

INFÂNCIA EM CENA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita de Cássia Braz Conceição Melo

Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, Brasil (rmelo@uneb.br)

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, em creches e pré-escolas de Municípios do Piemonte Norte do Itapicuru. De abordagem qualitativa, tendo como instrumento relatos de observações e no diálogo com autores e políticas públicas par a infância. As práticas observadas variam entre avanços no brincar, escuta e protagonismo infantil e permanências de controle e autoritarismo, revelando desafios éticos, formativos e estruturais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Infância; Brincar; Rotina.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é garantida como direito pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). É uma fase essencial para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico e social. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), essa etapa deve respeitar os direitos das crianças, considerando-as como sujeitos históricos, sociais e de direitos, que constroem conhecimentos nas interações, nas brincadeiras e nas diversas linguagens. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), apesar de apresentar limitações, reforça que a Educação Infantil deve estar fundamentada em dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades, aprendem a conviver e a interpretar o mundo.

A prática pedagógica na Educação Infantil configura-se como uma atividade sociocultural e historicamente situada, orientada por finalidades formativas, valores, concepções de infância, de educação e de sociedade (BARBOSA, 2010). Barbosa e Horn (2008) defendem que o trabalho na Educação Infantil deve considerar a criança como protagonista ativa, produtora de cultura e de conhecimentos, sendo papel da escola criar condições para que isso se realize.

Longe de ser uma ação espontânea ou neutra, deve ser intencional, planejada e sensível, considerando tanto o cuidar quanto o educar como dimensões indissociáveis (Oliveira, 2012). Não se resume à aplicação de conteúdos, mas se configura como um processo de construção de experiências, relações e descobertas em que articula processos de socialização

e apropriação de saberes com a construção de experiências significativas que respeitam as especificidades das crianças e promovem sua participação ativa na produção de conhecimento.

Uma prática pedagógica de qualidade pressupõe que o professor organize tempos, espaços e materiais que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, promovendo situações de aprendizagem que respeitem seus interesses, ritmos e singularidades. O educador, nesse contexto, segundo Vygotsky (1998), assume o papel de mediador, organizador do ambiente e provocador de situações que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico, a expressão e a construção coletiva do saber.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida como dimensão da práxis docente, uma atividade orientada por fundamentos teóricos e objetivos educacionais, que exige planejamento, reflexão crítica e mediação sensível (Marx; Engels, 1989; Vásquez, 1977; Vygotsky, 2001; Wallon, 1975) trata-se de constituir um campo educativo dialógico e democrático, em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos e de saberes.

O brincar para Kishimoto (2010) destaca que não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de expressão, comunicação e elaboração de sentidos sobre a realidade. O brincar permite que as crianças explorem, experimentem, criem hipóteses, elaborem regras e expressem emoções. Já as interações de acordo com Kramer (2002), no contexto educativo são fundamentais porque é na relação com os outros, adultos e crianças, que se constroem aprendizagens, afetos e culturas. Assim, o papel do professor é criar ambientes ricos em possibilidades de brincadeira e interação, proporcionando situações desafiadoras e instigantes, que promovam a autonomia, o



protagonismo e o desenvolvimento de múltiplas linguagens (Barbosa; Horn, 2008).

A organização da rotina na Educação Infantil é essencial para proporcionar às crianças um ambiente seguro, previsível e, ao mesmo tempo, flexível. A rotina não deve ser rígida nem engessada, mas sim estruturada de forma que possibilite alternar momentos de atividades dirigidas, brincadeiras livres, exploração e descanso (ROCHA, 2001). Para Oliveira (2012), a rotina contribui para a construção da autonomia das crianças, na medida em que permite que elas compreendam o tempo, antecipem situações e desenvolvam segurança emocional. Entretanto, é fundamental que essa rotina não seja baseada apenas em tarefas repetitivas e conte com momentos ricos de interação, criação e ludicidade. Segundo Barbosa e Horn (2008), uma rotina bem organizada valoriza o brincar, as interações e as múltiplas linguagens, contemplando tanto atividades planejadas como tempos livres, de maneira equilibrada. Nesse contexto, espera-se a prática docente nos dias atuais envolvam a criação de ambientes ricos em múltiplas linguagens, expressões culturais, corporeidade, imaginação e afetividade, para que possam proporcionar à criança aprendizagens significativas e autônomas.

Desta forma, este artigo tem como objetivo refletir como os ambientes, as rotinas, o planejamento e as mediações docentes impactam diretamente na construção de uma educação infantil que reconheça ou não a criança como sujeito de direitos, protagonista, ativa e criativa.

MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo surge da análise de visitas pedagógicas realizadas por alunas do Curso de pedagogia da Uneb-Campus VII, em diferentes instituições de Educação Infantil localizadas em 4 (quatro) municípios do Piemonte Norte do Itapicuru, na Bahia. A pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem descritivo-reflexiva, e teve como instrumento de pesquisa 6 (seis) relatos de discentes do Curso de Pedagogia. Os relatos foram produzidos a partir da observação direta e anotações de campo buscando captar tanto os aspectos materiais e estruturais quanto as interações, as práticas docentes e a organização da rotina.

A relevância da pesquisa se dá uma vez que a Educação Infantil tem sido, nas últimas décadas, pauta de debates sobre direitos, qualidade e intencionalidade pedagógica. Nesse cenário, a reflexão de como as práticas pedagógicas acontecem nos espaços educativos torna-se essencial para a identificação se os direitos das crianças estão, de fato, sendo assegurados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada em 10(dez)categorias, que emergem tanto dos aportes teóricos quanto das evidências empíricas observadas.

São elas: 1. Ambientes que Educam: Potências e Fragilidades; 2. O Brincar: Entre a Liberdade e o Controle; 3. Mediação Docente e Escuta; 4. Formação Docente; 5. Rotina na Educação Infantil; 6. Cuidar e Educar: Desafios na Integração das Dimensões; 7. Entre estantes trancadas e silêncios: o direito à literatura na Educação Infantil; 8. Quando o cuidar falha: riscos, medo e punição no cotidiano escolar; 9. Letras, Listas e Letreiros: Quando a Escrita se (Des)conecta da Infância.

Essas categorias permitem compreender como práticas, espaços, tempos e relações se articulam na construção de contextos educativos na Educação Infantil. Compreendendo os princípios éticos da pesquisa na área da Educação, especialmente no que se refere à proteção da identidade das instituições e dos sujeitos envolvidos, optou-se por codificar os nomes das escolas visitadas como E1, E2, E3, E4, E5 e E6, bem como os discentes como D1, D2 e assim sucessivamente. Essa estratégia visa garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, sem comprometer a riqueza das análises realizadas.

Ambientes que Educam: Potências e Fragilidades

Os espaços físicos das instituições de Educação Infantil são componentes pedagógicos fundamentais, pois comunicam concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento. Na análise dos relatos, observam-se tanto ambientes planejados e estimulantes quanto espaços limitados e pouco intencionais. O ambiente educativo, além de físico, é simbólico e comunicacional. Ele expressa as concepções pedagógicas da instituição (Barbosa; Horn, 2008). Na E1, observa-se um espaço organizado, com paredes decoradas por produções das crianças, o que demonstra preocupação em tornar o ambiente acolhedor e pedagógico. No entanto, há limitações estruturais, como o calor excessivo e a ausência de materiais didáticos importantes: “O ambiente é um pouco quente, pois as salas ficam frente ao sol e contam com apenas um ventilador... Quanto aos materiais pedagógicos manipuláveis, como blocos de montar e letras móveis, ainda não estão disponíveis.” (Relato D1)

Na E5, percebe-se um ambiente cuidadosamente organizado, acessível e promotor de autonomia: Segundo D5 “A sala de aula é um espaço aberto e flexível, organizado em cantinhos temáticos. As carteiras são dispostas em formato de U, favorecendo a interação entre as crianças. Os materiais são acessíveis e organizados em prateleiras.” Segundo Bassetas & Solé (1999), os espaços educativos não apenas abrigam as crianças, mas constituem-se como elementos essenciais da aprendizagem, sendo estruturados para estimular a autonomia, a socialização e a experimentação. Essa perspectiva



ressalta a importância de ambientes acessíveis e organizados, como observado nos descritos acima.

Por outro lado, na E3, apesar de haver vínculos afetivos, a limitação dos espaços e a escassez de materiais são evidentes no relato de D3: “O espaço era pequeno. Faltavam cantinhos de leitura, de artes e de brincadeiras livres. A luz do dia entrava apenas por uma fresta, atrapalhando a visibilidade do quadro.” Na E4, o cenário revela fragilidade significativa, como diz D4: “Os brinquedos e materiais ficavam trancados. Nada era acessível. Não houve exploração motora, sensorial ou artística. Apenas folhas xerocadas.” E6 também apresenta limitações no acesso aos materiais: “Os materiais, como folhas, lápis de cor e giz de cera, ficam armazenados em um balcão alto, fora do alcance das crianças, sendo distribuídos pela professora durante as atividades.” (Relato D6). Para Kramer (2002), a forma como o espaço é organizado traduz as concepções de infância: se a criança é vista como sujeito ativo ou como ser passivo, receptáculo de conteúdo. Ambientes fechados, com materiais trancados ou inacessíveis, como em E4 e E6, revelam uma concepção mais controladora e pouco dialógica da infância.

Muitos observadores destacam que, embora algumas salas estejam organizadas, há limitações como calor excessivo (E1), equipamentos desproporcionais (E2), pouca ventilação e iluminação (E3), ou ausência de cantinhos estruturados (E6): “O espaço era pequeno. Faltavam cantinhos de leitura, de artes e de brincadeiras livres.” (E3); “Na parte coberta, há brinquedos disponíveis, como escorregador, permitindo a livre circulação e a interação entre os alunos.” (E1)

Esses dados reforçam que a organização dos ambientes reflete diretamente a concepção de infância e a proposta pedagógica adotada, podendo tanto favorecer quanto limitar as experiências e os direitos das crianças. As instituições visitadas apresentam realidades contrastantes. Ambientes como o da E5 evidenciam um compromisso com a promoção de experiências diversificadas. Por outro lado, espaços como o da E3, E4 e E6 apresentam sérias limitações.

A BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) indicam que os ambientes devem ser organizados de modo a garantir múltiplas possibilidades de exploração, interação, movimento, imaginação e protagonismo das crianças. Espaços ricos e acessíveis contribuem diretamente para a vivência dos campos de experiências e garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A inadequação dos espaços físicos prejudica o cumprimento do direito de explorar e de participar, pois restringe a circulação, limita as descobertas e compromete a autonomia das crianças. A ausência de

cantinhos estruturados e de materiais acessíveis impede o uso intencional e criativo dos ambientes como parte do currículo vivo da Educação Infantil (Barbosa; Horn, 2008).

Esses fragmentos revelam, portanto, a necessidade urgente de melhorias estruturais nos ambientes para garantir conforto, segurança e estímulo ao desenvolvimento integral das crianças, conforme preconizado nos princípios estéticos e éticos da BNCC.

O Brincar: Entre a Liberdade e o Controle

O brincar, compreendido como direito e linguagem da infância abordado por (Kishimoto, 2010; BNCC, 2017), aparece nas práticas das instituições analisadas ora como elemento central, ora como uma atividade secundária ou até mesmo ausente. Na E1, aparece interação e momentos de brincadeira: “Diferentemente de outros espaços que já frequentei, o que mais me chamou a atenção foi o fato de a professora não exigir que as crianças permaneçam sentadas o tempo todo. Elas brincam, interagem entre si...” (Relato D1). Na E5 também, o brincar é intencional, estruturado e valorizado: “As crianças têm liberdade de circulação, com oportunidades para interação entre pares, exploração sensorial e motora. As atividades incluem jogos lúdicos, recreio e brincadeiras como ‘Céu e Mar’.” (D5)

Em E2, o brincar ocorre de forma desconectada, sem intencionalidade pedagógica: “As crianças brincavam, mas o brincar era solto, sem intenção pedagógica clara. Faltava propósito, escuta, mediação significativa...” (Relato D2). Em E3, observa-se que há uma tentativa de inserir momentos de brincadeira, porém com limitações materiais e estruturais, como nos diz D3: “Apesar de bem organizada, a sala não apresentava espaços de brincadeira livre. Os blocos de montar, tintas e pincéis não faziam parte do cenário.”

De maneira preocupante, na instituição E4, o brincar é substituído por práticas de controle e disciplina. Veja o que nos diz D4: “Das 13h15 às 13h40, o tempo passou sem propósito. As crianças permaneciam quietas sem poder se levantar, interagir ou sequer falar.” No caso de E6, percebe-se que o brincar surge principalmente associado à recreação e ao tempo livre, com limitações de materiais: “Após a atividade, as crianças foram para o momento do lanche e recreação, onde tiveram acesso ao pula-pula e outros brinquedos.” (Relato D6)

Esses relatos evidenciam que, quando o brincar é desconsiderado, as práticas se tornam centradas no controle, negando às crianças uma das principais formas de se expressarem e aprenderem. Há posturas diferenciadas nas instituições visitadas, em E1 e E5, o brincar aparece como parte da rotina, é tratado como eixo pedagógico e reconhecem o brincar como



linguagem da infância. Já na E2, E3, E6, percebe-se que o brincar é mera pausa entre atividades “sérias”. Entretanto, em outra, como E4, o brincar é reduzido ou inexistente.

Ariès (2021) destaca que a infância, como construção social, passou por um longo processo até ser reconhecida como uma fase específica da vida, com direitos e modos próprios de expressão — dentre eles, o brincar. Quando a prática pedagógica negligencia o brincar, como visto em E4, ignora-se esse reconhecimento histórico e cultural da infância. Kramer (2002) reforça que o brincar precisa ser entendido como direito e linguagem essencial da criança, não como concessão ou intervalo entre atividades “sérias”. Na E5, o brincar é valorizado e articulado à aprendizagem, em consonância com essa concepção.

Mediação Docente e Escuta: Presença e Ausência

A mediação docente e a escuta ativa são pilares das práticas pedagógicas na Educação Infantil (Rocha, 2001; Rinaldi, 2012). No entanto, observa-se que essas dimensões se manifestam de forma bastante desigual nas instituições analisadas.

Na E1, observa-se uma docente preocupada em acompanhar o desenvolvimento das crianças, individualizando o atendimento e valorizando suas vozes: “A educadora acompanha as crianças individualmente durante a realização das atividades, atendendo às necessidades de cada uma com paciência e incentivando tanto a autonomia quanto o raciocínio.” (Relato D1). Na E5, a prática da docente é marcada pela escuta, pela mediação qualificada e pela valorização das vozes infantis de acordo com D5: “Durante as rodas de conversa, as crianças têm espaço para opinar e compartilhar experiências. A professora realiza mediações pedagógicas durante as brincadeiras.”

Já na E2, há um esgotamento visível da docente, o que compromete a qualidade da escuta e da mediação: “Maria parecia perdida, sem conseguir controlar a dinâmica da turma. Sua longa trajetória na educação não se refletia em práticas atentas, atualizadas ou seguras.” (Relato D2). Na E3, embora existam momentos de escuta, percebe-se também certa desorganização e ausência de intencionalidade pedagógica, como relata D3: “O desfile acabou, todos de volta à sala, sem nenhuma intencionalidade, e nenhuma atividade... Será que a professora estava bem? Será que lhe faltava planejamento?” Na E6, percebe-se o esforço da professora em realizar intervenções, mas sobrecarregada por múltiplas demandas (cuidar, organizar conflitos, atender crianças atípicas), sua escuta é intermitente: “A professora tentava intervir constantemente, sem obter resposta efetiva de uma das crianças. Durante a rotina, também era perceptível o esforço da professora em

atender às múltiplas demandas: trocava fraldas, acolhia crianças chorando...” (Relato D6)

Por outro lado, na E4, a ausência de escuta e a prática centrada no controle se fazem evidentes como nos diz D4: “A auxiliar pedia silêncio constantemente, mas sempre aos gritos. As ameaças eram frequentes: ‘Vai ficar sem recreio’, ‘Se continuar, vou contar à sua mãe’

Tais situações revelam que a qualidade da mediação pedagógica está diretamente ligada tanto à formação quanto ao compromisso ético e afetivo do educador com a infância. Os relatos das D1 e D5 destacam práticas que valorizam a escuta, o protagonismo infantil e a construção coletiva, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Por outro lado, os demais relatos sinalizam práticas marcadas pela ausência de diálogo, punição e silenciamento. A escuta ativa exige condições estruturais, apoio institucional e formação adequada, caso contrário, corre o risco de ser substituída por práticas de controle e disciplinamento. Baptista e Vieira (2023) afirmam que a escuta das crianças, além de um princípio ético, é uma ferramenta para construir propostas pedagógicas verdadeiramente dialógicas e democráticas. Onde essa escuta está ausente, como em E4, prevalecem práticas autoritárias e disciplinadoras.

Marsiglia (2011) aponta que a mediação docente na perspectiva histórico-crítica deve ser planejada, intencional e sensível às necessidades do coletivo e de cada criança, buscando desenvolver a autonomia e a consciência crítica desde a primeira infância. As práticas em E1 e E5 se aproximam dessa concepção.

Formação Docente: Reflexões Urgentes

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, aparece como fator decisivo na qualidade das práticas pedagógicas observadas. Na E1, observa-se uma docente reflexiva, embora limitada pela falta de recursos: “A docente compreende a infância como um período de rápido crescimento e desenvolvimento, no qual as crianças aprendem e exploram o mundo ao seu redor.” (Relato D1) Na E5 destaca-se uma professora com formação sólida e práticas reflexivas com afirma D5: “A professora é pós-graduada em pedagogia. Demonstra atenção e sensibilidade com os alunos, fazendo intervenções pontuais e dando espaço para que todos se expressem.”

Em contraste, na E2, a prática se encontra defasada, marcada pela ausência de atualização e pela desarticulação entre cuidar e educar, observa-se uma profissional com longa trajetória, porém sem atualização teórico-metodológica, conforme relata D2: “Embora o mundo ao redor se transformasse, suas práticas pareciam paradas no tempo. Faltava propósito, escuta, mediação significativa...”



Na E4, a ausência da professora titular e a atuação de uma auxiliar sem formação específica revelam um quadro crítico como diz D4: “A professora titular estava ausente, substituída por uma auxiliar sem formação. Não houve exploração motora, sensorial ou artística.” Já na E6, a sobrecarga das profissionais, especialmente em contextos com crianças atípicas, evidencia que a formação, por si só, não basta; é preciso também acompanhamento, recursos e condições adequadas de trabalho.

Esses dados reforçam o que apontam autores como Oliveira (2012) e Kremer (2002) a formação inicial e continuada é indispensável para práticas pedagógicas que respeitem os direitos da infância e estejam alinhadas às diretrizes atuais. Onde há professores reflexivos, observa-se planejamento e intencionalidade. Onde não há, prevalece a reprodução de práticas tradicionais.

Marsiglia (2011) enfatiza que a formação docente em uma perspectiva histórico-crítica deve propiciar aos educadores condições para compreender a realidade concreta das crianças e, a partir disso, planejar intervenções intencionais e significativas. A prática em E1 e E5 reflete esse olhar comprometido.

A Rotina: Estrutura, Segurança e Desafios

A organização da rotina é um aspecto que impacta diretamente a segurança emocional, a autonomia e o desenvolvimento das crianças (Rocha, 2001; BNCC, 2017). Observam-se diferenças significativas nas formas como cada instituição estrutura esse elemento. Na E1, a rotina combina atividades dirigidas, momentos de recreação e experiências mais livres, mas enfrenta desafios pela falta de materiais e condições ambientais (como o calor na sala). Na E2, a rotina limita-se a ações desconectadas e improvisadas: “Naquela tarde, após um brincar desconectado, as crianças foram ensaiar para a apresentação do Dia das Mães. Mas brincaram e se jogaram pelo chão do que prestaram atenção nos comandos.” (Relato D2)

Na E5, a rotina é planejada de forma flexível, equilibrando momentos de brincadeira, exploração e atividades dirigidas. Veja o que diz D5: “A rotina é flexível e adaptada às necessidades do grupo, favorecendo um aprendizado ativo e significativo.” Brandão e Rosa (2021) discutem como a rotina pode ser pensada como uma estrutura que dá previsibilidade e segurança às crianças, mas que deve ser flexível o suficiente para permitir escolhas, exploração e protagonismo. Baptista e Vieira (2023) também destacam a importância de uma rotina que articule momentos de cuidado, brincadeira e aprendizagem, respeitando os tempos e interesses infantis.

Já na E3, a rotina se apresenta engessada, com atividades excessivamente repetitivas, como relata D3: “A aula então começou, primeiro a tradicional

oração e a animada música dos dias da semana, uma forma de fixação?! Segundo ela, a mesma coisa se repetia todos os dias sem exceção.” E na E4, a rotina é orientada por regras de controle, com ênfase no silêncio e na obediência, em detrimento do brincar e da exploração assim nos diz D4: “Os combinados do dia: nada de brincar fora de hora, nem usar palavras feias, nem sentar de forma inadequada.” Em E6, há uma rotina organizada, mas centrada nas atividades dirigidas e com pouco espaço para escolhas das crianças: “Após a contação de história, os alunos voltaram para seus lugares para realizar a atividade sobre o livro, que se baseava em ligar a inicial dos nomes dos personagens.” (Relato D6)

Esses relatos revelam que a rotina embora traga segurança, ela precisa ser equilibrada, permitindo espaços de exploração livre, interação, descanso e criatividade (Rocha, 2001; BNCC, 2017)., quando estruturada de maneira sensível, favorece a autonomia, a segurança e o desenvolvimento integral. Porém, quando usada como mecanismo de controle, nega à criança seus direitos fundamentais.

Cuidar e Educar: Desafios na Integração das Dimensões

Essa categoria emerge fortemente no relato da E6, mas também aparece em E1 e E2. A dificuldade em integrar as dimensões do cuidar e do educar se expressa tanto na sobrecarga das docentes quanto na precarização dos processos educativos.

Na E6, observa-se claramente essa tensão, quando D6 diz: “foi perceptível o esforço da professora em atender às múltiplas demandas: trocava fraldas, acolhia crianças que chegavam chorando, acompanhava os conflitos e tentava manter o andamento das atividades.” Na E2, a ausência de planejamento e a desorganização revelam que o cuidar se dilui em meio à falta de intencionalidade como relata D2: “A professora parecia perdida, sem conseguir controlar a dinâmica da turma.”

Na E1, embora haja esforço em articular essas dimensões, as limitações estruturais dificultam a plena realização desse princípio quando D1 diz: “A rotina diária da turma é composta por momentos de oração, musicalização, atividades impressas e dirigidas... as crianças brincam, interação, mas não há brinquedoteca organizada.” Isso demonstra que a integração entre cuidar e educar, princípio fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 2009), ainda enfrenta grandes desafios, especialmente em contextos com escassez de recursos e sobrecarga docente.

A dificuldade observada em E6 revela uma fragmentação entre cuidar e educar. Bassedas et al. (1999) lembram que o cuidar e o educar não são dicotômicos, mas faces de uma mesma prática



pedagógica. Quando docentes estão sobrecarregadas, como em E6, ou malformadas, como em E4, essa integração torna-se quase inviável.

Quando o cuidar falha: Riscos, medo e punição no cotidiano escolar

Essa categoria diz respeito à segurança física e emocional das crianças. Em E2 e E4, foram observadas situações de risco preocupantes. No caso de E2: “Três adultos estavam ali, descascando aipim com facas afiadas ao alcance das crianças.” (E2)

Na E4, práticas autoritárias, punições e exclusão do recreio foram identificadas, quando diz; “Uma criança foi punida e perdeu parte do recreio. Ao final da tarde, duas crianças choravam por terem perdido o direito de brincar.” (E4)

Tais situações são incompatíveis com o princípio do cuidado como base das práticas pedagógicas, presente na BNCC e nas DCNEI (2009). O documento orienta que o cuidado está indissociavelmente ligado à educação, sendo necessário “garantir o bem-estar, a segurança física e emocional e a proteção das crianças em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2017, p. 39).

Além disso, a aplicação de punições e ameaças vai contra os princípios éticos da Educação Infantil, como o respeito à dignidade, à liberdade de expressão e à ludicidade. O uso do castigo como recurso pedagógico revela uma concepção ultrapassada de infância, centrada na obediência e no controle, desrespeitando os direitos de conviver, brincar e conhecer-se.

A negligência com a segurança e o uso da punição revelam uma fragilidade ética e institucional que precisa ser urgentemente revista à luz dos marcos legais da educação brasileira. A escola deve ser um espaço seguro e acolhedor, que promova vínculos positivos e relações pautadas no diálogo e no respeito mútuo.

Entre estantes trancadas e silêncios: Direito à literatura negado

A literatura infantil e o acesso aos livros são componentes fundamentais do processo educativo na Educação Infantil, conforme defendido por Abramovich (1997), que considera os livros infantis como uma forma de encantamento e de construção simbólica, afetiva e cognitiva do mundo pelas crianças. A BNCC (BRASIL, 2017), no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, reforça que o contato cotidiano com diferentes gêneros orais e escritos, especialmente os literários, é essencial para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de leitores desde a infância. No entanto, a maioria dos relatos revela ausência ou inacessibilidade aos livros. E1, E2, E3, E4 e E5 não mencionam práticas de contação de histórias ou espaços de leitura acessíveis, evidenciando que o

direito à literatura ainda é negligenciado. Essa ausência é incompatível com os princípios da BNCC, que orienta que “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.” (BNCC, 2017, p. 42).

A omissão do acesso aos livros compromete a formação do leitor e da leitora, restringe o repertório cultural das crianças e enfraquece o direito de expressar-se, comunicar-se e ser compreendida por meio de linguagens diversas, previsto na BNCC. A ausência de práticas de leitura e contação de histórias também enfraquece o eixo “interações e brincadeiras”, ao desconsiderar o texto literário como mediação afetiva, social e estética na infância.

Outro ponto que merece nossa atenção é que apesar de E6 possuir uma sala de leitura chamada “Monteiro Lobato” e no momento da observação ter realizado atividades de contação de histórias com mediações docentes caracterizadas, como no caso da professora vestida de Emília, observa-se uma desconexão significativa entre a ação pedagógica e a apropriação simbólica da literatura pelas crianças. Vejamos o que diz:

“Durante a semana anterior, a escola montou uma pequena mostra de livros que existiam na sala de leitura, chamada ‘Monteiro Lobato’, e as crianças foram chamadas ao pátio para ouvir histórias. A professora se apresentou caracterizada como a boneca Emília, questionando sobre o figurino. Algumas crianças prontamente responderam quando ela perguntou ‘de quem é essa roupa que estou vestida?’: ‘É tua!’, demonstrando que as crianças não tinham familiaridade com os personagens, tampouco participavam em relação aos outros personagens.” (D6)

A literatura infantil, conforme ressalta Abramovich (1997), precisa ser mais do que um recurso didático: ela deve ser vivida como experiência estética, afetiva e simbólica. No entanto, o episódio observado em E6, em que as crianças não reconhecem os personagens clássicos da obra de Monteiro Lobato e respondem à caracterização da professora com um simples “é tua”, revela um distanciamento entre a atividade pedagógica e o universo simbólico das crianças. Essa resposta aponta para a ausência de vínculo com os personagens, sugerindo que não houve exposição prévia suficiente para que a literatura fizesse sentido para elas.

Como observa Bettelheim (1980), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, ela precisa, além de entreter e despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar no desenvolvimento do intelecto, tornar claras suas emoções, dialogar com



suas ansiedades e aspirações e, ao mesmo tempo, oferecer caminhos simbólicos para lidar com seus conflitos. Quando a literatura é apresentada de forma episódica, controlada ou sem envolvimento afetivo, como parece ocorrer em E6, ela perde justamente sua função de organizar simbolicamente a experiência da infância e de permitir que as crianças se apropriem da linguagem literária como ferramenta para compreender o mundo.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) defende que o acesso à literatura deve ser contínuo, plural e significativo, ocorrendo por meio de experiências em que as crianças possam ouvir, contar, dramatizar, imaginar e dialogar com os textos. No entanto, em E6, apesar da existência de uma sala de leitura e da intenção lúdica da professora, os livros permanecem trancados e a atividade parece mais performática do que efetivamente integradora do direito à literatura.

Assim, o relato de E6 evidencia que não basta caracterizar-se como Emília se as crianças não reconhecem a personagem como parte do seu repertório cultural e afetivo. A presença física dos livros, por si só, não garante o acesso real à literatura, se não vier acompanhada de mediações frequentes, experiências compartilhadas, liberdade de manuseio e apropriação simbólica pelas crianças. A literatura infantil precisa ser vivida com liberdade, não apenas apresentada como espetáculo — caso contrário, não dialogará com os desejos, temores e potenciais da infância.

Letras, Listas e Letreiros: Quando a Escrita se (Des)conecta da Infância

A linguagem escrita, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017), deve ser apresentada na Educação Infantil de maneira contextualizada, significativa, dialógica e integrada às experiências do cotidiano infantil. O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” prevê que as crianças tenham contato com diferentes portadores de texto, possam brincar com sons, ritmos e letras, além de vivenciarem práticas de leitura e escrita como atividades sociais e culturais.

No entanto, os dados observados nas instituições analisadas demonstram que, em grande parte, a introdução da escrita se dá por meio de atividades descontextualizadas, repetitivas e pouco integradas à ludicidade. Como aponta Brandão (2021, p. 10), “crianças muito pequenas vão sendo cobradas a escrever letras isoladas... Ou seja, atividades que, com toda certeza, afastam as crianças da escrita e, por vezes, até da escola, pois mostram-se totalmente desprovidas de sentido e enfadonhas”.

Na E1, a escrita é trabalhada de forma repetitiva e voltada para a memorização mecânica de vogais: “Durante a aula, a professora realizou a revisão da

atividade enviada anteriormente para casa, a qual abordava as vogais A, E e I.” (D1). Na E4, a abordagem é ainda mais tradicional e centrada na cópia, com correções que reforçam a padronização e o julgamento técnico da produção infantil: “Números de um a dez foram escritos no quadro, e cada criança foi chamada para copiá-los. Um ‘três’ torto foi corrigido: ‘Você fez o três deitado, depois a gente ajeita’.” (D4). Em E5, a prática está ancorada na repetição de encontros vocálicos e estruturações já fixas: “As atividades incluem: oração, apresentação da caixa da identidade, chamada, revisão dos encontros vocálicos.” (D5). Essas práticas, embora revelem uma tentativa de aproximar as crianças da linguagem escrita, não consideram o direito à participação ativa, ao sentido e ao prazer de escrever, aspectos fundamentais para a construção de uma relação positiva com o sistema da escrita.

Em contrapartida, práticas mais significativas aparecem em instituições como E3 e E6. Em E3, a construção coletiva de palavras com base em sílabas ligadas às profissões amplia o repertório das crianças e vincula o conteúdo à realidade social: “No quadro, sílabas de diferentes profissões eram escritas e, juntas, as crianças liam e descobriam novas palavras.” (D3). Em E6, a atividade envolveu o uso da consciência fonológica por meio do som das iniciais dos nomes dos personagens, com mediação ativa da professora: “A atividade se baseava em ligar a inicial dos nomes de alguns personagens, a professora instruía os alunos com o som de cada letra usando o alfabeto fonológico.” (D6). Essas duas situações demonstram um caminho mais promissor: ao invés de cobrar a reprodução gráfica padronizada, os docentes propõem situações de exploração e descoberta, nas quais as crianças são autoras de hipóteses, participam do processo e constroem sentido. Morais (2019) reforça que a consciência fonológica, capacidade de perceber e manipular sons da fala, é um dos principais fatores do sucesso na alfabetização, mas deve ser trabalhada na Educação Infantil de forma lúdica, contextualizada e integrada às práticas do cuidar e brincar.

Desta forma, a análise revela que, nas instituições observadas, coexistem práticas tradicionais, que ainda colocam a escrita como técnica mecânica, e outras que buscam tornar a linguagem escrita uma experiência viva, social e sensível, em consonância com os princípios da BNCC.

CONCLUSÃO

A análise dos relatos evidencia que, embora existam práticas potentes, sensíveis e alinhadas às concepções contemporâneas de infância como observado na E1 e E5, também persistem desafios estruturais, formativos e organizacionais, sobretudo em E2, E3, E4 e E6, que comprometem a garantia dos direitos das crianças.



As instituições que apresentam ambientes organizados, práticas pautadas na escuta, no brincar e na intencionalidade pedagógica, oferecem contextos ricos e potentes para o desenvolvimento infantil. Em contrapartida, realidades como as encontradas em E2, E3, E4 e E6 reforçam que práticas desatualizadas, espaços pouco estimulantes e ausência de planejamento comprometem seriamente o direito das crianças a uma educação de qualidade. Os relatos evidenciam graves contradições entre as diretrizes da Políticas públicas vigentes e as práticas efetivamente observadas na instituições de Educação Infantil. A ausência de livros acessíveis e de espaços de leitura, somada à precariedade dos ambientes físicos e à exposição das crianças a riscos e punições, compromete diretamente os direitos fundamentais das infâncias, como o brincar, o explorar, o conviver e o expressar-se. Ao negligenciar o cuidado, a escuta e o direito à cultura, muitas práticas silenciam as crianças e limitam suas possibilidades de desenvolvimento integral. Assim, garantir o acesso à literatura, ambientes ricos em estímulos e relações pautadas na segurança e no respeito deve ser compreendido não como ideal, mas como compromisso ético, político e pedagógico, indispensável para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade social.

Em relação a análise das práticas voltadas à linguagem escrita nas instituições observadas revela um cenário de coexistência entre avanços e permanências. Enquanto algumas propostas ainda se apoiam em práticas tradicionalmente repetitivas, como a cópia de letras e números ou a reprodução de atividades descontextualizadas, outras demonstram iniciativas mais sensíveis, lúdicas e mediadas, que respeitam os tempos e interesses das crianças. Essa dicotomia evidencia que o desafio não é apenas apresentar a escrita às crianças, mas garantir que esse contato seja carregado de sentido, afeto e funcionalidade. É preciso romper com a lógica do ensino mecânico e investir em propostas que articulem a escuta, a fala, o brincar e a imaginação, pilares centrais da BNCC. Dessa forma, aproximar as crianças da linguagem escrita é também aproximá-las de experiências humanas potentes, criativas e emancipatórias, uma escrita que, mais do que correta, seja significativa.

Esses dados reafirmam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam formação continuada, investimentos em infraestrutura e acompanhamento pedagógico, para que a Educação Infantil, de fato, cumpra sua função social, cultural e formativa. As análises realizadas evidenciam que ainda há um caminho longo a percorrer na consolidação de práticas pedagógicas que estejam, de fato, comprometidas com a infância e seus direitos. Se, por um lado, observa-se a emergência de práticas sensíveis, comprometidas com o protagonismo infantil, com a ludicidade e com a construção de saberes significativos, por outro, ainda

persistem práticas tradicionais, centradas no controle, na disciplina e na negação do brincar.

O desafio, portanto, é superar os entraves estruturais e investir na formação contínua e crítica dos profissionais, garantindo que as práticas estejam alinhadas às diretrizes pedagógicas contemporâneas e aos direitos das crianças. As observações revelam cenários contrastantes, onde práticas inovadoras e sensíveis convivem com ações ainda pautadas no autoritarismo, na negação do brincar e na ausência de escuta. A construção de uma Educação Infantil de qualidade exige, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico com a infância, respaldado por políticas públicas, formação continuada, investimentos e, sobretudo, por uma escuta sensível às crianças e aos profissionais que as acompanham.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com especial carinho, às alunas do curso de Pedagogia do Componente Trabalho Pedagógico na Educação Infantil da UNEB, que participaram das observações e compartilharam relatos sensíveis e comprometidos com a realidade das práticas na Educação Infantil. Suas contribuições foram fundamentais para a elaboração deste trabalho e para a ampliação das reflexões sobre o cotidiano pedagógico com crianças pequenas. A escuta atenta, o olhar crítico e a dedicação de cada uma enriqueceram este estudo e reafirmaram a importância de uma formação docente dialógica, reflexiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família . 3.ed. LTC, Rio de Janeiro, 2021.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. Scipione, São Paulo, 1997.
- BAPTISTA, Lívia Fraga Vieira, Mônica C. Educação infantil . Editora Contexto, São Paulo, 2023.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. Organização dos espaços na Educação Infantil. Artmed, Porto Alegre, 2008.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil . ArtMed, Porto Alegre, 1999.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Prática pedagógica na educação infantil*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.



BAPTISTA, Livia Fraga; VIEIRA, Mônica C. Educação infantil. Editora Contexto, São Paulo. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland de S. A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Autêntica Editora, São Paulo, 2021.

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

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

LIMA, E. F. A organização dos espaços na educação infantil. Vozes, Petrópolis, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Hucitec, São Paulo, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. Pioneira, São Paulo, 2010.

KRAMER, Sônia (org). Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil – 14ª ed. Ática, São Paulo, 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Autores Associados, São Paulo, 2011

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Autêntica Editora, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) O Trabalho do professor na Educação Infantil. Biruta, São Paulo, 2012.

RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge, 2012.

ROCHA, Eloisa Prado. A escuta sensível na Educação Infantil. Vozes, Petrópolis, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia das práxis. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

_____. Semionovitch. Psicologia pedagógica. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Estampa, Lisboa, 1975.