



ACOLHER, ESCUTAR E CONSTRUIR SENTIDOS: O PLANEJAMENTO DA ROTINA COM METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADA

WELCOMING, LISTENING AND BUILDING MEANING: PLANNING THE ROUTINE WITH ACTIVE METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A HUMANIZED PEDAGOGICAL PRACTICE

ACOGER, ESCUCHAR Y CONSTRUIR SIGNIFICADOS: LA PLANIFICACIÓN RUTINARIA CON METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADA



10.56238/edimpacto2025.029-003

Roberly de Oliveira Alves Machado

Licenciatura em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual de Goiás

E-mail: roberlyolive@gmail.com

Quesia Vieira da Silva Souto

Licenciatura em Pedagogia

Instituição: Universidade Paulista

E-mail: prof.quesia35@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a rotina na Educação Infantil como prática pedagógica humanizada, fundamentada na pedagogia da escuta, nas metodologias ativas e nos referenciais teóricos de Wallon e Vygotsky. Defende-se que a rotina escolar transcende a simples organização de atividades, configurando-se como uma linguagem simbólica que comunica cuidado, pertencimento e respeito à singularidade infantil. O educador atua como mediador sensível, promovendo o desenvolvimento integral da criança ao considerar suas dimensões afetivas, motoras e cognitivas, conforme apontado por Wallon (1998), e favorecendo a mediação social destacada por Vygotsky (1998). A pesquisa qualitativa, baseada em vivências na rede pública municipal de Luziânia-GO, evidencia a importância do planejamento reflexivo e da escuta ativa para construir experiências pedagógicas significativas, que respeitam os tempos, interesses e subjetividades das crianças. Conclui-se que uma rotina planejada com afeto, escuta e intencionalidade não apenas potencializa aprendizagens, mas também fortalece vínculos afetivos, autonomia e protagonismo infantil, configurando-se como prática ética e política na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina Escolar. Wallon. Vygotsky. Pedagogia da Escuta. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the routine in Early Childhood Education as a humanized pedagogical practice, grounded in the pedagogy of listening, active methodologies, and the theoretical

frameworks of Wallon and Vygotsky. It argues that the school routine transcends the mere organization of activities, configuring itself as a symbolic language that communicates care, belonging, and respect for the child's uniqueness. The educator acts as a sensitive mediator, promoting the integral development of the child by considering their affective, motor, and cognitive dimensions, as highlighted by Wallon (1998), and fostering the social mediation emphasized by Vygotsky (1998). The qualitative research, based on experiences in the municipal public network of Luziânia-GO, highlights the importance of reflective planning and active listening to build meaningful pedagogical experiences that respect the times, interests, and subjectivities of children. It concludes that a routine planned with affection, listening, and intentionality not only enhances learning but also strengthens affective bonds, autonomy, and child protagonism, constituting an ethical and political practice in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. School Routine. Wallon. Vygotsky. Pedagogy of Listening. Active Methodologies.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre la rutina en la Educación Infantil como práctica pedagógica humanizada, fundamentada en la pedagogía de la escucha, las metodologías activas y los marcos teóricos de Wallon y Vygotsky. Sostiene que la rutina escolar trasciende la mera organización de actividades, configurándose como un lenguaje simbólico que comunica cuidado, pertenencia y respeto por la singularidad del niño. El educador actúa como mediador sensible, promoviendo el desarrollo integral del niño al considerar sus dimensiones afectiva, motora y cognitiva, como destaca Wallon (1998), y fomentando la mediación social enfatizada por Vygotsky (1998). La investigación cualitativa, basada en experiencias en la red pública municipal de Luziânia-GO, destaca la importancia de la planificación reflexiva y de la escucha activa para construir experiencias pedagógicas significativas y respetuosas de los tiempos, intereses y subjetividades de los niños. Concluye que una rutina planificada con afecto, escucha e intencionalidad no sólo potencia el aprendizaje, sino que fortalece los vínculos afectivos, la autonomía y el protagonismo infantil, constituyendo una práctica ética y política en la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Rutina Escolar. Wallon. Vygotsky. Pedagogía de la Escucha. Metodologías Activas.



1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma etapa fundamental na formação humana, rompendo com a visão assistencialista para afirmar-se como espaço de escuta, cuidado, aprendizagens e construção de sentidos. Nesse contexto, o cotidiano vivido nas instituições educativas precisa ser compreendido não como um conjunto de atividades estanques, mas como um tecido de experiências afetivas, simbólicas e pedagógicas que dialogam com a singularidade de cada criança (Kramer, 2005).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), Acolher, escutar e construir sentidos na Educação Infantil é mais do que uma prática eventual: trata-se de um compromisso ético e político que estrutura o fazer pedagógico diário. O acolhimento cotidiano é a base das relações de confiança, e a escuta sensível — como nos lembra Larrosa (2016) — é condição para que o outro se torne presença real, reconhecida e considerada no planejamento pedagógico. A escuta, nessa perspectiva, não se reduz à audição, mas se configura como postura de abertura ao imprevisível, ao que escapa ao controle, ao que vem da criança (Rinaldi, 2009).

Horn (2004) reitera, é nesse cenário que o planejamento da rotina assume papel central — não como um instrumento técnico, mas como prática reflexiva e afetiva. Planejar com base na escuta é, como diz Bondía (2002), permitir-se afetar pela experiência vivida com o grupo, abandonando modelos prontos para construir propostas que respeitem os tempos, as emoções e os interesses das crianças. Para Wallon (1998), as dimensões afetivas, motoras e cognitivas são indissociáveis no desenvolvimento infantil, e por isso, planejar sem afetividade compromete a própria aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas oferecem um campo teórico-prático potente para transformar o planejamento em um processo participativo e significativo. Inspiradas em autores como Dewey, Freire, Zabala e Hernández, essas metodologias colocam o estudante — neste caso, a criança pequena — no centro do processo de aprendizagem, respeitando sua autonomia, curiosidade, expressão e protagonismo.

Dewey (1959) já defendia que a educação deve partir da experiência, e Freire (1996) reforça que a aprendizagem verdadeira acontece no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

Adotar metodologias ativas na Educação Infantil não significa antecipar escolarizações ou impor projetos complexos, mas sim favorecer experiências investigativas, corporais, estéticas e simbólicas em que a criança pense com o corpo, com os sentidos e com a linguagem, de maneira integrada e contextualizada (Zabala, 1998). Hernández (1998) aponta que o currículo por projetos, por exemplo, permite que o planejamento surja das perguntas reais das crianças e se desdobre em múltiplas aprendizagens. É nesse campo que o educador deixa de ser transmissor e se torna mediador, como destaca Luckesi (2011), um profissional da escuta, da problematização e da intencionalidade.



Planejar a rotina com metodologias ativas, portanto, exige um olhar atento para o cotidiano como território de investigação, de relações e de construção de sentidos. A rotina, longe de ser um esquema rígido de horários, torna-se linguagem viva, como nos lembra Barbosa (2006), articulando tempos, espaços e relações que dão sustentação à autonomia, à segurança emocional e à aprendizagem significativa. Como aponta Tardif (2014), o saber docente não é apenas técnico, mas profundamente experiencial e reflexivo, sendo o planejamento um momento de articulação entre teoria, prática e escuta pedagógica.

Este artigo tem como objetivo discutir como o acolhimento, a escuta e o planejamento da rotina, ancorados nas metodologias ativas, podem promover uma prática pedagógica humanizada, ética e significativa na Educação Infantil. A partir de vivências em uma turma de integração inversa na rede pública, articuladas com os principais referenciais teóricos da área, busca-se refletir sobre a organização do cotidiano como campo fértil de cuidado, participação e aprendizagem sensível.

Diante dos desafios enfrentados cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, especialmente no que se refere à padronização das práticas pedagógicas, à rigidez das rotinas e à desconsideração dos tempos e singularidades das crianças, esta pesquisa revela-se de grande relevância social. Embora documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforcem a centralidade da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens, ainda é comum observar, nas práticas cotidianas, uma organização da rotina pautada em esquemas fixos, conteúdos fragmentados e baixa escuta ativa.

Estudos como os de Oliveira (2012), Barbosa (2006) e Rinaldi (2009) denunciam que muitas rotinas escolares se mantêm distantes da experiência real das crianças, desconsiderando seus interesses, emoções e modos próprios de estar no mundo. Essa desconexão entre o discurso legal e a prática cotidiana pode gerar uma infância silenciada, submetida a lógicas adultocêntricas que ignoram a potência expressiva, investigativa e criativa dos pequenos.

Além disso, dados do Unicef (2021) e dos Indicadores da Educação Infantil do INEP (2023) apontam que, apesar dos avanços legais, ainda há um longo caminho para garantir que todas as crianças tenham acesso a práticas pedagógicas que promovam o cuidado, o brincar, a escuta e a participação de forma equitativa. Nesse sentido, refletir sobre o planejamento da rotina com base em metodologias ativas e em uma escuta sensível e intencional é uma resposta ética, política e educacional aos desafios contemporâneos da Educação Infantil brasileira.

Promover práticas pedagógicas humanizadas significa reconhecer que a organização do cotidiano escolar não é neutra: ela comunica valores, produz sentidos e influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com o saber, com os outros e consigo mesma. Assim, a presente pesquisa se insere em um campo de luta simbólica e política pela valorização de uma infância potente, respeitada



e visível nas instituições educativas — reafirmando a importância de transformar o planejamento da rotina em um gesto de cuidado, escuta e construção compartilhada de saberes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A rotina na Educação Infantil transcende a mera organização de horários e atividades; ela se configura como uma linguagem pedagógica viva, capaz de comunicar valores, prioridades, modos de cuidado e diferentes formas de olhar para a infância. Não é apenas uma sequência de eventos, mas um modo simbólico que diz à criança: "Você é importante", "Você pertence a este lugar", "Aqui há espaço para o seu tempo e sua voz". Vygotsky (1998) já enfatizava que o desenvolvimento da criança acontece na mediação social, e, nesse sentido, a rotina torna-se o cenário privilegiado para essa mediação.

O acolhimento, que perpassa toda a organização da rotina, encontra base fundamental na obra de Wallon (1998), para quem as emoções e as relações afetivas constituem a base indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Wallon destaca que a construção do sujeito é um processo que integra aspectos emocionais, motores e cognitivos, e que um vínculo afetivo seguro é imprescindível para que a criança se sinta acolhida e confiante para explorar o mundo.

Segundo Wallon (1998), o desenvolvimento da inteligência está indivisível anexado ao desenvolvimento afetivo, o que reforça a necessidade de que a rotina escolar humanizada promova esse acolhimento sensível, respeitando a singularidade da criança e seus tempos emocionais. É nesse ambiente de cuidado e segurança que a criança pode expressar-se plenamente e construir sua identidade.

Cada decisão do educador ao planejar a rotina traz intencionalidades pedagógicas, evidenciando uma prática consciente e reflexiva. Ao reservar tempo para o brincar, por exemplo, a escola reconhece a brincadeira como direito e linguagem fundamental da infância, conforme defendido por Huizinga (2000) e Pellegrini (2009). A escuta ativa nas rodas de conversa reflete a valorização das ideias e sentimentos infantis, alinhada à pedagogia do diálogo proposta por Freire (1996), que privilegia o respeito ao sujeito como protagonista do próprio aprendizado.

A repetição amorosa dos gestos cotidianos reforça o cuidado como prática educativa, aspecto central para o desenvolvimento afetivo, como ressaltam Wallon (1998) e Perrenoud (2000).

Pensar a rotina como linguagem simbólica implica em não simplesmente “preencher o tempo”, mas dar sentido a ele, configurando-se como uma narrativa coletiva em constante construção. Essa narrativa ganha forma e emoção à medida que educadores e crianças escrevem juntos a história daquele grupo.

Barbosa (2006) reforça que a rotina deve articular tempos, espaços e relações, favorecendo que a criança se reconheça como sujeito ativo e pertencente. Esse reconhecimento da criança como sujeito ativo também dialoga com os princípios das metodologias ativas, que se estruturam a partir da valorização do fazer, do pensar e do refletir em contextos reais de aprendizagem. Em vez de práticas



transmissivas e padronizadas, as metodologias ativas propõem experiências que emergem da escuta, da observação e das interações, promovendo a autonomia, a autoria e a construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, a rotina revela-se como um instrumento de letramento afetivo e social, promovendo o aprendizado de valores como empatia, respeito e cuidado mútuo.

A forma como os momentos do dia é organizada comunica permanentemente à criança o quanto seu tempo e ritmo são respeitados. Um ambiente que valoriza o tempo da refeição, a troca de roupa ou a escuta atenta ensina lições que ultrapassam o cognitivo, alcançando as dimensões emocionais e sociais da criança (Oliveira, 2012). O educador, nesse cenário, atua como tradutor sensível dessa linguagem, acolhendo o que a criança comunica e devolvendo em forma de ações pedagógicas intencionais.

É fundamental que a rotina não se transforme em mecanicidade rígida, pois sua potência comunicativa reside na escuta ativa, observação constante e flexibilidade para adaptar-se às demandas do grupo. Quando uma criança chega agitada, ou outra precisa de mais tempo para se despedir da família, o educador que ajusta seu planejamento está afirmado que cada criança é única e sua presença importa — princípio este alinhado à pedagogia da escuta de Rinaldi (2006).

Nesse contexto, pequenos rituais cotidianos ganham destaque como pilares da construção do pertencimento e da segurança emocional na escola. Gestos simples, como o “bom dia” acolhedor, canções que sinalizam transições ou o momento coletivo de guardar brinquedos, configuram-se como âncoras emocionais e símbolos de uma cultura de grupo compartilhada. Segundo Vygotsky (1998), esses rituais auxiliam no desenvolvimento da autorregulação e da autonomia, criando previsibilidade num mundo que para a criança é muitas vezes caótico.

Além disso, esses rituais atuam como linguagem comum entre crianças, educadores e famílias, fortalecendo vínculos e identidade coletiva. A participação das crianças na criação e adaptação desses momentos transforma-as em coautoras da cultura do grupo, promovendo protagonismo e valorização da individualidade, conforme apontado por Freire (1996) e Rinaldi (2006).

A rotina estruturada, porém, flexível, torna-se assim um porto seguro, onde a criança encontra conforto e reduz a ansiedade, abrindo caminho para a criatividade e a liberdade no brincar e aprender. O educador, como artesão do cotidiano, deve estar atento às nuances do grupo, ouvindo não apenas as palavras, mas também os gestos e silêncios que compõem a comunicação infantil (Tardif, 2014).

A rotina, entendida como linguagem viva, é um convite para que cada criança se sinta vista, ouvida e amada em seu singular modo de ser, todos os dias, no espaço onde tem o direito de existir plenamente. É nesse entrelaçamento de tempos, rituais e afetos que se constrói uma infância plena, capaz de unir o aprender e o ser numa contínua dança de cuidado, respeito e alegria (Oliveira Formosinho, 2002). A perspectiva de uma rotina que escuta e respeita a criança também se alinha aos



princípios da pedagogia da infância contemporânea, que se distancia da lógica escolar tradicional e propõe a construção de um currículo emergente e relacional.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), essa abordagem valoriza a escuta como base para a construção de experiências significativas, promovendo a centralidade da criança nas decisões pedagógicas. Assim, a rotina não é pensada a partir de um roteiro pré-definido, mas como um campo em constante negociação entre adultos e crianças, no qual as propostas emergem das interações, das curiosidades e das necessidades afetivas do grupo. Essa construção exige do educador uma postura investigativa e sensível, capaz de transformar cada acontecimento cotidiano em oportunidade pedagógica.

Nesse sentido, o planejamento da rotina ganha potência quando sustentado por uma visão de infância como tempo de direitos e não de preparação para etapas futuras. Conforme aponta Dahlberg, Moss e Pence (2019), é necessário abandonar o modelo tecnicista e instrumental da educação para adotar uma pedagogia pós-moderna, onde a criança é reconhecida como cidadã competente, capaz de interpretar e transformar o mundo. A rotina, nesse contexto, passa a ser pensada como um território de construção cultural, de expressão simbólica e de vivência democrática. Isso implica em deslocar o foco do controle disciplinador para o cuidado com os vínculos e com os tempos da infância, respeitando a pluralidade de trajetórias, histórias e modos de ser.

Além disso, compreender a rotina como linguagem educativa envolve reconhecer o poder formativo das relações interpessoais e dos pequenos gestos cotidianos. Como lembra Larrosa (2002), a educação se faz na experiência e exige presença, escuta e disposição para o encontro. Cada interação — seja no momento do lanche, na fila para o pátio ou na roda de conversa — carrega um potencial educativo que extrapola o conteúdo formal. Nesse cenário, o educador não apenas “executa” uma rotina, mas a tece com intencionalidade estética, ética e política. Ele se torna, como propõe Bondioli (2004), um “coreógrafo da experiência”, alguém que organiza tempos e espaços para favorecer a aprendizagem, o pertencimento e a construção coletiva de sentido no cotidiano escolar.

3 DISCUSSÃO

Na rotina da Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como eixo estruturante da prática pedagógica, e não como uma pausa entre atividades ditas “sérias” ou como uma recompensa ao final de tarefas. Trata-se de uma linguagem fundante da infância, por meio da qual a criança se expressa, elabora experiências, constrói sentidos sobre o mundo e interage com o outro. Essa concepção requer uma mudança de paradigma no planejamento educativo: o brincar precisa organizar o tempo, os espaços e as interações, e não apenas ser inserido neles.

Vygotsky (1991) já apontava que, ao brincar, a criança atua em níveis superiores ao seu comportamento habitual, desenvolvendo-se cognitivamente, afetivamente e socialmente na Zona de



Desenvolvimento Proximal. O brincar simbólico, nesse sentido, permite à criança representar papéis sociais, internalizar normas e experimentar diferentes formas de ser no mundo. Kishimoto (2007) complementa que o brincar é, simultaneamente, ato de liberdade e produção cultural, sendo campo privilegiado para o exercício da imaginação, da criatividade e da autoria infantil.

Quando intencionalmente planejado como parte do cotidiano, o brincar — como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) — torna-se estratégia potente de aprendizagem e de humanização, cuja riqueza está na espontaneidade, na imprevisibilidade e na pluralidade de sentidos. Brougère (2002) chama atenção para a importância de não enquadrar o brincar em moldes didatizantes, mas sim criar ambientes esteticamente estimulantes e acolhedores, onde os materiais estejam acessíveis e os adultos assumam uma postura de escuta sensível e respeito aos tempos da criança.

Ao assumir essa perspectiva, o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de experiências significativas. Essa atuação docente mediadora se concretiza por meio das metodologias ativas, que reconhecem a importância das experiências vividas, do diálogo e da participação da criança na construção do currículo. Planejar a rotina a partir dessas metodologias é compreender que o conhecimento se forma no encontro, na brincadeira, na investigação e no afeto, integrando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento.

Como um jardineiro pedagógico, ele observa com atenção, cultiva vínculos, respeita processos e favorece o florescimento da subjetividade. Essa metáfora se alinha à ideia de Wallon (1998), para quem o desenvolvimento infantil integra dimensões afetivas, motoras e cognitivas, sendo o vínculo afetivo e o ambiente de segurança emocional essenciais à aprendizagem.

Outro pilar essencial à construção de uma rotina humanizada é a escuta da criança. Escutar, mais do que ouvir, é estar presente com atenção plena, é reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista e produtora de cultura. Para Rinaldi (2009), a escuta é um gesto político e pedagógico que exige abertura, sensibilidade e disposição para acolher os múltiplos modos de expressão infantil. Ao escutar com qualidade, o educador torna-se responsável às necessidades reais do grupo e reorganiza sua prática com base na observação e no diálogo.

Bondioli e Mantovani (1998) destacam que a escuta é condição essencial para uma rotina viva e compartilhada, pois reconhece as crianças como participantes ativas na construção do cotidiano escolar. Trata-se de uma escuta que valoriza os gestos, os silêncios, os interesses e até as resistências das crianças, permitindo o surgimento de projetos significativos, tempos de pausa e vivências autênticas. Nesse sentido, a escuta, aliada ao brincar, fortalece a noção de que educar é acolher, interpretar e responder com intencionalidade pedagógica.

A organização da rotina, como enfatiza Barbosa (2006), deve articular tempos, espaços e relações, favorecendo que a criança se reconheça como pertencente, ativa e importante naquele



ambiente. Ao estruturar a rotina com flexibilidade e afeto, o educador está comunicando que há lugar para cada criança em sua singularidade. Pequenos rituais cotidianos, como a canção da chegada, a roda de conversa ou o momento de guardar os brinquedos, ganham valor simbólico ao promoverem segurança emocional e sentido de pertencimento.

Contudo, para que a rotina se mantenha viva e significativa, é necessário evitar que ela se transforme em uma prática mecanizada e rígida. Como defendem Oliveira (2012) e Tardif (2014), a potência da rotina reside justamente na capacidade do educador de observar, escutar e adaptar-se constantemente às demandas do grupo. Quando uma criança chega mais sensível, outra precisa de tempo para se despedir ou quando emergem interesses coletivos inesperados, é a escuta pedagógica que orienta as decisões, reafirmando o respeito aos tempos e aos afetos.

Além disso, é preciso reconhecer que a construção de uma rotina dialógica e humanizada enfrenta desafios concretos no cotidiano das instituições, como salas superlotadas, escassez de formação continuada, exigências burocráticas e falta de apoio institucional. Esses fatores podem comprometer a qualidade da escuta, o tempo destinado ao planejamento e até a inserção do brincar como eixo pedagógico. Ainda assim, o compromisso ético do educador com a infância exige a busca constante de práticas possíveis, sensíveis e contextualizadas.

Por fim, compreendendo a rotina como linguagem simbólica e política, afirma-se que ela é também um campo de disputa de sentidos: pode reforçar desigualdades ou promover justiça e inclusão. Oliveira Formosinho (2002) e Freire (1996) sustentam que o modo como se organiza o cotidiano escolar revela uma concepção de infância, de sujeito e de sociedade. Planejar com escuta, sensibilidade e intenção é, portanto, um ato pedagógico e também um ato político.

4 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e práticas no contexto em que estão inseridos. A investigação está ancorada no relato de experiência, entendido aqui como uma modalidade de produção de conhecimento que parte da vivência concreta do pesquisador, articulando práticas pedagógicas, observações do cotidiano escolar e fundamentos teóricos.

A escolha pelo relato de experiência fundamentado teoricamente justifica-se pela potência que essa forma narrativa tem de tornar visível aquilo que muitas vezes permanece invisível na prática docente: as intencionalidades, os afetos, as escutas, os ajustes cotidianos e as aprendizagens que emergem das interações entre adultos e crianças. Como destaca Nóvoa (1995), o professor é produtor de saberes, e sua prática é também espaço legítimo de pesquisa.

As vivências aqui descritas ocorreram ao longo de um ano letivo em uma turma de Pré 2 da Educação Infantil, inserida em uma escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de

Luziânia – GO, que adota práticas inclusivas e valoriza a diversidade. A coleta dos dados se deu por meio de observações participantes, registros em diário de bordo, planejamento semanal, registros fotográficos (quando autorizados pelas famílias) e reflexões escritas da própria docente-pesquisadora.

O recorte escolhido para este artigo refere-se à organização da rotina pedagógica e à elaboração do planejamento semanal, com foco nas estratégias que colocam a escuta das crianças no centro da prática educativa. As propostas construídas emergem do diálogo constante entre o que as crianças expressam – por meio de palavras, silêncios, gestos, interesses e brincadeiras – e os referenciais pedagógicos que orientam uma atuação docente sensível, responsável e comprometida com a inclusão.

Ao articular as experiências cotidianas com os aportes teóricos de autores como Rinaldi (2006), Bondioli (2004), Tardif (2014) e Oliveira-Formosinho (2007), este artigo propõe uma reflexão crítica sobre o planejamento pedagógico como espaço de escuta, de negociação de sentidos e de construção coletiva de saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o planejamento da rotina como um gesto pedagógico carregado de sentido ético, político e afetivo é um passo indispensável para ressignificar as práticas educativas na Educação Infantil. Longe de configurar uma simples organização de tempos e espaços, a rotina precisa ser vivida como linguagem viva, um território fértil de escuta, de relações e de aprendizagens com sentido. Planejar o cotidiano à luz da escuta ativa e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos é afirmar que cada experiência vivida importa, que cada gesto comunica e que todo momento pode ser formativo.

Quando o educador acolhe, observa, escuta e propõe intencionalmente a partir das expressões e interesses das crianças, ele promove um cotidiano que respeita a singularidade dos sujeitos e reconhece a infância como um tempo potente de criação, expressão e descoberta. Esse processo, profundamente relacional e dinâmico, desafia a lógica escolar tradicional que ainda insiste em práticas homogêneas, fragmentadas e descoladas da realidade concreta das infâncias. Nesse contexto, planejar com escuta é também resistir à desumanização da rotina escolar.

A experiência analisada neste artigo, desenvolvida em uma turma de Pré 2 da rede pública de Luziânia – GO, evidencia que é possível construir práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadas, mesmo em cenários marcados por limitações estruturais e desafios sociais diversos. A escuta sensível das crianças, o brincar como eixo estruturante do currículo, a construção coletiva de rituais e o uso de metodologias ativas revelaram-se caminhos potentes e transformadores. Colocar a criança no centro do processo educativo não significa apenas adaptar conteúdos, mas transformar a lógica da escola — é reconhecer a criança como produtora de cultura, saberes e relações.



Neste sentido, a prática pedagógica torna-se um ato de resistência à padronização, à invisibilização das diferenças e à negação das subjetividades infantis. Escutar verdadeiramente as crianças é um gesto ético que as reconhece como sujeitos epistêmicos e políticos, capazes de participarativamente da construção do conhecimento e da vida coletiva. O planejamento, então, deixa de ser um instrumento burocrático ou reproduutor de rotinas prontas para tornar-se um espaço de invenção, diálogo, escuta e cuidado — onde teoria e prática se entrelaçam para responder às demandas reais do grupo.

Reafirma-se, assim, que transformar o cotidiano escolar exige mais do que boa vontade: requer um olhar intencional, uma escuta comprometida e um fazer pedagógico crítico e situado. Cada rotina planejada com afeto, escuta e compromisso com a infância representa também um ato político de valorização da criança como sujeito integral, potente e digno de ser visto, ouvido e respeitado. Planejar com sensibilidade é, portanto, criar um espaço-tempo de esperança, onde a educação deixa de domesticar e passa a libertar — reconhecendo nas infâncias o que elas têm de mais revolucionário: sua capacidade de imaginar e reinventar o mundo.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lúcia Helena de Oliveira. A rotina na Educação Infantil: tempos, espaços e relações. São Paulo: Cortez, 2006.

BONDIA, José Antonio. A afetividade no planejamento pedagógico: desafios e possibilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 53-68, 2002.

BONDIOLI, Antonio; MANTOVANI, Luciana. A escuta na Educação Infantil: princípios e práticas. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BONDIOLI, Antonio. O coreógrafo da experiência: tempos e espaços na educação infantil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 45-57, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Brincar, espaço aberto de cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

DEWEY, John. Experience and Education. New York: Macmillan, 1959.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Francisco. Currículo por projetos: proposta para a escola infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HORN, Maria. Planejamento e rotina na Educação Infantil: uma abordagem reflexiva. *Revista Educação Infantil*, v. 12, n. 1, p. 23-31, 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a brincadeira e a atividade lúdica na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sônia Maria Magalhães. A escuta sensível na Educação Infantil: caminhos e desafios. Campinas: Papirus, 2005.

LARROSA, José Antonio. Educação e experiência: a pedagogia como presença. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LARROSA, José Antonio. Educação e experiência. 2. ed. Barcelona: Graó, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



OLIVEIRA, Formosinho Maria. A pedagogia da escuta e a centralidade da criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Maria; ARAÚJO, Maria. Currículo emergente na Educação Infantil: escuta e negociação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida. Tempo, rotina e cuidado na Educação Infantil: entre teoria e prática. São Paulo: Summus, 2012.

PELLEGRINI, Anthony D. Play: Its Role in Development and Evolution. New York: Oxford University Press, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Desenvolvimento e aprendizagem na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta na Educação Infantil: uma prática reflexiva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

RINALDI, Carla. Comunicação e escuta na Educação Infantil. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 179-192, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNICEF. Situação da Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios. Brasília: UNICEF, 2021.