagem. Segundo Malaguzzi (1993), “[...] atribui-se às crianças potencialidades naturais de extraordinária riqueza, força, criatividade” (apud Carvalho & Fochi, 2017, p. 136). Já Oliveira (1995) reconhece que “[...] a concepção de infância é uma construção histórica e social”, coexistindo “[...] múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil” (apud Oliveira, 2014, p. 187).

Primeiro, há um nível sensório-motor de ação direta sobre a realidade. Depois dos sete ou oito anos, vem o nível das operações, que envolvem transformações da realidade por meio de ações internalizadas agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis [...]. Entre esses dois níveis, ou seja, entre os dois ou três anos e os seis ou sete anos, há um outro nível, que não é meramente transitório. [...] Crianças de quatro ou cinco anos muitas vezes vão sozinhas de casa para a escola e de volta todos os dias, mesmo que o trajeto leve cerca de dez minutos. Contudo, se pedirmos que representem esse caminho com objetos tridimensionais [...] não conseguem reconstruir a relação topográfica, mesmo que a utilizem constantemente em suas ações. [...] O primeiro obstáculo às operações, portanto, é o problema de representar mentalmente o que já foi absorvido no nível da ação. [...] Esse processo de descentração, já bastante trabalhoso no nível da ação [...], é ainda mais difícil no nível da representação, pois a criança em idade pré-escolar está envolvida em um universo muito maior e mais complexo que o bebê<sup>9</sup> (Piaget, 1997, p. 83–84).

Portanto, não se trata apenas de proteger as crianças, mas de garantir sua participação ativa nos espaços sociais e educativos. Isso porque a cidadania da infância exige práticas pedagógicas que reconheçam seus saberes, vozes e culturas. Como destacam Bento e colaboradores (2012): “[...] a criança constitui sua forma de ser, pensar e agir de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos” (p. 124). E, segundo Soares e Tomás (2004), é fundamental “[...] valorizar e aceitar a sua voz e a sua participação nos seus quotidianos” (p. 143).

A valorização da infância como etapa singular e potente também implica rever o papel do educador, pois este não pode atuar como transmissor de conteúdos, mas como mediador atento às expressões e desejos das crianças. Segundo Oliveira (2014), “[...] o projeto pedagógico das instituições precisa priorizar as práticas que favorecem as expressões das múltiplas linguagens das crianças” (p. 173). Além disso, Sarmento (2013) defende uma escola infantil “[...] capaz de mobilizar todos os recursos e entidades na luta contra as desigualdades” (apud Araujo, 2015, p. 78).

Reconhecer a criança como cidadã desde a primeira infância exige ações institucionais e políticas públicas que combatam a desigualdade e o silenciamento histórico que afetaram esse grupo social. Porquanto, como lembra Bobbio (1992), “[...] os direitos do homem [...] nascem em certas

<sup>9</sup> Tradução nossa.

circunstâncias e se modificam com a mudança das condições históricas” (apud Andrade, 2010, p. 80). E, como reforça Bento (2012), “[...] a cidadania dos bebês talvez seja a mais intensa alteridade para adultos ocidentais” (p. 23). Para Jerome Bruner (1996, p. 115):

A minha concepção de escolas e pré-escolas corresponde ao desempenho de uma função renovada dentro das nossas sociedades em mudança. Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução dos problemas, na contribuição de todos para o processo da educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e trabalho recíproco. Que estas escolas possam ser um lugar de práxis (e não apenas de proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e por que<sup>10</sup>.

A infância, portanto, deve ser vivida com plenitude, e não apenas como preparação para outra etapa. É na experiência presente que a criança constrói vínculos, significados e pertença. Como afirma Oliveira (2014): “[...] a infância deve ser entendida como tempo presente de vida, e não como um intervalo vazio” (p. 150). E, segundo Sarmento (2004), “[...] a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (apud Andrade, 2010, p. 66).

Desse modo, A BNCC define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como fundamentos para a ação pedagógica na Educação Infantil, pois entende que são eles que garantem às crianças pequenas uma vivência escolar que respeite sua condição de sujeitos de direitos. Como defendem Carvalho e Fochi (2017): “[...] as experiências das crianças [...] estão ligadas aos modos de sentir, pensar e comunicar que não se dão de forma linear, mas em múltiplas direções”. Além disso, Oliveira (2014) ressalta que “[...] as crianças aprendem pela vida cotidiana, nos usos que fazem dos objetos, das palavras, das relações, dos espaços e do tempo” (p. 167).

Dentre os seis direitos definidos na BNCC, o direito de conviver ocupa posição de destaque, pois se refere à construção de vínculos afetivos e éticos com outras crianças e adultos. Ora nas brincadeiras, ora nas rotinas, as crianças desenvolvem habilidades sociais fundamentais para sua formação integral. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), “[...] o primeiro eixo pedagógico visa desenvolver as identidades pessoais, relacionais, sociais e culturais, reconhecendo o direito à diferença e à interação”. E como aponta Bento (2012): “[...] crianças aprendem a ser com os outros e a se reconhecerem no encontro com o outro” (p. 131).

A criatividade nos bebês começa por meio de relacionamentos com pessoas específicas e através da comunicação não verbal. Também tem início com a aprendizagem pelos sentidos e pelo sexto sentido do feedback do movimento (incorporação, que traz uma sensação de si e de conexão com os outros). [...] Por meio de experiências multissensoriais na companhia e

<sup>10</sup> Tradução nossa.

nas interações com pessoas que amam, as crianças desenvolvem uma sensação de corporeidade que lhes dá um senso de ‘eu, mim e eu mesmo’. Os primeiros sinais de criatividade surgem na forma como os bebês muito pequenos se veem como causa de fazer as coisas acontecerem e de fazer as pessoas se comportarem de determinadas maneiras. A autonomia e a noção da própria agência são partes cruciais dessa experiência. Prever e antecipar fazem parte disso<sup>11</sup> (Bruce, 2008, p. 73).

O direito de brincar também é essencial, pois é por meio dele que as crianças exploram, representam e recriam o mundo. Portanto, negar o brincar é também negar o acesso à linguagem simbólica, à imaginação e ao pensamento criativo. Nono e Guimarães (2016) afirmam que “[...] a brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança [...], pois exige formas mais complexas de relacionamento com o mundo” (p. 204). E como destaca Holm (2007): “[...] a criança precisa ter confiança para se movimentar e experimentar, retornando ao adulto, coparticipando e não sendo controlada” (p. 12).

Contudo, não basta garantir tempo para brincar; é necessário também assegurar que o direito de participar seja efetivado em contextos de escuta e corresponsabilidade. As crianças têm direito de opinar, decidir e construir coletivamente os significados de sua experiência escolar. Formosinho (2016) afirma que “[...] o eixo do pertencer e participar visa desenvolver identidades participativas, por meio do reconhecimento da diversidade”. Já Andrade (2010) acrescenta que “[...] reconhecer a criança como sujeito implica criar espaços de participação concreta em suas realidades cotidianas” (p. 85).

A escola é, ela mesma, uma cultura, e não apenas uma ‘preparação’ para ela, um aquecimento. Como alguns antropólogos gostam de dizer, a cultura é um conjunto de ferramentas e procedimentos para compreender e gerir o mundo. [...] O ponto central é o processo de investigação, o uso da mente, que é fundamental para a manutenção de uma comunidade interpretativa e de uma cultura democrática. Um passo essencial é escolher os problemas cruciais, especialmente aqueles que estão provocando mudanças em nossa cultura. Que esses problemas, e nossos modos de refletir sobre eles, façam parte daquilo que a escola e as atividades escolares promovem<sup>12</sup> (Bruner, 1996, p. 98-99).

O direito de explorar também se articula à curiosidade infantil e à construção ativa de conhecimento, pois as crianças aprendem quando podem investigar, manipular e experimentar o mundo ao seu redor. Oliveira (2014) afirma que “[...] a criança precisa ser acolhida em ambientes aconchegantes, cheios de materiais e que respeitem seus tempos e interesses” (p. 187). E segundo Rinaldi (2012), “[...] a aprendizagem não ocorre de forma linear, mas é construída por meio de avanços simultâneos, paralisações e recuos”.

<sup>11</sup> Tradução nossa.

<sup>12</sup> Tradução nossa.

Logo, o direito de expressar-se em diferentes linguagens – oral, corporal, gráfica, plástica, musical – é também uma garantia de que as múltiplas formas de comunicação infantil são reconhecidas. Visto como o direito à subjetividade, esse princípio exige a escuta atenta dos educadores. Como observa Albano Moreira (2002): “[...] a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro”. E segundo Andrade (1976), é preciso garantir às crianças “[...] condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas” (p. 594).

Entretanto, esses direitos não são abstratos, pois se concretizam no conhecer-se, no exercício da identidade, da autoestima e da compreensão de si no mundo. Conhecer-se é também reconhecer sua história, seus afetos e sua cultura. Oliveira (2014) pontua que “[...] as interações são constitutivas do eu; o bebê não se percebe separado do parceiro” (p. 209). E, conforme Sarmento (2013), “[...] é preciso pensar a educação da infância como campo de possibilidades, onde o educador parte dos saberes das crianças para organizar a ação pedagógica”.

Esses seis direitos são articulados no cotidiano escolar por meio de propostas que respeitam o tempo, o corpo e o desejo da criança. Ora no planejamento dos projetos, ora nas interações espontâneas, os direitos ganham forma viva e concreta. Para Carvalho e Fochi (2017), “[...] a aprendizagem não acontece por transmissão, mas por construção de significados sobre o mundo, os outros e a própria vida”. Já Rech (2004) defende “[...] a criação de situações que favoreçam a integração das crianças no mundo da cultura da qual fazem parte” (p. 124).

Logo, porém, o sujeito pensa reconhecer formas em seus rabiscos aleatórios, o que faz com que, pouco depois, ele tente representar um modelo a partir da memória, mesmo que sua expressão gráfica seja, do ponto de vista objetivo, pouco fiel. A partir do momento em que essa intenção existe, o desenho se torna imitação e imagem. [...] Enquanto a representação adulta convencional apresenta apenas um segmento de eventos simultâneos por desenho, sem introduzir ações cronologicamente sucessivas no mesmo quadro, a criança, como alguns pintores primitivos, usa um único desenho para apresentar uma cadeia de eventos em sequência. Assim, pode-se ver uma montanha com cinco ou seis figuras, cada uma representando a mesma pessoa em posições sucessivas<sup>13</sup> (Piaget, 1997, p. 76-77).

Não só os direitos se expressam em experiências planejadas, mas também nas rotinas, nos cuidados e nos momentos de transição. Portanto, é preciso olhar com sensibilidade para o ordinário, pois é nele que o extraordinário acontece. Segundo Barbosa e Quadros (2017), “[...] os cuidados pessoais, como a retirada de fraldas, são gestos curriculares que exigem respeito ao ritmo das crianças”. E como lembra Sarmento (2001), o direito à infância inclui “[...] o direito à realização pessoal, à inclusão e à participação” (p. 25).

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

É por isso que pensar os direitos de aprendizagem implica rever o papel da escola como espaço de formação integral. A função do educador é não só ensinar, mas também garantir as condições para que esses direitos sejam vividos com plenitude. Como aponta Parrini (2016), “[...] as crianças aprendem de modo ativo somente quando os contextos em que habitam oferecem boas práticas e condições favoráveis” (p. 75). Complementarmente, Nono e Guimarães (2016) reforçam que “[...] as atividades da escola desenvolvem habilidades para a expressão e comunicação” (p. 204).

Ao garantir esses direitos, a escola se torna um espaço de cidadania e pertencimento para as crianças. Portanto, assegurar o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se é também garantir o direito de ser criança. Como expressam Carvalho e Fochi (2017): “[...] a pedagogia do cotidiano tem o potencial de transformar as práticas escolares em experiências significativas”. E como sublinha Oliveira (2014): “[...] o cotidiano é espaço privilegiado de aprendizagens, que imprime sentido à vida das crianças” (p. 145). Para Jerome Bruner e Helen Haste (2010, p. 44–45):

Segundo Piaget, a relação inicial entre o bebê e o ambiente é de um adualismo profundo. [...] Na teoria piagetiana da percepção, a distinção entre o eu como objeto de experiência e os objetos independentes no mundo só é estabelecida lentamente, por meio de uma construção laboriosa das coordenações sensório-motoras e do desenvolvimento da representação durante os primeiros 18 meses de vida. [...] Grande parte da pesquisa sobre permanência do objeto demonstra que se um objeto é percebido como ‘temporariamente oculto’ ou ‘aniquilado’ após desaparecer da vista depende de transições dinâmicas que ocorrem na informação visual no momento do desaparecimento. [...] Os bebês parecem usar essas informações dinâmicas obtidas pela percepção direta para formar uma compreensão de um mundo de objetos conectados espacialmente, movíveis, inteiros e permanentes já nos primeiros cinco meses de vida.

A BNCC estrutura a Educação Infantil em cinco campos de experiência, os quais orientam o planejamento e a prática pedagógica a partir das vivências reais das crianças. O campo “[...] o eu, o outro e o nós” prioriza as relações interpessoais e o reconhecimento de si no coletivo, promovendo empatia, escuta e respeito às diferenças. Como afirma Charlot (2000), “[...] o sujeito é um ser humano social e singular, que se produz ele mesmo e é produzido através da educação”. Além disso, Oliveira (2014) acrescenta que “[...] o cotidiano da criança deve ser compreendido como espaço de interações, de constituição de vínculos e de aprendizagem social” (p. 210). Na prática, isso pode ser visto em rodas de conversa, jogos cooperativos e projetos coletivos em que as crianças constroem regras e exercitam a convivência democrática.

Já o campo “[...] corpo, gestos e movimentos” enfatiza a corporeidade como linguagem e meio de expressão da criança, pois por meio dos gestos, danças, brincadeiras e deslocamentos, ela explora o mundo. Garanhani e Nadolny (2008) defendem que “[...] o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil”. Já Nono e Guimarães (2016) apontam que “[...] a movimentação da

criança tem um significado e uma intenção [...] e o movimento corporal se apresenta como linguagem” (p. 205). Na prática, atividades como circuitos motores com cordas, pneus e blocos, ou o uso do pátio para brincadeiras de perseguição, dança e expressão corporal, concretizam esse campo.

No que respeito ao campo “[...] traços, sons, cores e formas” mobiliza as linguagens artísticas e sensoriais, e permite à criança expressar emoções, ideias e narrativas por meio de diferentes materiais. Holm (2007) observa que “[...] arte engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar” (p. 12). Complementarmente, Ostetto (2007) comprehende a arte como “[...] vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos”. Pinturas coletivas, modelagens com argila, oficinas de som com objetos do cotidiano e colagens livres são exemplos que materializam esse campo.

O campo “[...] escuta, fala, pensamento e imaginação”, por sua vez, valoriza a linguagem oral e a capacidade da criança de elaborar hipóteses, contar histórias e dialogar com o mundo. Augusto (2011) defende que “[...] conversar, narrar, brincar e comunicar-se são eixos fundamentais do trabalho com a linguagem oral na escola”. Também Oliveira (1996) salienta que, ao brincar, “[...] a criança manifesta e se apropria de linguagens [...] e começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação” (p. 144). Atividades como contar causos familiares, criar histórias a partir de imagens ou participar de rodas de leitura fortalecem o pensamento simbólico e crítico das crianças.

Por outro lado, o campo “[...] espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” propõe o desenvolvimento do pensamento lógico, matemático e científico desde os primeiros anos. As crianças aprendem sobre o mundo medindo, comparando, classificando e transformando. Garanhani (2004) observa que “[...] a organização pedagógica do espaço o torna um ambiente de aprendizagens e, consequentemente, de desenvolvimento”. E Oliveira (2014) ressalta que “[...] a criança precisa ser acolhida em ambientes que respeitem seus tempos e interesses” (p. 187). Assim, brincar de restaurante, cuidar de uma horta, usar balanças, brincar com água e areia são exemplos de como esse campo se realiza na prática.

Obrigada a adaptar-se constantemente a um mundo social de adultos cujos interesses e regras lhe são externos, e a um mundo físico que comprehende apenas parcialmente, a criança não consegue satisfazer como os adultos suas necessidades afetivas e intelectuais por meio dessas adaptações. Para seu equilíbrio afetivo e intelectual, é indispensável que ela disponha de uma área de atividade cuja motivação não seja a adaptação à realidade, mas, ao contrário, a assimilação da realidade ao eu, sem coerções ou sanções. Essa área é o brincar, que transforma a realidade por meio da assimilação às necessidades do eu, enquanto a imitação (quando fim em si mesma) representa a acomodação a modelos externos<sup>14</sup> (Piaget, 1997, p. 64-65).

<sup>14</sup> Tradução nossa.

Esses campos não são estanques, pois se entrelaçam constantemente no cotidiano da escola, visto que a vida da criança é marcada por experiências integradoras. Segundo Carvalho e Fochi (2017), “[...] é no cotidiano que encontramos o extraordinário da experiência infantil”. E Freinet (1988) nos alerta para não desperdiçar “[...] os bens inestimáveis da infância, cujo esplendor nunca mais conhecerá” (p. 20-21). Logo, cabe ao professor planejar experiências sensíveis, desafiadoras e conectadas às práticas culturais das crianças.

Na rotina pedagógica, o campo “[...] o eu, o outro e o nós” pode ser explorado, por exemplo, em atividades que envolvem o cuidar do amigo, a preparação de um lanche coletivo, ou ainda a construção de um mural com fotos da turma. Conforme Schmitt (2014), “[...] a atenção individualizada [...] tem sido compreendida como fomento da multiplicidade de relações”. Já Wallon (2007) lembra que “[...] a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros” (p. 187), reforçando a importância da interação na constituição do sujeito.

A criatividade nos bebês começa por meio de relacionamentos com pessoas específicas e através da comunicação não verbal. Também tem início com a aprendizagem pelos sentidos e pelo sexto sentido do feedback do movimento (incorporação, que traz uma sensação de si e de conexão com os outros). [...] Por meio de experiências multisensoriais na companhia e nas interações com pessoas que amam, as crianças desenvolvem uma sensação de corporeidade que lhes dá um senso de ‘eu, mim e eu mesmo’. Os primeiros sinais de criatividade surgem na forma como os bebês muito pequenos se veem como causa de fazer as coisas acontecerem e de fazer as pessoas se comportarem de determinadas maneiras. A autonomia e a noção da própria agência são partes cruciais dessa experiência. Prever e antecipar fazem parte disso (Bruce, 2008, p. 73).

Já no campo “[...] corpo, gestos e movimentos”, práticas como danças circulares, yoga infantil e brincadeiras tradicionais como amarelinha e pega-pega, favorecem o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio e da expressão corporal. Segundo Garanhani (2004), “[...] a prática pedagógica deve ser norteada por três eixos [...] conhecimento corporal, linguagem e cultura” (p. 27-28). Charlot (2000) destaca que o sujeito “[...] produz-se a si mesmo e é produzido na relação com o outro”, o que reafirma a importância da corporeidade na socialização escolar.

No campo “[...] traços, sons, cores e formas”, pode-se observar, por exemplo, a criação de livros de artista pelas crianças, experiências com tintas naturais, esculturas de sucata ou oficinas de sombras. Freinet (1988) diz que “[...] as cores, os sons e os sonhos fazem parte da linguagem da criança” (p. 20). E Lowenfeld e Brittain (1977) explicam que “o domínio recém-adquirido do traço e da forma é aplicado pela criança àquilo que ela vivencia e sente”.

Quanto ao campo “[...] escuta, fala, pensamento e imaginação”, situações como rodas de conversa, produção de histórias coletivas, dramatizações e jogos de perguntas estimulam a escuta ativa e a construção do pensamento narrativo. Segundo Augusto (2011), “[...] o cotidiano das crianças deve

ser cada vez mais falante”. E Drummond (1976) lembra que “[...] a escola não repara na capacidade da criança de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (p. 593).

Christopher Pratt, em sua tese sobre a socialização do choro, relata que até cerca de vinte e seis semanas de idade, o choro de um bebê é geralmente interpretado por sua mãe como indicação de frustração, desconforto, fome ou desejo de colo – ou seja, suas necessidades são vistas como ‘físicas’. Mas, a partir dessa idade, a mãe começa a interpretar os choros como tendo causas mais ‘psicológicas’. E o bebê, por sua vez, passa a responder cada vez mais a essas intervenções ‘psicológicas’: ser engajado em ‘conversas’, receber objetos, entre outras interações. Poucas semanas depois, aos oito meses, o bebê começa a apresentar sinais mais convencionais de pedido: choros menos persistentes, intercalados por pausas nas quais observa a reação da mãe. Os sons tornam-se mais ritualizados e começam a seguir padrões mais culturalmente reconhecíveis. A sinalização se torna progressivamente mais socializada, mesmo antes de o bebê conseguir nomear o que deseja. A mãe, ao interpretar corretamente esse contexto, contribui para a convenção e o avanço do desenvolvimento linguístico (Bruner, 1983, p. 91-92).

Dando prosseguimento, o campo “[...] espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” pode ser vivenciado por meio de atividades como observar o crescimento de uma planta, marcar o tempo com relógios de sol, explorar mapas e construir maquetes. Segundo Piaget (apud Nono & Guimarães, 2016), “[...] a criança representa mentalmente aquilo que vivenciou no concreto”. Já Garanhani (2010) recomenda que “[...] as práticas educativas devem mobilizar e aprimorar a expressão e a comunicação da criança por meio do corpo”.

A escuta ativa é um dos pilares das práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil, pois permite que o professor reconheça e acolha os sentidos que a criança atribui às suas experiências. Portanto, escutar é mais do que ouvir: é considerar as crianças como interlocutoras válidas e produtoras de saber. Vygotsky (2020) destaca que “[...] a fala interior da criança expressa um movimento de pensamento que o adulto só poderá compreender se estiver verdadeiramente atento ao que a criança deseja comunicar” (p. 84). E segundo Oliveira (2014), “[...] a escuta sensível é o que possibilita compreender os interesses infantis e propor ações coerentes com sua curiosidade” (p. 156). Um exemplo disso ocorre quando uma professora, ao perceber o interesse dos alunos por formigas no pátio, reorganiza a semana pedagógica para estudar os insetos.

Repetidamente, neste livro, voltamos à importância de os adultos sintonizarem-se com as iniciativas espontâneas da criança, seus esforços para se comunicar e suas intenções. Joey olha para sua mãe e se move enquanto seu rosto muda de expressão. Quando vemos um bebê se mover de maneira muito vívida enquanto nos olha intensamente – e talvez emita sons suaves para nós – precisamos nos conectar de imediato. Podemos criar um ‘dueto musical’ juntos. Trevarthen (1998) descreve isso como conversas iniciais de mão dupla, sem palavras<sup>15</sup> (Bruce, 2008, p. 74).

<sup>15</sup> Tradução nossa.

Mas a escuta ativa só ganha força se estiver integrada ao protagonismo infantil, pois as crianças aprendem mais e melhor quando sentem que participam ativamente da construção do conhecimento. Isso implica não apenas permitir escolhas, mas também criar contextos para que elas tomem decisões, opinem e argumentem. Segundo Piaget (2011), “[...] a inteligência da criança se desenvolve não por imposição, mas pela sua própria ação no meio” (p. 23). Já Bento (2012) afirma que “[...] as crianças aprendem a construir sua identidade na ação e na relação com os outros” (p. 133). Em uma turma de 5 anos, por exemplo, o projeto sobre alimentação saudável surgiu da inquietação das crianças ao discutirem o lanche da escola.

Ora a escuta, ora o protagonismo se revelam por meio do brincar, que é reconhecido pela BNCC como eixo estruturante da prática educativa. A brincadeira é expressão de cultura, linguagem e pensamento, sendo, portanto, um espaço privilegiado de desenvolvimento. Para Piaget (1969), “[...] no jogo, a criança reinventa o mundo segundo seus próprios esquemas de assimilação” (p. 121). E Garvey (1977) complementa que “[...] as estruturas de brincadeira são como sistemas de linguagem e podem revelar os modos de pensar da criança” (p. 59). Brincar de mercado, de médico, de escola ou de super-heróis são formas que as crianças encontram para elaborar vivências e testar papéis sociais.

Contudo, para que essas práticas tenham potência transformadora, é necessário que o professor planeje intencionalmente suas ações. O planejamento pedagógico é o processo reflexivo e contínuo de pensar o que se quer ensinar, por que ensinar e como ensinar, considerando os interesses das crianças e os objetivos formativos. Vygotsky (2020) lembra que “[...] o aprendizado deve se antecipar ao desenvolvimento, pois provoca avanços nas zonas proximais” (p. 112). Já Nono e Guimarães (2016) apontam que “[...] o planejamento não pode ser uma camisa de força, mas uma bússola aberta às descobertas do cotidiano” (p. 167). Por exemplo, ao notar a curiosidade das crianças sobre o tempo, o professor pode planejar atividades com calendário, meteorologia e contação de histórias com mudanças climáticas.

Entre as condições necessárias para tanto está a estruturação de programas de atividades estimuladoras e significativas, pelos quais ele [o professor] busque interagir com as crianças e apresentar-lhes novos signos e novas formas consideradas produtivas de relacionar-se com o mundo a fim de compreendê-lo, formas essas culturalmente elaboradas. [...] A reorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança ou sem coerência com uma pedagogia transformadora: a fila, o sono, o abaixar a cabeça na mesa. Também requer avaliar o tempo empregado em atividades de cuidado: higiene de mãos, escovação de dentes, descanso, alimentação (Oliveira, 2014, p. 185-186).

Visto que o planejamento só faz sentido se estiver articulado à observação, essa é uma ferramenta essencial para interpretar as aprendizagens, necessidades e expressões infantis. Observar é, portanto, estar com a criança, acompanhar seus movimentos, escutar seus silêncios e perceber suas

estratégias de ação. Para Oliveira (2014), “[...] a observação qualificada exige presença ativa do professor, e não vigilância” (p. 203). E segundo Bruner (1983), “[...] é no gesto aparentemente simples da criança que se revela sua capacidade de construir significados” (p. 47). Em sala, isso se expressa quando o professor nota que uma criança começa a usar novos vocábulos ou estratégias de negociação com colegas.

A intencionalidade educativa, por sua vez, se manifesta quando o professor age com consciência de seus objetivos, sem engessar o processo, mas orientando-o com sensibilidade. Logo, ser intencional é diferente de ser diretivo; é ter clareza do que se busca, ao mesmo tempo em que se permanece aberto à escuta e ao imprevisível. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1998), “[...] a intencionalidade exige do educador uma escuta ativa e uma documentação constante dos processos vividos pelas crianças” (p. 162). Oliveira-Formosinho (2008) reforça que “[...] a pedagogia participativa é construída a partir da intencionalidade dialógica entre criança e adulto”. Um exemplo é quando o professor propõe um desafio de construção coletiva de um circuito, visando desenvolver cooperação e raciocínio espacial.

Outra prática significativa é a documentação pedagógica, que nasce da observação e alimenta o planejamento. Trata-se de registrar, analisar e compartilhar o percurso vivido pelas crianças, tornando visível o processo de aprendizagem. Segundo Vecchi (2017), “[...] a documentação é uma forma de valorizar o pensamento da criança e transformá-lo em fonte de formação para os adultos”. Já Carvalho e Fochi (2017) defendem que “[...] documentar é também dar existência às experiências que, sem registro, podem ser esquecidas” (p. 94). Fotografar uma brincadeira, transcrever uma conversa ou reunir desenhos em sequência são exemplos desse exercício formativo.

Exige-se assim, na docência da educação infantil, ferramentas imprescindíveis para a efetivação educativa: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação, como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e repropor as experiências a serem privilegiadas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para dar conta dos princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens (Carvalho & Fochi, 2017, p. 89-90).

A prática pedagógica também ganha sentido quando se organiza em torno de projetos investigativos, pois eles integram conteúdos, promovem autoria e dialogam com o mundo. Ora iniciados pelas crianças, ora mediados pelos professores, os projetos respeitam os tempos da curiosidade e os ritmos do aprofundamento. Piaget (1948) reconhece que “[...] a pesquisa ativa é a única verdadeira fonte de formação do espírito científico” (p. 89). Já Andrade (2010) afirma que “[...] o projeto se torna potente quando emerge de uma escuta atenta e da mediação comprometida do

professor” (p. 149). Exemplo disso foi o projeto “Cidade das Crianças”<sup>16</sup>, em que a turma mapeou ruas do entorno e construiu maquetes a partir do que vivenciam no bairro.

Além disso, práticas como as rodas de conversa não são apenas momentos de fala, mas territórios de escuta, negociação e aprendizagem social. É ali que a criança aprende a esperar sua vez, a argumentar, a ouvir o outro e a refazer suas ideias. Vygotsky (2020) salienta que “[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação e de construção do pensamento” (p. 104). E para Bruner (1996), “[...] a escola que promove o diálogo é aquela que reconhece a criança como sujeito epistêmico” (p. 36). Portanto, discutir um conflito ocorrido no parque ou planejar coletivamente uma saída pedagógica são situações que potencializam esse tipo de prática.

Como podemos perceber, ora as práticas pedagógicas se organizam em ambientes intencionais, ora nos pequenos gestos do cotidiano, como o momento do lanche, a acolhida ou a troca de sapatos. Esses rituais cotidianos também são oportunidades de aprendizagem, pois ensinam cuidado, autonomia e pertencimento. Segundo Oliveira (2014), “[...] o cotidiano da educação infantil é lugar de formação, e não só de passagem do tempo” (p. 182). E Sarmento (2001) aponta que “[...] a pedagogia da infância exige atenção aos detalhes, pois é neles que a cultura se manifesta”.

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um ‘dom’, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos. [...] Hoje ganham força as releituras de propostas como as de Dewey, Freinet e outros, com base em autores como Vygotsky (e outros autores da chamada psicologia sócio-histórica), para quem as funções psicológicas complexas são formadas em situações culturalmente significativas das quais o elemento afetivo é parte inerente. A formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas (Oliveira, 2014, p. 189-190).

Desse modo, práticas significativas são aquelas que reconhecem a criança como centro da ação pedagógica, valorizando seus saberes, escutando suas vozes e promovendo seu desenvolvimento integral. Porque, como ensina Vygotsky (2020), “[...] ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as condições para que a criança se aproprie de sua cultura” (p. 109). E como conclui Piaget (1929), “[...] educar é provocar a invenção” (p. 47). Que a prática docente se mantenha, portanto, como um espaço de criação, vínculo e escuta atenta às potências da infância.

<sup>16</sup> O projeto “Cidade das Crianças”, idealizado pelo educador italiano Francesco Tonucci em 1991 na cidade de Fano, propõe uma nova filosofia de governança urbana que coloca as crianças no centro do planejamento e da gestão das cidades. A iniciativa defende que uma cidade pensada para as crianças é, consequentemente, uma cidade melhor para todos os seus habitantes. A proposta envolve a criação de espaços públicos seguros e acessíveis, a promoção da autonomia infantil e a participação ativa das crianças nas decisões que afetam o ambiente urbano. Desde sua implementação, o projeto tem se expandido para diversas cidades ao redor do mundo, promovendo uma cultura urbana mais inclusiva e voltada para o bem-estar das crianças. Ver: TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças*. Portugal: Kalandraka, 1996.

A aprendizagem na infância não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, pelo modo como o tempo, o afeto e o corpo são mobilizados no cotidiano escolar. O tempo da criança não é o tempo do relógio, pois se organiza a partir do ritmo interno, das descobertas e das interações que a envolvem. Como afirma Vygotsky (2020), “[...] a criança precisa de tempo para construir sentido, e esse tempo não pode ser comprimido sem perder a densidade da experiência” (p. 74). Também Carvalho e Fochi (2017) ressaltam que “[...] as crianças se relacionam com o tempo por meio da rotina vivida e ressignificada” (p. 47).

Portanto, respeitar o tempo da criança é também respeitar sua singularidade, pois cada uma vive, sente e aprende de maneira própria. Isso exige dos adultos uma escuta atenta e uma presença sensível. Piaget (1999) lembra que “[...] cada criança constrói seu conhecimento num tempo próprio, de acordo com as estruturas que organiza e reorganiza” (p. 93). Já Bento (2003) observa que “[...] o processo de individuação é tornar-se cada vez mais ela mesma” e “[...] é estar mais só” (p. 78). Na prática, isso se traduz em permitir que uma criança leve mais tempo para concluir um desenho ou explorar uma brincadeira sem interrupções desnecessárias.

Dito isso, se o tempo exige respeito, a partir dos teóricos, afirmamos que o corpo exige liberdade. Na Educação Infantil, o corpo não pode ser ignorado, pois ele é meio, linguagem e sujeito da aprendizagem. A criança aprende com o corpo e pelo corpo, seja ao correr, ao dançar ou ao tocar objetos. Como afirmam Garanhani e Nadolny (2008), “[...] o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil” (p. 211). E Piaget (1948) salienta que “[...] o pensamento nasce da ação e a ação é corporal” (p. 86). Assim, ao atravessar um túnel de papelão ou desenhar com os pés, a criança está também formulando hipóteses sobre o espaço e seu próprio corpo.

A sucção mais avançada é sistemática e depende da coordenação dos movimentos do braço, da mão e da boca. [...] Sugerimos que essa aquisição seja interpretada como uma simples extensão da assimilação sensório-motora, já presente desde o reflexo. É bastante claro que se trata de uma verdadeira aquisição em sentido amplo, uma vez que não existe reflexo ou instinto para sugar o próprio dedo. [...] Essa aquisição não é aleatória: ela é inserida em um esquema reflexo já formado, estendendo-o por meio da integração de elementos sensório-motores até então independentes desse esquema. Tal integração já caracteriza o Estágio 2. [...] O uso dos mesmos meios para tentar alcançar fins diferentes indica que a criança está no limiar da inteligência<sup>17</sup> (Piaget, 1997, p. 34-35).

Todavia, não é só o movimento físico que importa, mas também o movimento expressivo, aquele que comunica emoções, vontades e ideias. Por isso, o corpo é também linguagem não verbal. Para Nono e Guimarães (2016), “[...] a movimentação da criança tem um significado e uma intenção [...] e o movimento corporal se apresenta como linguagem” (p. 205). Vygotsky (2020) complementa

<sup>17</sup> Tradução nossa.

que “[...] a linguagem gestual e corporal precede a linguagem verbal como forma de expressão e construção de significados” (p. 66). Em sala, isso se expressa quando uma criança aponta, se movimenta, gesticula ou dramatiza, mesmo antes de saber falar.

Ao lado do corpo e do tempo, o afeto ocupa lugar central na relação pedagógica. Aprender é também um ato afetivo, pois envolve confiança, vínculo e segurança emocional. Wallon (2007) afirma que “[...] as primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente são de ordem afetiva: são as emoções” (p. 182). Piaget (2002) reconhece que “[...] o desenvolvimento afetivo e o cognitivo são indissociáveis” (p. 101), o que reforça a ideia de que não se aprende sem desejo, sem motivação e sem laço. Portanto, o professor precisa acolher, compreender e respeitar a criança em sua totalidade.

Como consequência, criar ambientes afetivos e acolhedores é uma das tarefas mais importantes da Educação Infantil, pois a criança precisa se sentir pertencente para poder explorar e aprender. Nono e Guimarães (2016) destacam que “[...] a criança necessita de um clima emotivo, equilibrado e seguro, no qual preponderem relações afetivas de respeito mútuo e confiança” (p. 298). Já Vygotsky (2020) enfatiza que “[...] é o afeto que dá direção ao pensamento e sustenta a atenção da criança nas interações pedagógicas” (p. 79).

Ainda, o afeto está presente nas pequenas ações cotidianas, como o modo de receber uma criança na entrada da escola, o tom de voz usado, o cuidado ao ajudar no banheiro. Para Piaget (2011), “[...] as ações da criança têm valor afetivo porque são dirigidas a um objeto que possui significado emocional” (p. 39).

Ela está profundamente envolvida no que está fazendo, assim como o menino na ponte e aquele que salpica na poça, ou o menino que contém e transporta água. À medida que selecionam entre as experiências que lhes são oferecidas, as crianças começam a ter ideias, algumas das quais revelam os traços característicos de ideias criativas. O mais importante é que as crianças tenham oportunidades para fazer escolhas e tomar decisões, e que lhes seja oferecido tempo prolongado para desenvolverem suas ideias (Bruce, 2008, p. 100).

Se o corpo é linguagem e o afeto é vínculo, o tempo é o chão em que tudo isso acontece. Por isso, a pedagogia da infância precisa desacelerar, ouvir e observar. Como escrevem Carvalho e Fochi (2017): “[...] as aprendizagens das crianças não ocorrem de forma linear [...] são construídas por meio de avanços simultâneos, paralisações e recuos” (p. 157). E Piaget (1929) lembra que “[...] o conhecimento não se transmite, ele se constrói no tempo da criança” (p. 47).

Porém, a valorização da singularidade infantil não significa ausência de intencionalidade. Pelo contrário, requer um professor atento, que observa e organiza situações desafiadoras, coerentes com as necessidades de cada grupo. Segundo Sarmento (2013), “[...] as experiências devem assegurar que

a singularidade de cada criança seja aceita e valorizada”. Piaget (1969) reforça que “[...] a construção do conhecimento decorre da interação entre a ação do sujeito e os dados do meio” (p. 121).

Assim, os saberes do corpo, do tempo e do afeto precisam ser reconhecidos como fundamentos do trabalho pedagógico. Como escreve Wallon (1986): “[...] as emoções impregnam as primeiras experiências cognitivas da criança e as organizam” (p. 169). Vygotsky (2020) aponta que “[...] a afetividade é a base da motivação e da internalização dos significados sociais” (p. 98), revelando que não se pode dissociar emoção e aprendizagem.

O desenvolvimento afetivo e social da criança segue o mesmo processo geral, uma vez que os aspectos afetivo, social e cognitivo do comportamento são, de fato, inseparáveis. Como já vimos [...] a afetividade constitui a energia dos padrões de comportamento, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, e, embora a energia não explique a estruturação, nem a estruturação explique a energia, nenhuma delas pode funcionar sem a outra (Piaget, 1997, p. 108-109).

Desse modo, se a escola deseja ser um espaço que respeita o tempo da infância, que escuta os corpos e acolhe com afeto, precisa reorganizar seus tempos, espaços e relações. Como ensina Freinet (1988): “[...] as cores, os sons e os gestos fazem parte da linguagem da criança” (p. 20). E Piaget (2011) conclui: “[...] educar é provocar a invenção” (p. 82), e só há invenção quando o corpo pode se mover, o afeto pode se expressar, e o tempo pode ser vivido com liberdade.

Diante desse contexto e incursões sobre o desenvolvimento infantil, a implementação da BNCC nas instituições de Educação Infantil tem revelado tensões entre o currículo prescrito e o vivido, pois, embora o documento proponha uma abordagem centrada na criança, a materialização dessa proposta enfrenta obstáculos. Muitas vezes, o planejamento parte da estrutura da Base, mas a realidade da sala de aula impõe reorganizações constantes. Como afirmam Carvalho e Fochi (2017): “[...] é no cotidiano que se expressam as tensões entre o que se propõe e o que efetivamente se realiza na prática educativa”. E Vygotsky (2020) ressalta que “[...] a aprendizagem real da criança depende não apenas do conteúdo, mas da maneira como esse conteúdo se articula com suas experiências concretas” (p. 88).

Entretanto, um dos principais desafios enfrentados pelos professores está na interpretação e apropriação dos conceitos trazidos pela BNCC, pois muitas formações são superficiais ou descoladas do chão da escola. Ora se reproduz o documento como cartilha, ora se ignora sua intencionalidade formativa. Piaget (2002) já alertava que “[...] não se deve confundir ensino com imposição de conteúdo: ensinar é organizar situações em que a criança atue por si mesma” (p. 57). Complementarmente, Bento (2012) pontua que “[...] a aplicação cega de normas curriculares desconsidera os tempos, os corpos e os territórios das crianças” (p. 93).

A primeira delas é a ideia de agência: assumir mais controle sobre a própria atividade mental. A segunda é a reflexão: não apenas ‘aprender crumente’, mas dar sentido ao que se aprende, compreendê-lo. A terceira é a colaboração: compartilhar os recursos do grupo de seres humanos envolvidos no ensino e na aprendizagem. A mente está dentro da cabeça, mas também está com os outros. E a quarta é a cultura – o modo de vida e de pensamento que construímos, negociamos, institucionalizamos e, finalmente (quando tudo está resolvido), acabamos chamando de ‘realidade’ para nos confortar (Bruner, 1996, p. 87).

O cotidiano escolar evidencia que há contradições entre o que é previsto nos documentos e o que se concretiza nas ações pedagógicas. Ora os direitos de aprendizagem são reconhecidos como princípios, ora são reduzidos a um checklist burocrático. Como diz Nascimento (2007): “[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia” (p. 16). Já Piaget (1997) reforça que “[...] a verdadeira aprendizagem é ativa, construtiva e situada; e não pode ser fragmentada sem perder seu sentido” (p. 74).

Além disso, a estrutura física das escolas e as condições de trabalho dos professores limitam a materialização das propostas da BNCC. Falta tempo para o planejamento coletivo, espaços adequados e recursos para experiências significativas. Como relata pesquisa do Espírito Santo, “[...] a precariedade das escolas brasileiras e a ausência de alternativas à sala de aula comprometem a diversificação das práticas”. E segundo Piaget (2011), “[...] o meio físico e social exerce papel determinante nas possibilidades de ação e experimentação da criança” (p. 39).

Ora o desafio é estrutural, ora é pedagógico. Há escolas que aderem formalmente à BNCC, mas mantêm práticas tradicionalistas, como o uso de fichas e apostilas. Esse distanciamento entre currículo legal e cotidiano concreto é agravado por pressões externas que exigem resultados mensuráveis. De acordo com Carvalho e Fochi (2017), “[...] há um esforço de simplificação e padronização do trabalho docente que desconsidera as singularidades do cotidiano”. Vygotsky (2020) afirma: “[...] o ensino que se descola do contexto real das interações infantis perde seu valor formativo” (p. 92).

A verdade é que não temos uma ideia muito clara do que é o pensamento, seja como ‘estado mental’ ou como processo. Na verdade, ‘pensamento’, como geralmente é discutido, pode ser pouco mais do que uma forma de falar sobre algo que não conseguimos observar. É uma maneira de falar que funciona para dar ao ‘pensamento’ uma forma mais visível, mais audível, mais referenciável e mais negociável. [...] Pode ser simplesmente uma daquelas ‘obras’ de que falamos depois do fato consumado. Janet Astington expressa bem: ‘Um dos maiores problemas é que, considerado simplesmente como atividade mental contínua, o pensamento não possui indicadores comportamentais. Por isso, é difícil para as crianças adquirirem conhecimento sobre ele, assim como é difícil para os pesquisadores investigarem esse conhecimento infantil (Bruner, 1996, p. 108-109).

O currículo vivido é tecido nas interações, nos imprevistos e nas escolhas feitas diariamente pelos professores e crianças. Por isso, há situações em que as experiências propostas fogem da linearidade esperada pela BNCC, mas geram aprendizagens potentes. Como defende Brougère (2012): “[...] o cotidiano é o lugar das aprendizagens invisíveis, mas profundamente significativas”. E Piaget (1929) já dizia que “[...] o conhecimento é construído gradualmente por meio da ação sobre os objetos, e não apenas pela recepção passiva de informações” (p. 65).

Muitas vezes, os professores se sentem tensionados entre a expectativa institucional de cumprir a BNCC e o desejo de construir práticas sensíveis às infâncias reais. Essa tensão se manifesta, por exemplo, quando uma atividade de exploração do pátio é interrompida para dar lugar a registros exigidos pela coordenação. Segundo Veiga Neto (2008), “[...] o currículo precisa ser pensado na tensão entre a transcendência e a imanência”. E Bento (2003) afirma que “[...] a pedagogia que ignora os territórios da infância reforça a exclusão simbólica das culturas infantis” (p. 115).

Há também desafios relacionados ao tempo pedagógico. A BNCC propõe o respeito ao tempo da criança, mas o ritmo imposto por prazos e metas interfere nesse princípio. Em determinados momentos as crianças precisam de mais tempo para experimentar, em outros, os adultos precisam cumprir a rotina pré-estabelecida. Como lembram Carvalho e Fochi (2017): “[...] as aprendizagens infantis não ocorrem de maneira linear e previsível”. Piaget (1969) complementa: “[...] o desenvolvimento não é uniforme, mas marcado por descontinuidades e reorganizações” (p. 83).

No cotidiano escolar, há avanços importantes, como projetos que nascem da escuta ativa e transformam o currículo em experiência viva. Contudo, essas iniciativas convivem com práticas fragmentadas que resistem à mudança. Como observa Malaguzzi (apud Edwards et al., 1998): “[...] uma escola acolhedora precisa intensificar os vínculos entre crianças, professores e famílias”. E Oliveira (2014) pontua que “[...] as crianças necessitam ser inseridas em um ambiente no qual participem de forma integrada, sendo envolvidas em termos cognitivos, afetivos e psicomotores [...] usando diferentes linguagens” (p. 203).

Uma lição importante que recebemos dos colegas das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia é que, quando os adultos demonstram genuíno e sério interesse pelas ideias das crianças e por suas formas de expressão, trabalhos ricos e complexos podem emergir – mesmo entre crianças bem pequenas. [...] Em muitos programas de Educação Infantil que observo, a atenção séria dos adultos costuma ser mobilizada quando algo está errado entre as crianças ou quando alguma rotina é perturbada, em vez de quando a construção de entendimentos é o foco principal da atividade. [...] Assim, perdemos momentos em que nossa atenção poderia comunicar às crianças que suas ideias são importantes. [...] Mesmo as crianças bem pequenas tendem a inferir o que os adultos valorizam com base em múltiplas observações do comportamento real dos adultos em contexto (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 38).

Portanto, os professores estão no centro dessas tensões, pois são os principais mediadores entre o documento e a prática. E embora sejam protagonistas da concretização da BNCC, frequentemente não participam da construção coletiva do currículo. Para Bento (2012), “[...] há um silenciamento das vozes docentes nos processos de decisão pedagógica” (p. 102). E Piaget (2002) reforça: “[...] o professor deve ser um criador de situações educativas, e não um executor de programas” (p. 119).

A BNCC, ao mesmo tempo que representa uma conquista política para a Educação Infantil, carrega em si contradições. Se por um lado ela amplia o reconhecimento da infância como tempo de direitos, por outro, ainda exige disputas para garantir sua efetiva implementação. Carvalho e Fochi (2017) destacam que “[...] o documento carrega tensões e ambivalências que se expressam nas práticas escolares”. E Piaget (1997) lembra: “[...] a coerência entre o discurso e a ação é o maior desafio da educação” (p. 93).

Desse modo, é preciso pensar a BNCC como um horizonte, e não como uma receita. Cabe aos professores, em diálogo com as crianças, reescrever o currículo todos os dias, pois é no encontro com a vida que a educação ganha sentido. Como concluem Carvalho e Fochi (2017): “[...] o currículo acontece no ordinário da experiência, onde as crianças pensam, sentem e criam”. E Vygotsky (2020) nos ensina que “[...] é na zona de desenvolvimento proximal – entre o que a criança já sabe e o que pode aprender com o outro – que reside o verdadeiro sentido do ensino” (p. 109).

#### 4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento infantil na perspectiva da BNCC ultrapassa a lógica do ensino tradicional e convida educadores, gestores e famílias a compreenderem a criança como sujeito ativo, histórico e produtor de cultura. Ao reconhecer que a aprendizagem se dá de maneira integrada, relacional e afetiva, a BNCC propõe uma pedagogia centrada nos direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se – como fundamentos para práticas que promovam a formação integral das crianças desde a primeira infância. Essa proposta curricular desafia a escola a ser um espaço de escuta, diálogo e protagonismo, no qual o cotidiano se transforma em “território de experiências” significativas.

As análises desenvolvidas ao longo do estudo evidenciaram que, embora a BNCC ofereça diretrizes potentes para uma prática pedagógica centrada nas infâncias reais, ainda existem tensões entre o currículo “prescrito” e o “vivido”. Em muitas instituições, as propostas da BNCC são apropriadas de forma fragmentada ou burocrática, esvaziando o potencial criativo e investigativo das crianças. Porém, também foram identificadas práticas inspiradoras, que valorizam o tempo da infância, acolhem os corpos em movimento e reconhecem o afeto como dimensão estruturante da

aprendizagem. Nesses contextos, a educação infantil mostra-se verdadeiramente comprometida com o respeito às singularidades e com a promoção de experiências estéticas, éticas e cognitivas.

As práticas mais transformadoras foram aquelas que articularam intencionalidade pedagógica com escuta sensível e planejamento aberto ao inesperado. O professor, nesses casos, assume um papel de mediador que observa, interpreta e documenta as experiências das crianças, propondo situações de aprendizagem que partem do interesse infantil, do brincar e da convivência. O cotidiano se mostra, então, como espaço de invenção, onde cada gesto, fala ou silêncio é carregado de sentido e potencial formativo. Isso demonstra que o desenvolvimento infantil acontece de maneira processual, multissensorial e situada nas interações entre crianças, adultos, espaços e materiais.

Outro ponto relevante refere-se ao papel dos campos de experiências da BNCC como organizadores do trabalho pedagógico. Quando esses campos são compreendidos como dimensões integradoras do desenvolvimento e não como conteúdos estanques, tornam-se ferramentas para que a criança explore, descubra e crie sentido sobre o mundo. Seja ao construir coletivamente uma maquete de sua rua, ao dramatizar histórias familiares ou ao observar o crescimento de uma planta, as crianças estão mobilizando saberes, valores e emoções que fortalecem sua identidade e pertencimento.

Portanto, a materialização da proposta curricular da BNCC depende da formação crítica dos professores e da construção coletiva de um projeto pedagógico coerente com os direitos de aprendizagem. Não se trata apenas de aplicar normas ou seguir prescrições, mas de construir uma prática viva, sensível e contextualizada, que reconheça as múltiplas infâncias presentes em sala de aula e promova uma educação infantil democrática, inclusiva e humanizadora. É por meio dessas práticas que a escola poderá deixar de ser um espaço de reprodução de padrões para tornar-se um lugar de escuta, acolhimento e invenção.

Desse modo, conclui-se que as experiências, ações e interações vividas pelas crianças na Educação Infantil são os principais vetores do seu desenvolvimento integral. Essas vivências ganham potência quando acompanhadas de afeto, quando respeitam os tempos da infância e quando o corpo é reconhecido como linguagem legítima. A implementação consciente da BNCC, nesse sentido, não é apenas um desafio técnico, mas sobretudo um compromisso ético com a infância e com a construção de uma educação transformadora que acolha, inspire e emancipe.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. **A criança e o seu desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 2010.
- BENTO, M. A. S. **Cidadania dos bebês**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRUCE, T. **Aprender brincando: a abordagem High/Scope**. Porto Alegre: Penso, 2008.
- BRUCE, T. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2010.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- BRUNER, J. **Para uma nova teoria da aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- CARVALHO, R. L.; FOCHI, P. **O cotidiano na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes afrodiáspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5489–5512, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489> Acesso em:13 Fev.2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301> Acesso em: 13 Fev.2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5204-5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 13 Fev.2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-americano-americanos”. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-127 Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040> Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et. al. “Professor, você está traindo a gente?” A monogamia dos afetos no horizonte da sala de aula a partir da perspectiva da pedagogia confessional de bell hooks. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1263–1286, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-077. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2747> Acesso em: 13 Fev. 2025.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARVEY, C. **Play**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NONO, M. A.; GUIMARÃES, D. S. **O cotidiano da educação infantil**. Campinas: Papirus, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. F. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1948.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Summus, 1997.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1929.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 16. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

SARMENTO, M. J. et al. **As crianças e a infância: múltiplos olhares**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13578> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” **Caderno Pedagógico**, 21(13), e8634, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12120> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Descolonizando os currículos – o protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” **Observatório Latinoamericano**, 5(3), e7980, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7980> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre a libertação e o engajamento – a influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e10414, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10414> Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma educação emancipatória com Jacotot, libertária com Freire e revolucionária com Boal.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9021, 2024. Disponível em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9021> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks.” **Caderno Pedagógico**, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8633> Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e1146, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em: 23 de Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em: 23 de Mar. 2025.

**VYGOTSKY, L. A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**VYGOTSKY, L. A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

**VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.

**WEBER, M. Ensaios de sociologia.** 4. ed. São Paulo: LTC, 1949.