O PROFESSOR COMO MEDIADOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HENRIQUE DA COSTA

RESUMO
A mediação pedagógica na Educação Infantil demanda do professor uma atuação intencional, sensível e comprometida com a singularidade das infâncias e a promoção de aprendizagens significativas. Este artigo analisa o papel do docente como agente ativo na construção do conhecimento, destacando como suas intervenções qualificam o desenvolvimento integral das crianças. São discutidos os fundamentos teóricos da mediação, a escuta como ferramenta formativa, a organização do tempo e do espaço educativo, o brincar como linguagem estruturante da infância e a articulação entre escola, família e comunidade. Com base em autores consagrados, argumenta-se que a mediação do professor não é neutra, mas construída no diálogo, na escuta e na intencionalidade pedagógica, respeitando os tempos, os contextos socioculturais e as múltiplas formas de expressão infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Mediação pedagógica; Práticas significativas

ABSTRACT
Pedagogical mediation in Early Childhood Education requires teachers to be intentional, sensitive and committed to the uniqueness of childhood and to promoting meaningful learning. This article analyzes the role of teachers as active agents in the construction of knowledge, highlighting how their interventions qualify the integral development of children. The theoretical foundations of mediation, listening as a formative tool, the organization of educational time and space, play as a structuring language of childhood and the articulation between school, family and community are discussed. Based on renowned authors, it is argued that teacher mediation is not neutral, but built on dialogue, listening and pedagogical intentionality, respecting the times, sociocultural contexts and multiple forms of children's expression.

KEY-WORDS: Early childhood education; Pedagogical mediation; Meaningful practices

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel estruturante no desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se firmam as bases cognitivas, afetivas, sociais, físicas e simbólicas que sustentam todo o processo educativo ao longo da vida. As interações sociais, o afeto, a linguagem, o corpo e as experiências sensoriais se entrelaçam, promovendo aprendizagens profundas e singulares. Nesse contexto, o professor não deve ser compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador ativo entre a criança, a cultura e o mundo, capaz de potencializar aprendizagens por meio de práticas intencionais, éticas e significativas.

Entender o professor como mediador é reconhecer a complexidade da ação docente na Educação Infantil e sua responsabilidade na construção de ambientes que favoreçam o protagonismo infantil. A mediação pedagógica não se reduz à aplicação de métodos ou à condução de atividades; ela exige escuta qualificada, sensibilidade para interpretar os interesses das crianças e competência para transformar esses interesses em situações de aprendizagem contextualizadas e instigantes. O docente mediador cria pontes entre o saber e o cotidiano infantil, mobilizando estratégias que despertam a curiosidade, a imaginação, o pensamento crítico e a expressão múltipla das infâncias.

Nesse processo, a qualidade das interações entre adultos e crianças se revela como elemento central. A mediação efetiva pressupõe um educador que observa, escuta e intervém de modo respeitoso e consciente, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e portadoras de culturas próprias. A escuta atenta e o olhar interpretativo tornam-se, assim, ferramentas pedagógicas fundamentais para que as experiências vividas sejam potencializadas em aprendizagens significativas. Como defendem Oli-

veira-Formosinho e Azevedo (2011, p. 37), o educador deve ser compreendido como "um profissional que aprende com as crianças, que observa e escuta, que conhece e valoriza a cultura infantil".

Nessa perspectiva, a mediação docente exige intencionalidade, formação continuada e compromisso ético com uma educação emancipadora e sensível às singularidades de cada criança. Implica também reconhecer a importância do espaço, do tempo, dos vínculos afetivos e do brincar como dimensões estruturantes da prática educativa. Por isso, refletir sobre o papel do professor mediador é, ao mesmo tempo, refletir sobre a natureza da infância e sobre os sentidos que se deseja atribuir à experiência escolar nos primeiros anos de vida.

Diante dessas premissas, o presente artigo propõe uma análise aprofundada das práticas pedagógicas significativas mediadas pelo professor na Educação Infantil. A discussão está organizada em cinco eixos interdependentes: os fundamentos teóricos da mediação pedagógica, a escuta e o olhar sensível do educador, a organização intencional do tempo e do espaço educativo, o brincar como linguagem estruturante da infância e a articulação entre escola, família e comunidade como instância de coeducação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação pedagógica é um conceito central nas teorias que concebem a aprendizagem como um processo relacional, situado historicamente e construído culturalmente. Um dos principais referenciais teóricos nesse campo é Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano como produto das interações sociais mediadas por instrumentos simbólicos, sendo a linguagem o principal deles. Segundo o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social (entre pessoas); depois, no nível individual (dentro da criança)” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Essa perspectiva introduz a ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço no qual a aprendizagem se concretiza a partir da interação entre a criança e o outro mais experiente — o que inclui o papel fundamental do professor como mediador.

> [...] o professor é o iniciador, o mediador, e o provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas. (MOYLES, 2002, p. 101).

Ao considerar essa concepção, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos preestabelecidos para tornar-se um sujeito que atua no entrelugar das relações, instigando, provocando e ampliando o repertório cultural e cognitivo das crianças. A mediação, portanto, não é uma ação técnica, automática ou neutra, mas envolve decisões pedagógicas éticas e intencionais, baseadas no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, nas necessidades do grupo e na escuta ativa dos sujeitos envolvidos. Como destaca Kramer (2003, p. 34), “o professor é aquele que cria condições para a aprendizagem, que respeita o tempo e a cultura da criança e que atua com responsabilidade e sensibilidade”, revelando que a mediação exige uma postura dialógica, sensível e contextualizada.

Nesse mesmo sentido, o pensamento de John Dewey amplia a compreensão da mediação ao defender a ideia de educação como experiência. Para Dewey (2010), o conhecimento não é transmitido de forma direta, mas construído a partir da vivência concreta do sujeito em interação com o meio. A escola, portanto, deve ser um espaço de experimentação, onde as crianças possam investigar, levantar hipóteses e resolver problemas com base em situações reais. O professor, nesse cenário, é o responsável por organizar ambientes ricos em estímulos e desafios, que promovam a participação ativa e o protagonismo infantil. Ao invés de impor respostas, ele provoca perguntas e valo-

riza os percursos do pensamento da criança. Outro fundamento essencial para se compreender a mediação docente está na concepção de infância como sujeito de direitos, socialmente situado e historicamente construído. Tal perspectiva, presente em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), exige que o professor reconheça a diversidade, a pluralidade de culturas infantis e as múltiplas formas de linguagem presentes no cotidiano das crianças. A mediação, nessa abordagem, não se limita a facilitar o acesso a conteúdo, mas consiste em construir oportunidades para que todas as crianças participem ativamente dos processos de aprendizagem, respeitando seus modos próprios de ser, sentir, pensar e se expressar.

Nesse mesmo campo de pensamento, Paulo Freire oferece uma contribuição imprescindível ao conceber a mediação como um ato de diálogo e emancipação. Para Freire (1996, p. 69), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". A prática pedagógica, nesse contexto, deve partir do reconhecimento dos saberes prévios das crianças e promover a problematização da realidade como forma de ampliar sua compreensão de mundo. O educador, portanto, é chamado a escutar, interpretar e intervir com base numa postura ético-política, reconhecendo o potencial criador e transformador da infância. Essa perspectiva se mostra especialmente potente na Educação Infantil, onde o olhar sensível e respeitoso do professor pode significar a diferença entre experiências de aprendizagem libertadoras ou domesticadoras.

Além desses aportes teóricos, é preciso reconhecer que a mediação é um processo dinâmico e inacabado, que se constrói na práxis cotidiana do educador. O professor mediador é aquele que se coloca em permanente movimento reflexivo, revisitando suas práticas, reavaliando suas escolhas metodológicas e ressignificando seu papel diante das crianças. A mediação exige escuta qualificada, atenção aos tempos e ritmos infantis, e a criação de propostas que dialoguem com os interesses, necessidades e contextos socioculturais dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada torna-se uma ferramenta indispensável para sustentar uma prática pedagógica intencional e ética, orientada por princípios democráticos, inclusivos e transformadores.

A ESCUTA E O OLHAR SENSÍVEL DO EDUCADOR

A escuta e o olhar sensível constituem pilares fundamentais da mediação pedagógica na Educação Infantil, pois estabelecem a base para a construção de vínculos autênticos entre o professor e as crianças. Escutar, nesse contexto, ultrapassa a simples recepção de falas: trata-se de um gesto ético, afetivo e pedagógico, que requer disponibilidade interior, atenção plena e abertura ao outro. Como salienta Rinaldi (2012, p. 84), "escutar é estar disponível para compreender e acolher os múltiplos modos com que as crianças se expressam, pensam e vivem o mundo". Essa escuta amplia-se para além da linguagem oral, abarcando também gestos, brincadeiras, silêncios, expressões faciais e até mesmo ausências, revelando uma concepção de criança como sujeito ativo e comunicante.

O olhar sensível do educador, aliado à escuta atenta, possibilita uma leitura mais profunda e abrangente do cotidiano infantil. É por meio da observação sistemática e respeitosa que o professor identifica aspectos essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: suas curiosidades, inquietações, estratégias de exploração e modos particulares de estar no mundo. Esse olhar não é neutro nem distante, mas implica empatia, respeito e compromisso com uma prática pedagógica que valorize as múltiplas formas de expressão da infância. A observação, quando realizada com intencionalidade e reflexão, transforma-se em potente instrumento de planejamento, pois permite que o educador crie propostas que emergem das próprias experiências e interesses infantis.

Compreender a escuta e a observação como dimensões estruturantes da docência na Educação Infantil significa reconhecer que o planejamento pedagógico não deve ser pré-fabricado ou padronizado, mas construído em diálogo constante com as crianças.

Cada grupo apresenta características singulares, que exigem do professor flexibilidade, sensibilidade e abertura à imprevisibilidade do cotidiano escolar. Como afirma Barbosa (2006, p. 47), "o professor precisa ser sensível ao cotidiano da criança e aprender com ela, para mediar seu processo de descoberta do mundo". Essa afirmação revela uma postura docente que valoriza o saber da criança como ponto de partida para a construção compartilhada do conhecimento.

Além disso, escutar e observar são práticas que favorecem o reconhecimento e o respeito à diversidade. Quando o educador está verdadeiramente atento às crianças, torna-se capaz de identificar necessidades específicas, modos distintos de aprendizagem e manifestações culturais diversas, contribuindo para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e equitativo. Essa abordagem fortalece os vínculos afetivos e promove um sentimento de pertencimento essencial ao bem-estar emocional das crianças. Conforme destaca Silva (2017, p. 102), "a escuta é um caminho potente para o exercício da inclusão, pois permite ao professor perceber o outro em sua singularidade e intervir de forma mais justa e significativa".

Portanto, o compromisso com a escuta e o olhar sensível não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura ética que atravessa toda a prática pedagógica. Essa sensibilidade permite ao professor reconhecer os sentidos que as crianças atribuem às experiências e, assim, propor situações que dialoguem com suas vivências, ritmos e interesses. A mediação docente torna-se, assim, mais humana, responsiva e transformadora, promovendo aprendizagens que respeitam a infância em sua complexidade e plenitude.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO TEMPO EDUCATIVO

A mediação docente na Educação Infantil não se limita às interações diretas com as crianças, mas também se manifesta de forma decisiva na organização do espaço e na gestão do tempo educativo. O ambiente não é um pano de fundo neutro, mas sim um elemento ativo no processo de aprendizagem, conforme conceituado por Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, que o definiu como o "terceiro educador", ao lado do adulto e da criança. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2012, p. 76), o espaço educativo deve ser esteticamente agradável, funcional e provocador, contribuindo para a autonomia, a criatividade e as múltiplas formas de expressão infantil. Nesse cenário, a mediação não se dá apenas por meio da fala ou da ação do professor, mas também pelas proposições silenciosas que o ambiente comunica.

A disposição dos materiais, a forma como os objetos estão organizados, a acessibilidade aos recursos e a intencionalidade na ambientação são fatores que interferem diretamente nas interações e nas experiências de aprendizagem. Ambientes organizados em cantos temáticos, com materiais naturais, recicláveis, culturais e lúdicos, favorecem o protagonismo das crianças ao permitirem a livre escolha, a experimentação e o desenvolvimento da autonomia. O professor mediador, nesse contexto, não atua como controlador do espaço, mas como alguém que organiza e reorganiza os ambientes com base na escuta das crianças e nas dinâmicas do grupo. Essa postura implica em reconhecer o espaço como um recurso pedagógico que precisa ser constantemente refletido, ressignificado e adaptado às necessidades emergentes.

O tempo, por sua vez, também demanda uma organização sensível e qualificada. A Educação Infantil não pode estar submetida a rotinas rígidas e segmentadas, pois isso contraria a natureza processual, investigativa e imaginativa da infância. É necessário planejar tempos pedagógicos que favoreçam a escuta, a continuidade das brincadeiras, a imersão nas atividades e a valorização das pausas, do silêncio e da contemplação. Barbosa (2008, p. 61) afirma que "o tempo na Educação Infantil deve ser o tempo da escuta, da surpresa e da experimentação", reconhecendo que a criança aprende em movimento, em ritmos distintos e por meio de processos não-lineares. Assim, o professor precisa equilibrar a rotina com a flexibilidade, oferecendo estabilidade sem tolher a liberdade das crianças.

A organização do tempo e do espaço também exerce papel central na construção de

vínculos afetivos e relações de confiança entre adultos e crianças. Quando o ambiente é acolhedor e o tempo respeita os ritmos individuais, cria-se uma atmosfera que favorece o diálogo, o bem-estar e a segurança emocional. Nesse clima, a mediação docente ocorre de forma mais sutil e eficaz, pois o professor pode observar e interagir com maior profundidade, oferecendo intervenções mais qualificadas. A mediação não significa conduzir rigidamente as atividades, mas criar condições para que as crianças se sintam livres para explorar, errar, repetir e reinventar suas experiências, sempre com o apoio atento e respeitoso do educador.

Outro aspecto relevante é a construção compartilhada da rotina com as crianças. Envolver os pequenos nas decisões cotidianas — como a definição dos combinados do grupo, a escolha das brincadeiras ou a organização dos materiais — contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia, do senso de responsabilidade e da cultura da participação. Essa prática dialógica promove o sentimento de pertencimento e valoriza a criança como sujeito ativo da vida escolar. Como aponta Oliveira-Formosinho (2002, p. 89), a construção coletiva do cotidiano permite ao professor "aprender com as crianças e sobre as crianças", transformando a mediação em um ato de escuta e coautoria do processo educativo.

É imprescindível que o professor mantenha uma postura investigativa e reflexiva quanto à organização dos tempos e espaços da Educação Infantil. A mediação pedagógica é continuamente afetada pela forma como os ambientes são concebidos e vivenciados. A revisão constante do uso do espaço e da estruturação do tempo permite ao educador avaliar a intencionalidade de suas ações, identificar potencialidades não exploradas e ajustar suas estratégias para melhor atender às necessidades e interesses das crianças. Nesse sentido, o espaço e o tempo tornam-se também mediadores do conhecimento, ao lado do professor, constituindo um sistema integrado e dinâmico que sustenta experiências educativas significativas.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM ESSENCIAL E MEDIADORA

O brincar configura-se como uma das expressões mais autênticas da infância, constituindo-se como linguagem privilegiada por meio da qual a criança interpreta, recria e transforma o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, compreender o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica implica reconhecer sua potência formativa, expressiva e cultural. Como afirma Kishimoto (2007, p. 16), "o brincar permite à criança se expressar, elaborar conflitos, conhecer o mundo e construir significados", evidenciando seu caráter integrador no processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e simbólico. A mediação docente, nesse contexto, não visa dirigir ou conduzir o brincar, mas criar condições para que ele aconteça em sua plenitude, com liberdade, intencionalidade e riqueza de possibilidades.

Longe de ser uma atividade meramente recreativa ou um intervalo entre momentos considerados "conteudistas", o brincar precisa ser legitimado como momento formativo por excelência. Quando o educador compreende que o brincar é um direito e uma forma legítima de aprendizagem, ele assume uma postura ética e política de defesa da infância. Isso implica garantir tempo de qualidade para as brincadeiras, oferecer ambientes ricos e instigantes e respeitar os fluxos e as narrativas infantis. O professor mediador atua como um facilitador atento, capaz de enriquecer o universo lúdico sem colonizá-lo. Como lembra Moyles (2002, p. 38), "a mediação no brincar requer equilíbrio entre envolvimento e retirada estratégica", o que exige sensibilidade, escuta e profundo respeito ao protagonismo infantil.

A atuação do professor como coautor do brincar implica também em sua capacidade de interpretar as linguagens que emergem nas brincadeiras. O faz-de-conta, os jogos de regras, as brincadeiras de construção e os jogos corporais revelam pensamentos, afetos e visões de mundo que, muitas vezes, escapam às linguagens formais. Sarmento (2004, p. 56) ressalta que o educador é "um coautor do mundo lúdico da criança", o que significa que ele deve estar disposto a entrar nesse universo simbólico como parceiro dialógico e não como autoridade disciplinadora. Assim, o professor amplia as experiências lúdi-

cas ao propor materiais desafiadores, contar histórias que dialoguem com os interesses do grupo ou até mesmo ao participar ativamente de brincadeiras, quando for bem-vindo nesse espaço de criação compartilhada.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vigotski: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Além do desenvolvimento individual, o brincar também favorece a construção de vínculos sociais e o exercício da convivência. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a negociar regras, a resolver conflitos, a desenvolver empatia e a respeitar diferentes pontos de vista. O professor, nesse momento, atua como mediador de relações, promovendo o diálogo, intervindo quando necessário e valorizando a cooperação. Essas aprendizagens sociais são essenciais para a formação ética e cidadã e ocorrem de forma significativa quando os ambientes de brincadeira são organizados de maneira intencional e afetuosa. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 92), "o educador sensível observa os jogos infantis como territórios de convivência e expressão, onde se forjam valores, sentidos e afetos".
É importante destacar que o brincar, enquanto linguagem da infância, é também uma poderosa ferramenta de avaliação. Por meio da observação sensível das brincadeiras, o professor pode acessar conhecimentos sobre o repertório cultural das crianças, suas hipóteses sobre o mundo, suas habilidades cognitivas e socioemocionais e suas formas de expressão. Essa avaliação não se reduz a registros formais, mas se constitui em um processo contínuo, interpretativo e ético. Valorizar o brincar como linguagem mediadora é, portanto, reconhecer o direito das crianças à imaginação, à experimentação e à alegria de aprender com liberdade, ressignificando o papel do educador como alguém que escuta, acompanha e amplia as possibilidades formativas do universo lúdico.

A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

A mediação pedagógica na Educação Infantil ultrapassa os limites da sala de aula e do espaço escolar, estendendo-se para as relações entre a escola, as famílias e a comunidade local. Esse entrelaçamento forma uma rede complexa de trocas simbólicas e afetivas que impacta diretamente o desenvolvimento integral da criança. Para que essa articulação seja efetiva, o professor precisa assumir o papel de mediador que constrói vínculos de parceria e confiança com as famílias, reconhecendo-as como protagonistas e colaboradores indispensáveis no processo educativo. Conforme ressaltam Corsaro e Molinari (2005, p. 123), a educação da criança pequena é "uma construção coletiva que envolve múltiplos atores sociais", e o diálogo aberto entre esses atores é fundamental para o êxito dessa construção.
Conhecer a criança em sua totalidade implica reconhecer os saberes, valores, crenças e práticas culturais que as famílias trazem consigo. O professor mediador deve acolher essas experiências e considerar a diversidade cultural como um recurso pedagógico enriquecedor, promovendo uma escola que se abre para as diferentes formas de vida e de expressão. Essa valorização das particularidades fortalece o vínculo entre escola e família, criando um ambiente de confiança mútua, onde a escuta respeitosa favorece tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional da criança. Oliveira-Formosinho (2012, p. 45) destaca que "a mediação que inclui a família como parceira contribui para a construção de uma educação inclusiva e contextualizada".

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6).

A comunicação entre escola e família deve ser frequente, transparente e afetiva. O uso de diversos canais, como reuniões, conversas informais, portfólios, diários e registros fotográficos, potencializa essa relação e torna visível o processo educativo. Quando o professor compartilha com os familiares os avanços, desafios e descobertas das crianças, ele reconhece esses interlocutores como corresponsáveis pelo desenvolvimento infantil. Essa troca contínua de saberes amplia a compreensão sobre o processo de aprendizagem e qualifica a intervenção pedagógica, tornando-a mais ajustada às necessidades e interesses das crianças. Barbosa (2009, p. 82) enfatiza que "a parceria escola-família fortalece a trajetória educativa e promove o protagonismo infantil".

Além disso, o envolvimento da comunidade local na vida escolar amplia e enriquece as experiências educativas. A Educação Infantil deve estabelecer um diálogo efetivo com o território em que está inserida, valorizando os saberes populares e as manifestações culturais locais. Visitas a espaços comunitários, projetos interdisciplinares com artistas locais, celebrações de festas tradicionais e parcerias com instituições do bairro constituem práticas que fortalecem a identidade cultural das crianças e ampliam seus horizontes. Como afirma Vygotsky (1998, p. 150), "o desenvolvimento se dá por meio da internalização das práticas sociais e culturais do meio em que a criança está inserida", o que evidencia a importância dessa articulação para uma educação contextualizada e significativa.

Cabe ao professor criar pontes sólidas entre os diversos contextos em que a criança vive, promovendo uma educação integrada, humana e significativa. Essa mediação exige escuta ativa, empatia e disposição constante para o diálogo, reconhecendo que o desenvolvimento infantil é fruto de uma rede colaborativa que envolve escola, família e comunidade. Ao assumir esse compromisso, o educador contribui para a construção de uma educação mais justa e democrática, na qual cada criança é respeitada em sua singularidade e valorizada como sujeito ativo da cultura e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor como mediador na Educação Infantil demanda uma postura que transcende a simples transmissão de conteúdos, envolvendo sensibilidade aguçada, embasamento teórico sólido, escuta ativa e um compromisso ético com a infância. O educador, nesse papel, constrói pontes que conectam a cultura, o conhecimento socialmente produzido e o universo singular da criança, criando um espaço fecundo para que o desenvolvimento integral ocorra de forma genuína e significativa. Sua prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade, pela reflexão constante e pela valorização das múltiplas linguagens infantis, especialmente o brincar, a expressão e a comunicação.

Entender a mediação docente implica reconhecer que a escuta vai muito além das palavras proferidas, abrangendo gestos, emoções, olhares e silêncios que constituem a rica tessitura da comunicação infantil. Essa escuta sensível se traduz na organização cuidadosa do espaço e do tempo educativo, configurando ambientes que não apenas acolhem, mas que também inspiram, provocam a curiosidade e convidam à experimentação livre e criativa. O professor mediador é, portanto, aquele que observa com atenção, acolhe com empatia e intervém com delicadeza, respeitando os tempos e os ritmos próprios de cada criança e promovendo experiências que articulam dimensões estéticas, cognitivas e afetivas.

A articulação entre escola, família e comunidade emerge como elemento fundamental para ampliar o alcance da mediação pedagógica e enriquecer as práticas educativas. Ao valorizar e integrar os múltiplos saberes presentes nos diversos contextos em que a criança está inserida, o professor fortalece a identidade infantil e constrói uma proposta educacional que reconhece a diversidade cultural, social e afetiva. Tal mediação revela-se, assim, um ato profundamente político e ético, que reafirma o direito da infância a um tempo pleno, respeitado e valorizado em sua singularidade e potencialidades.

Observa-se, portanto, que a mediação docente se configura como eixo essencial para

a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente significativas na Educação Infantil. Investir na formação continuada de professores sensíveis, críticos e comprometidos com uma educação humanizadora é imperativo para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Só assim será possível construir uma escola que acolhe, escuta, respeita e transforma, promovendo a educação como espaço de construção de cidadania, criatividade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Planejar na Educação Infantil: intencionalidade e reflexão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luísa. A Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: um valor a ser defendido. In: KRAMER, S. (Org.). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. São Paulo: Ática, 2003.

MOYLES, Janet. R. et al. Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação na Educação Infantil: uma construção partilhada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; AZEVEDO, Maria Cristina. Educar na infância: a especificidade do desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kuhl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

REIS, Risolene Pereira. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infâncias e políticas sociais: a criança no debate contemporâneo. In: PINTO, M. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: CIEd, 2004.

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