RESUMO
Este artigo discute a importância do brincar, das múltiplas linguagens e da escuta sensível no contexto da Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a criança é um sujeito singular, que se expressa por meio de diferentes formas como a linguagem artística, literária, musical e simbólica e que o brincar é um meio essencial para esse processo de expressão e desenvolvimento. O texto enfatiza o papel do educador enquanto observador atento e presente, capaz de escutar não apenas palavras, mas também gestos, olhares e expressões, sobretudo nas interações com bebês e crianças pequenas. A documentação pedagógica é apresentada como uma ferramenta que permite registrar e refletir sobre os processos de aprendizagem, fortalecendo a prática docente e promovendo uma educação mais humanizada e respeitosa à infância. Ao valorizar as escolhas e os percursos de cada criança, o artigo aponta caminhos para uma educação que reconhece e potencializa a diversidade das infâncias.

Palavras-chave: Brincar; múltiplas linguagens, escuta sensível, educação infantil, singularidade da criança, desenvolvimento integral

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a Educação Infantil tem sido amplamente discutida e repensada, especialmente no que tange ao papel do brincar e das múltiplas linguagens no desenvolvimento integral da criança. Longe de ser um simples momento de lazer ou distração, o brincar se apresenta como uma das formas mais genuínas e potentes de expressão infantil, onde a criança constrói saberes, estabelece vínculos, explora o mundo ao seu redor e comunica sentimentos, ideias e hipóteses. Ao lado do brincar, emerge a importância de uma escuta sensível por parte do educador, capaz de captar os gestos, expressões e falas infantis como formas legítimas de comunicação. Este artigo propõe uma reflexão sobre a centralidade do brincar na Educação Infantil, destacando a relevância das múltiplas linguagens e da escuta atenta como pilares para uma prática pedagógica respeitosa, inclusiva e transformadora.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil demonstra o quanto essa etapa passou de um espaço de caráter assistencialista para um campo de direito e de promoção do desenvolvimento integral. Até meados do século XX, a preocupação principal com as crianças pequenas era garantir cuidado e proteção enquanto as famílias trabalhavam. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, e a Educação Infantil é consolidada como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esse reconhecimento legal representou um avanço significativo, pois estabeleceu o compromisso da sociedade e do Estado com a infância em sua integralidade.

Documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), reforçam a centralidade do brincar, das interações e das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil. Esses referenciais orientam o trabalho pedagógico para além da preparação para etapas futuras, reconhecendo a infância como um tempo próprio de vida, marcado por descobertas, experimentações e aprendizagens. A criança, nesse contexto, é protagonista de sua formação e deve encontrar na escola um ambiente que respeite seus modos singulares de ser, sentir e aprender.

Do ponto de vista científico, teorias como as de Piaget, Vygotsky, Wallon e Malaguzzi também contribuíram para fortalecer a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses, construir conhecimento e interagir com o meio de forma cria-

tiva. O brincar, longe de ser mero passatempo, constitui-se como um eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional. É nesse movimento que a escola se torna espaço privilegiado de experiências culturais e de expressão das múltiplas linguagens infantis.

Dessa forma, discutir os espaços de aprendizagem na Educação Infantil significa não apenas analisar sua dimensão física, mas também compreender as práticas pedagógicas, os vínculos e as relações que ali se estabelecem. Significa refletir sobre a escuta, a documentação, a intencionalidade do professor e, sobretudo, sobre a defesa da infância como tempo legítimo de viver, brincar, imaginar e criar. A introdução deste artigo, portanto, situa a relevância do tema tanto no plano histórico-legal quanto no pedagógico e científico, apontando para a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade de linguagens e a potência expressiva das crianças.

1.2 O BRINCAR COMO LINGUAGEM PRIMORDIAL

O brincar não é apenas uma pausa entre atividades, é uma linguagem primordial, complexa e estruturante pela qual a criança pensa, sente e constrói significado. Ao brincar, a criança formula hipóteses, experimenta papéis sociais, testa regras e simboliza experiências vividas. Essa dimensão semiótica do brincar faz dele um espaço privilegiado para a emergência de saberes que atravessam as áreas do desenvolvimento: cognitiva, social, afetiva, motora e linguística.

Do ponto de vista teórico, diferentes autores iluminam aspectos dessa linguagem. Piaget mostra como o jogo simbólico sustenta a construção do pensamento e a reorganização das estruturas cognitivas; Vygotsky destaca o caráter social do brincar e seu papel na mediação cultural e no desenvolvimento por meio da zona de desenvolvimento proximal onde o brincar orientado pelo adulto ou por pares mais capazes amplia possibilidades de aprendizagem; Wallon chama a atenção para a affectividade e a função integradora do jogo no desenvolvimento da personalidade; e Malaguzzi (Reggio Emilia) amplia a noção de linguagens múltiplas, mostrando o brincar como uma entre “cem linguagens” pelas quais a criança se expressa.

Praticamente, o brincar articula-se em variadas modalidades que dizem respeito a diferentes aprendizagens. Eis alguns exemplos de como diferentes tipos de brincadeira favorecem habilidades específicas:

- Brincadeiras simbólicas (faz-de-conta, casinha, restaurante)

Desenvolvem narrativa, linguagem oral, representação simbólica, compreensão de papéis sociais e empatia. Ao dramatizar relações familiares ou profissionais, a criança organiza sequências temporais (início, meio, fim) e amplia vocabulário contextualizado.

- Construções e jogos com materiais não estruturados (blocos, caixas, massinha)

Favorecem noções espaciais, pensamento lógico, resolução de problemas, noções iniciais de geometria e medidas, além da coordenação motora fina ao manipular materiais.

- Atividades sensoriais (caixa sensorial, brincadeiras com água, terra, areia)

Permitem experimentação científica básica (causa e efeito, propriedades dos materiais), regulação sensorial e exploração das qualidades táteis, olfativas e visuais.

- Música, ritmo e movimento

Potencializam a linguagem oral e sonora, a memória rítmica, a lateralidade, a coordenação motora ampla e a expressão emocional coletiva.

- Jogos de regras e esportes adaptados

Trabalham noções de turnos, negociação, respeito às normas, autocontrole e cooperação.

Para que o brincar se transforme efetivamente numa linguagem de aprendizagem, alguns elementos do planejamento e da organização do ambiente são essenciais:

1. Materiais acessíveis e variados — oferecer objetos que permitam múltiplas utilizações (materialidade aberta) encoraja a criatividade e a apropriação simbólica.
2. Tempo suficiente — brincadeiras prolongadas possibilitam aprofundamento das hipóteses da criança; interrupções frequentes cerceiam o desenvolvimento da narrativa lúdica.
3. Observação intencional — o professor

deve observar para identificar interesses, conflitos, perguntas e potencial de investigação que emergem no brincar.

4. Intervenções planejadas e sutis — o adulto atua como provocador e facilitador: levanta perguntas, amplia o desafio, introduz um objeto que reorienta a brincadeira, sem monopolizar a cena. Aqui está a prática do "scaffolding" de Vygotsky.

5. Registro e documentação — ao documentar as brincadeiras (fotos, anotações, produções), o professor toma decisões pedagógicas mais alinhadas aos percursos reais das crianças.

Do ponto de vista didático, seguem sugestões concretas de propostas que transformam situações lúdicas em oportunidades pedagógicas sem perder o caráter espontâneo do brincar:

• Projeto "Mercado da Rua": a partir de um canto de brincadeira simbólica, as crianças constroem uma feira, criam etiquetas de preço (introdução à escrita e às noções numéricas), discutem trocas e combinam regras de atendimento. O professor registra diálogos e produtos, propondo interrogações como "como vamos organizar a fila?" ou "quais alimentos estragam e por quê?".

• Oficina de construções com blocos: propor um desafio (construir uma ponte que aguente o peso de um carrinho) estimula hipóteses, testes, colaboração, medições informais e linguagem técnica (base, pilar, equilíbrio).

• Caixa sensorial temática: tematizar a caixa (praia, cozinha, estação meteorológica) e oferecer materiais diversos para investigação, acompanhando com perguntas abertas que estimulem a linguagem descritiva e científica: "O que afunda? Por quê?"; "Que som faz isso?"

Para ilustrar, dois exemplos práticos:

• Exemplo 1 (brinquedo da cozinha): Num cantinho de cozinha, as crianças começaram a inventar cardápios. Ao observar, a professora registrou que, além de imitar adultos, as crianças começaram a escrever nomes dos pratos e a negociar preços, sinal de interesse pela linguagem escrita e pela matemática. A intervenção docente foi oferecer uma "caixa de cardápios" com etiquetas para nomear e registrar pedidos, ampliando o jogo para uma investigação sobre escrita funcional.

• Exemplo 2 (blocos e ponte): Duas crianças tentaram construir uma ponte para um carrinho e perceberam que o carrinho sempre tombava. Após observações e pequenas provocações (sugerir testar diferentes bases), elas experimentaram distribuir blocos de forma mais larga e estável, registrando a solução em desenho coletivo. A brincadeira articulou raciocínio lógico, linguagem espacial e trabalho colaborativo.

Por fim, é importante frisar que valorizar o brincar como linguagem exige também uma mudança de olhar institucional: reconhecer tempo e espaço para o lúdico nas rotinas, formar professores para a observação e documentação e comunicar famílias sobre o sentido pedagógico do brincar. Quando isso acontece, o brincar deixa de ser "apenas recreio" e torna-se eixo de uma Educação Infantil que respeita o tempo próprio da criança e amplia suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

2.A ESCUTA SENSÍVEL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A escuta sensível ocupa um lugar central na Educação Infantil, pois constitui-se como prática que vai além da audição literal das palavras: é um exercício de atenção plena, de presença afetiva e de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de saberes. Escutar, nesse sentido, é também observar, interpretar, dialogar e atribuir sentido ao que a criança manifesta por meio de gestos, olhares, silêncios, movimentos e escolhas. Trata-se de uma escuta que exige disponibilidade emocional, tempo e intencionalidade pedagógica.

A pedagogia de Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi, atribui grande valor à escuta como princípio educativo. Carla Rinaldi (2004), uma das principais intérpretes desse pensamento, destaca que escutar é um ato de reciprocidade e de responsabilidade, um modo de compreender a criança em sua complexidade e de dialogar com sua multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, a escuta é uma postura ética, política e esté-

tica: ética, porque reconhece a dignidade da voz infantil; política, porque afirma o direito de participação das crianças; e estética, porque se abre à sensibilidade, ao detalhe e ao inesperado.

Na prática pedagógica, a escuta sensível manifesta-se em situações cotidianas que exigem do professor uma postura investigativa. Por exemplo, ao perceber que um grupo de crianças prefere brincar repetidamente com blocos de madeira, o educador pode interpretar esse interesse como sinal de investigação sobre equilíbrio e formas geométricas. Em vez de intervir para interromper ou substituir a brincadeira, o professor escuta esse movimento e propõe novos desafios: inserir blocos de tamanhos diferentes, questionar sobre como deixar a construção mais alta ou estável, registrar com desenhos e fotos o percurso da construção. Assim, a escuta não se limita à observação passiva, mas se desdobra em ação pedagógica intencional.

Outro aspecto fundamental da escuta sensível é sua capacidade de construir vínculos afetivos. Quando uma criança pequena, ainda sem domínio da linguagem verbal, chora ao ver um colega se afastar, o educador que escuta com atenção pode acolher esse gesto como expressão de vínculo e necessidade de segurança. Nesse momento, a escuta transforma-se em acolhimento e cuidado, ajudando a criança a elaborar suas emoções. Wallon (1975) já afirmava que o desenvolvimento infantil está profundamente ligado à afetividade e que a expressão emocional é uma forma legítima de comunicação na infância.

Além de orientar práticas pedagógicas, a escuta sensível também favorece processos de inclusão. Crianças com deficiência, por exemplo, podem comunicar-se por meio de sinais, expressões corporais ou formas alternativas de linguagem. O educador que escuta com sensibilidade é capaz de reconhecer esses modos singulares de expressão e incorporá-los ao cotidiano escolar, valorizando a diversidade e fortalecendo a participação de todos.

Por fim, é importante destacar que escutar a criança não significa atender a todos os seus desejos de forma imediata, mas compreender suas intenções e transformá-las em oportunidades de aprendizagem. A escuta sensível implica mediar, negociar significados e propor caminhos que ampliem as experiências infantis, sempre respeitando os tempos e interesses do grupo. Trata-se de um movimento contínuo de diálogo entre o que a criança comunica e o que o professor propõe, em uma relação de coautoria e de corresponsabilidade no processo educativo. Assim, a escuta sensível revela-se não apenas como um instrumento pedagógico, mas como fundamento ético da prática docente na Educação Infantil. É por meio dela que o educador reconhece a criança em sua singularidade, promove vínculos afetivos, organiza propostas coerentes com os interesses infantis e fortalece uma educação humanizada, democrática e transformadora.

3.A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FORMA DE ESCUTA E VALORIZAÇÃO

A documentação pedagógica é uma das ferramentas mais potentes para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Diferente de um simples registro burocrático ou avaliativo, a documentação tem como objetivo interpretar, valorizar e compartilhar as múltiplas formas de expressão infantil, promovendo a reflexão docente e fortalecendo a relação entre escola, criança e família. Ao documentar, o professor exerce uma escuta atenta, registrando não apenas o produto final de uma atividade, mas todo o percurso trilhado pela criança: suas hipóteses, descobertas, dúvidas, erros, gestos e interações.

Segundo Carla Rinaldi (2004), a documentação pedagógica é uma forma de escuta ampliada, que permite devolver à criança, ao grupo e à comunidade educativa a riqueza de sua experiência. Fotografias, vídeos, portfólios, murais, diários de bordo e relatos escritos são instrumentos que materializam a memória do cotidiano e possibilitam revisitar, analisar e valorizar aquilo que, de outro modo, poderia se perder. Assim, a documentação cumpre uma função dialógica: mostra às crianças que suas vozes e produções têm importância; aos professores, oferece um material de reflexão sobre sua prática; e às famílias, possibilita acompanhar de perto os

processos de aprendizagem de seus filhos.
Na prática, um professor pode documentar a construção coletiva de uma "cidade de blocos" por meio de fotos, anotações das falas das crianças e registros dos desenhos que surgem a partir da brincadeira. Ao organizar esse material em um mural, torna visível não apenas o produto final — a cidade construída —, mas o percurso de hipóteses ("precisamos de uma ponte para os carros"), de negociações ("quem vai fazer a praça?") e de descobertas matemáticas ("essa torre está maior que aquela"). Esse processo valoriza a voz infantil e transforma a experiência em objeto de reflexão para todos.
Outro aspecto relevante é o papel da documentação no fortalecimento da parceria com as famílias. Muitas vezes, os pais e responsáveis têm dificuldade em compreender que o brincar é central na Educação Infantil. Ao compartilhar registros que evidenciam aprendizagens ocorridas durante as brincadeiras, o professor ajuda a ressignificar o olhar das famílias sobre a infância, mostrando que brincar é também aprender, pesquisar e construir saberes. Dessa forma, a documentação atua como mediadora entre escola e comunidade, promovendo confiança, transparência e corresponsabilidade no processo educativo.
Contudo, é necessário destacar também os desafios éticos envolvidos nesse processo. A exposição de imagens e falas das crianças exige cuidados quanto à privacidade e ao consentimento das famílias. Além disso, é preciso atentar para que a documentação não se torne apenas uma vitrine estética, que privilegia resultados "bonitos" em detrimento de percursos complexos e até caóticos que também fazem parte da aprendizagem. Documentar é, sobretudo, interpretar de forma responsável, respeitando a dignidade da criança e a veracidade de suas experiências.
Por fim, a documentação pedagógica amplia a função investigativa do professor. Ao revisitar registros, o docente é capaz de identificar padrões de interesse, dificuldades recorrentes e novas possibilidades de intervenção. Isso faz da documentação não apenas um instrumento de registro, mas uma prática formativa, que transforma o professor em pesquisador da infância e em coautor das aprendizagens.
Assim, a documentação pedagógica deve ser entendida como uma linguagem de escuta, valorização e diálogo. Mais do que registrar fatos, ela revela sentidos, fortalece vínculos e confere visibilidade às cem linguagens da criança, consolidando-se como prática fundamental para uma Educação Infantil humanizada, reflexiva e democrática.

4.AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIREITO DE EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO

A infância é marcada pela experimentação, pela imaginação e pela criatividade. Reconhecer as múltiplas linguagens como direito de expressão é garantir à criança a possibilidade de se manifestar em sua plenitude, indo além da oralidade e da escrita. Loris Malaguzzi (1999), ao formular a concepção das "cem linguagens da criança", destacou que cada criança possui inúmeras formas de se expressar, pensar e se relacionar com o mundo, e que o papel da escola é valorizar essa pluralidade, em vez de restringi-la.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reafirmam esse princípio, ao apontar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. Quando a escola privilegia apenas a linguagem verbal ou escrita, corre o risco de reduzir a infância a uma etapa preparatória para o ensino fundamental, desconsiderando a riqueza de experiências que emergem das linguagens corporal, musical, plástica, digital, literária e simbólica. Cada uma dessas formas expressivas traz consigo potenciais específicos de aprendizagem e desenvolvimento.
Do ponto de vista prático, podemos pensar em alguns exemplos que revelam como as múltiplas linguagens promovem aprendizagens integrais:

- Linguagem corporal e do movimento: nas danças, circuitos motores e jogos corporais, a criança explora limites físicos, desenvolve coordenação, amplia sua consciência espacial e expressa emoções por meio do corpo.
- Linguagem musical e sonora: ao cantar, experimentar instrumentos ou explorar

sons do ambiente, as crianças constroem noções de ritmo, melodia e intensidade, além de fortalecerem a memória e a oralidade.

- Linguagem plástica e visual: nas artes, a criança investiga cores, texturas, formas e proporções, experimentando materiais diversos e aprendendo a organizar ideias de maneira estética e criativa.
- Linguagem literária: ao ouvir histórias, recontar narrativas, criar personagens ou dramatizar enredos, desenvolve a imaginação, a capacidade simbólica e a ampliação de vocabulário.
- Linguagem digital: quando usada de forma mediada, a tecnologia pode ampliar as formas de expressão, permitindo que as crianças criem registros fotográficos, produzam pequenos vídeos ou utilizem aplicativos de desenho e música.
- Linguagem simbólica: no faz-de-conta e nas brincadeiras de imitação, as crianças ressignificam o mundo ao seu redor, elaboram experiências e constroem conhecimentos sociais e culturais.

Essas linguagens não atuam isoladamente; pelo contrário, articulam-se constantemente. Uma criança que desenha pode estar também narrando oralmente sua produção, incorporando personagens com gestos e até transformando o desenho em cenário para uma nova brincadeira. Essa interconexão demonstra que, ao limitar a expressão a uma única forma, a escola restringe as possibilidades de pensamento e criação.

Do ponto de vista do desenvolvimento, o acesso a múltiplas linguagens promove não apenas competências cognitivas, mas também emocionais e sociais. Quando a criança tem liberdade para experimentar diferentes modos de expressão, desenvolve autonomia, senso estético, pensamento crítico e confiança em suas próprias capacidades. Além disso, amplia sua capacidade de comunicar-se em contextos diversos, reconhecendo que o mundo é plural e que existem diferentes maneiras de compreender e representar a realidade.

Garantir o direito às múltiplas linguagens é, portanto, um compromisso ético e político. Significa oferecer condições para que todas as crianças, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de eventuais deficiências, possam explorar diversas formas de expressão. A escola, nesse sentido, deve ser um território fértil para o surgimento de vozes, cores, movimentos, ritmos e narrativas que traduzem a potência da infância.

Assim, ao valorizar as múltiplas linguagens, a Educação Infantil não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem, mas também reafirma a diversidade e a singularidade de cada criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria formação.

5. CONSTRUÇÃO DOS AMBIENTES

A sala de aula, atualmente denominada “sala de referência” na Educação Infantil, deve ser compreendida como um espaço vivo, dinâmico e em constante transformação. O ambiente não é apenas o cenário onde as aprendizagens acontecem, mas um verdadeiro educador, que comunica valores, propõe desafios, promove relações e estimula a autonomia. Na perspectiva de Reggio Emilia, amplamente difundida por Loris Malaguzzi, o ambiente é considerado o “terceiro educador”, ao lado do professor e das próprias crianças, assumindo papel fundamental na mediação dos processos pedagógicos.

Quando planejado intencionalmente, o ambiente oferece oportunidades para que as crianças explorem, descubram e construam conhecimento de maneira autônoma e criativa. Isso implica pensar na disposição dos móveis, na acessibilidade dos materiais, na estética do espaço e na possibilidade de circulação livre. Materiais organizados e ao alcance das crianças, como: blocos, livros, papéis, tintas, instrumentos musicais, objetos naturais, convidam à experimentação e promovem o sentimento de pertencimento. A criança que pode escolher o que manipular sente-se parte do espaço, reconhecendo-o como território seu.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reforça que os ambientes da Educação Infantil devem ser seguros, acolhedores, desafiadores e ricos em possibilidades. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), por sua vez, propõe que os espaços escolares contemplem

cantos permanentes e provisórios, que dialoguem com os interesses das crianças e se renovem conforme os projetos e percursos de aprendizagem. Nesse sentido, não se trata apenas de organizar salas bonitas, mas de criar ambientes pedagógicos com intencionalidade clara, em que cada elemento convide à exploração e ao diálogo.

Exemplos práticos ajudam a visualizar essa concepção:

- Cantinho da leitura: com almofadas, tapetes e livros acessíveis, torna-se um espaço permanente de encontro com a linguagem literária. A troca constante dos títulos, feita de acordo com os interesses das crianças, garante renovação e estimula a curiosidade.
- Cantinho simbólico (casinha, mercado, hospital): estimula o faz-de-conta, permitindo que as crianças recriem situações do cotidiano e elaborem experiências pessoais por meio da dramatização. Ao enriquecer esse espaço com cardápios, embalagens, utensílios e tecidos, o professor amplia as possibilidades de expressão e introduz noções de escrita, matemática e cultura.
- Ateliês de arte: mesas amplas, cavaletes, tintas, papéis variados e materiais recicláveis oferecem suporte para a expressão plástica e visual. Aqui, a estética ganha destaque: cores, iluminação e organização comunicam que a produção infantil é valorizada e merece cuidado.
- Espaços naturais e de exploração científica: plantas, sementes, pedras, água e terra trazem a natureza para dentro da escola, estimulando a observação, a experimentação e a curiosidade investigativa.

Além disso, a organização do ambiente deve considerar a dimensão estética. A beleza do espaço comunica à criança que ela é importante e merece um ambiente digno, cuidado e respeitoso. A presença de elementos naturais, luz natural, cores suaves e objetos organizados convida à calma, à contemplação e ao envolvimento nas propostas. Um ambiente caótico, por outro lado, transmite desatenção e dificulta a concentração.

Importante destacar também que os ambientes devem ser flexíveis e adaptáveis, capazes de se reorganizar conforme os interesses que emergem das brincadeiras e projetos. Uma sala de referência pode, em um dia, tornar-se cenário de teatro; em outro, laboratório de experimentos; em outro ainda, espaço de construção coletiva. Essa flexibilidade demonstra respeito à infância e reconhece a criança como protagonista de seu próprio percurso.

Assim, a construção dos ambientes na Educação Infantil vai além da infraestrutura: envolve concepção pedagógica, escolhas estéticas, intencionalidade docente e diálogo constante com as crianças. Ao se reconhecer o ambiente como educador, garante-se que cada canto, cada material e cada detalhe tenham significado, contribuindo para aprendizagens significativas, relações afetivas e experiências de pertencimento.

6. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor na Educação Infantil assume um papel essencial de mediador, observador e pesquisador da infância. Sua função não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve criar contextos de aprendizagem, favorecer interações, escutar atentamente e documentar processos. O professor é, portanto, alguém que lê o mundo com as crianças e que constrói com elas percursos educativos significativos.

A escuta sensível, já discutida anteriormente, encontra no professor seu maior exercício. Ao observar gestos, expressões, escolhas e silêncios, o educador compreende o que as crianças comunicam, mesmo quando não utilizam a linguagem verbal. Esse olhar atento permite ao professor planejar propostas coerentes com os interesses e necessidades do grupo, respeitando os tempos singulares de cada criança. Wallon (1975) e Vygotsky (1991) já indicavam que a aprendizagem se dá em um processo de interação, no qual o adulto desempenha papel fundamental de mediação e ampliação de experiências.

O professor também organiza o ambiente com intencionalidade, transformando-o em espaço de relações, descobertas e construção de saberes. Um canto simbólico pode, por exemplo, ser enriquecido com cardápios, embalagens e utensílios para ampliar a brincadeira de casinha em um projeto sobre alimentação saudável. Um ateliê de artes

pode receber materiais recicláveis para instigar a consciência ambiental e a criatividade. Nesse processo, o educador não apenas oferece recursos, mas interpreta e ressignifica as iniciativas das crianças, devolvendo a elas a potência de seus gestos por meio de novos desafios.

Outro aspecto central é a documentação pedagógica, que transforma o professor em pesquisador de sua prática. Ao registrar falas, desenhos, fotos e interações, o educador constrói um material de reflexão sobre os percursos de aprendizagem. Esses registros permitem rever decisões, analisar hipóteses das crianças e planejar intervenções futuras. Nesse sentido, o professor não é apenas mediador, mas coautor do processo educativo, assumindo uma postura investigativa contínua.

Na prática, a atuação docente pode ser ilustrada em pequenas situações:

- Durante uma brincadeira de mercado, uma criança escreve "ABAC" no rótulo de um produto. O professor, em vez de corrigir de imediato, valoriza a tentativa e pergunta: "O que você está escrevendo? Vamos ver juntos como fica essa palavra no livro de receitas?". Assim, transforma uma hipótese de escrita em oportunidade de aprendizagem significativa.
- Ao observar um grupo construindo uma torre de blocos, o professor percebe a frustração quando a estrutura cai. Em vez de intervir diretamente, propõe: "Como será que podemos deixar a torre mais firme? Que tal experimentar com uma base maior?". Dessa forma, instiga o raciocínio lógico e a resolução de problemas sem retirar a autoria das crianças.

Esse papel exige do professor uma postura ética e política. Ética, porque valoriza a criança em sua singularidade e respeita seus modos de ser; política, porque reconhece a infância como tempo presente, digno e pleno de direitos. O professor que atua de maneira sensível e intencional não prepara apenas para o futuro, mas garante que o presente da criança seja vivido com intensidade, dignidade e alegria.

Assim, o papel do professor na Educação Infantil é múltiplo: mediador, pesquisador, documentador, organizador de ambientes e, sobretudo, parceiro das crianças em sua jornada de descobertas. Sua prática, alicerçada na escuta e na observação, possibilita experiências significativas, amplia as múltiplas linguagens e fortalece a visão da infância como tempo legítimo de aprender, criar e existir.

7.ESPAÇO DE QUALIDADE, AUTONOMIA E POTÊNCIA DA CRIANÇA

Nem todas as crianças têm acesso, em seus contextos familiares, a ambientes ricos em estímulos, materiais variados e tempo de qualidade para brincar livremente. Muitas vezes, vivem em espaços reduzidos, com recursos escassos e adultos sobrecarregados pelas exigências da vida cotidiana. Nesse cenário, a escola assume um papel crucial: oferecer às crianças ambientes de qualidade, capazes de compensar desigualdades e garantir que a infância seja vivida em sua plenitude.

Um espaço de qualidade vai muito além de paredes bem pintadas ou móveis novos. Ele é construído com intencionalidade pedagógica, em que cada objeto, canto e material têm uma função educativa e comunicam valores. Quando o ambiente oferece livros acessíveis, brinquedos não estruturados, tapetes, almofadas, luz natural, plantas e materiais naturais, transmite à criança a mensagem de que ela é valorizada, de que merece cuidado e de que seu direito ao brincar está sendo respeitado.

Na perspectiva da pedagogia de Reggio Emilia, o espaço é considerado não apenas suporte, mas também provocador de experiências. Ambientes flexíveis e bem organizados permitem que as crianças façam escolhas, interajam, cooperem e se expressem de forma autônoma. Ao escolher um livro, manipular blocos ou decidir com quem brincar, a criança exerce protagonismo e desenvolve autonomia. Esse movimento fortalece sua autoconfiança e sua percepção de pertencimento.

Além disso, o espaço de qualidade é também inclusivo. Deve considerar as diferentes necessidades das crianças, oferecendo materiais adaptados, acessibilidade física e oportunidades que valorizem as singularidades.

Uma criança com deficiência motora, por exemplo, precisa encontrar rampas, mesas adaptadas e materiais ao seu alcance. Uma criança com deficiência visual pode explorar texturas, objetos tridimensionais e recursos táteis. A organização do ambiente, portanto, deve dialogar com a diversidade, garantindo que todas as crianças tenham voz e vez em seus processos de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a dimensão estética. A beleza do espaço não é mero detalhe: ela comunica respeito, cuidado e acolhimento. Luz suave, harmonia de cores, presença de elementos naturais e organização dos materiais convidam à calma, à contemplação e ao envolvimento. Quando o ambiente é caótico, mal iluminado ou desorganizado, transmite descuido e dificulta a concentração; quando é cuidado e esteticamente pensado, fortalece vínculos afetivos e estimula a sensibilidade das crianças.

Exemplos concretos ilustram a potência desses espaços:

- Uma sala que dispõe de um "cantinho da natureza", com plantas, pedras e sementes, possibilita que as crianças observem o ciclo da vida, desenvolvam cuidado ambiental e se encantem com as transformações da natureza.
- Um ateliê de artes, equipado com materiais acessíveis e organizados em recipientes transparentes, estimula a exploração livre e a produção criativa, permitindo que as crianças escolham com o que querem trabalhar.
- Uma área externa equipada com brinquedos não estruturados (pneus, cordas, caixas de madeira) amplia as possibilidades de movimento e imaginação, favorecendo a cooperação e a criatividade.

Portanto, o espaço de qualidade na Educação Infantil não é um luxo, mas um direito. É por meio dele que a escola assegura o exercício da autonomia, a vivência das múltiplas linguagens e a expressão plena da potência infantil. Um ambiente que respeita e acolhe a criança em sua totalidade se torna, por si só, um educado capaz de ensinar sem palavras, apenas pelo modo como organiza, acolhe e comunica valores.

Assim, investir em ambientes de qualidade significa investir em equidade, em cidadania e em futuro. Mais do que preparar para a próxima etapa escolar, a escola deve garantir que a criança viva intensamente o presente da infância, com dignidade, liberdade e alegria.

8.PEDAGOGIAS TRADICIONAIS

As pedagogias tradicionais, ainda presentes em muitas instituições escolares, têm raízes em modelos educacionais do século XIX e início do século XX, caracterizados por uma concepção hierárquica e transmissiva de ensino. Nesse paradigma, o professor é visto como detentor exclusivo do saber e a criança assume um papel passivo, de receptora de conteúdos previamente definidos. A aprendizagem é entendida como assimilação de informações, e o processo pedagógico privilegia a disciplina rígida, a repetição e a memorização mecânica.

A organização do ambiente escolar, nesse modelo, costuma refletir essa lógica: carteiras enfileiradas voltadas para o quadro, tempo dividido em blocos estanques e atividades uniformizadas para todos. O objetivo é o controle dos corpos, das vozes e dos movimentos das crianças, reduzindo sua autonomia e limitando suas possibilidades de expressão. As atividades propostas concentram-se em cópias, exercícios repetitivos e avaliações padronizadas, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de experiências significativas.

Uma das principais consequências desse modelo é a antecipação da escolarização formal, especialmente da leitura e da escrita, desconsiderando a especificidade da infância como tempo próprio de vida. O brincar, a arte, o movimento e as experiências sensoriais são frequentemente relegados a segundo plano, vistos como momentos de lazer e não como componentes essenciais do desenvolvimento integral. Essa concepção, ao reduzir a criança a um "vir a ser", prepara-a para o futuro, mas negligência sua potência no presente.

Autores como Piaget, Vygotsky e Malaguzzi criticaram essa visão restritiva e defenderam a infância como tempo de protagonismo, criatividade e interação. Piaget mostrou que a criança constrói conhecimento ativa-

mente, elaborando hipóteses e reorganizando estruturas cognitivas. Vygotsky destacou o papel da interação social e da mediação na aprendizagem, enfatizando que o desenvolvimento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, não em práticas isoladas e repetitivas. Malaguzzi, em Reggio Emilia, ampliou essa perspectiva ao afirmar que as crianças possuem "cem linguagens" e que reduzi-las a uma única forma de expressão é silenciar sua potência criadora.

Do ponto de vista prático, é possível observar como essas diferentes concepções impactam o cotidiano escolar. Em uma abordagem tradicional, por exemplo, uma atividade de alfabetização pode consistir na cópia repetida da letra "A" em várias linhas, sem relação com o universo cultural da criança. Já em uma abordagem contemporânea, a mesma aprendizagem pode emergir de um contexto significativo, como a escrita de cardápios em uma brincadeira de restaurante, ou a elaboração de listas de materiais para um projeto coletivo. Enquanto a primeira ignora a intencionalidade da criança, a segunda valoriza sua curiosidade, dando sentido ao uso da linguagem escrita.

Superar as pedagogias tradicionais não significa descartar completamente práticas de sistematização, mas ressignificá-las dentro de um contexto que respeite o desenvolvimento infantil e valorize as múltiplas linguagens. Significa, sobretudo, reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas pela repetição, mas pela experiência, pela interação, pela investigação e pelo brincar.

Essa superação implica uma transformação profunda na postura docente. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, pesquisador e parceiro da criança. A escola deixa de ser um espaço de controle para se tornar um território de diálogo, de experimentação e de produção de cultura. Nesse movimento, a Educação Infantil se afasta da lógica da homogeneização e se aproxima de uma educação democrática, afetiva e inclusiva.

Assim, ao confrontar pedagogias tradicionais com abordagens contemporâneas, evidencia-se a necessidade de repensar práticas que silenciam a infância. A escola que insiste em modelos ultrapassados corre o risco de limitar a criatividade, a autonomia e a potência investigativa das crianças. Já aquela que se abre ao novo e valoriza as múltiplas linguagens oferece às crianças a oportunidade de viver uma infância plena, aprendendo não apenas conteúdos, mas modos de ser, de sentir e de se relacionar com o mundo.

9. CONCLUSÃO

Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil é reconhecer que a infância não pode ser reduzida a uma etapa de preparação para o futuro, mas deve ser vivida em sua plenitude, no presente. O brincar, como linguagem primordial, é ao mesmo tempo expressão, investigação e construção de conhecimento. Ao brincar, a criança elabora hipóteses, comunica sentimentos, organiza pensamentos, socializa-se e experimenta o mundo em sua diversidade. Assim, o brincar não deve ser entendido como intervalo entre aprendizagens "sérias", mas como o próprio eixo estruturante do desenvolvimento integral.

Neste artigo, discutimos também o papel central da escuta sensível. Escutar a criança é mais do que ouvir suas palavras: é observar gestos, olhares, silêncios, escolhas e expressões. Essa postura, inspirada nas pedagogias contemporâneas e nas experiências de Reggio Emilia, transforma o professor em mediador atento, capaz de interpretar sinais sutis e convertê-los em oportunidades pedagógicas. A escuta sensível, nesse sentido, é prática ética, política e estética, que garante à criança reconhecimento, pertencimento e participação ativa em seu processo formativo.

A documentação pedagógica foi apresentada como recurso potente de valorização das múltiplas linguagens e de fortalecimento da reflexão docente. Mais do que registrar produtos finais, a documentação evidencia percursos, dúvidas, descobertas e interações, tornando visível o processo de aprendizagem. Essa prática amplia a parceria entre escola e família, fortalece o papel investigativo do professor e assegura que as vozes infantis sejam reconhecidas em toda a sua riqueza e complexidade.

Outro aspecto destacado foi a construção

dos ambientes, entendidos não como cenários estáticos, mas como verdadeiros educadores. Ambientes planejados com intencionalidade, beleza e flexibilidade comunicam valores, convidam à exploração e promovem autonomia. Do mesmo modo, reconhecemos que o espaço de qualidade é inclusivo, garantindo acessibilidade, diversidade de materiais e condições para que todas as crianças expressem sua potência.

Ao comparar pedagogias tradicionais e abordagens contemporâneas, evidenciamos que modelos centrados na transmissão e na memorização limitam a criatividade, a autonomia e a curiosidade infantil. Em contrapartida, as concepções atuais reconhecem a criança como sujeito ativo, de direitos, competente e criador, valorizando o brincar, a investigação e as múltiplas linguagens como fundamentos da prática pedagógica.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de uma prática docente comprometida com a infância em sua integralidade. Isso implica investir na formação continuada de professores, em políticas públicas que assegurem ambientes de qualidade, em tempos escolares que respeitem o brincar e em currículos que deem centralidade à escuta, à documentação e à pluralidade de linguagens.

Em um mundo marcado por transformações rápidas e pela valorização de resultados imediatos, defender o brincar e a diversidade das infâncias é também um ato político de resistência. É afirmar que a criança tem direito ao tempo, ao espaço e às experiências que lhe permitam ser curiosa, criativa, sensível e plena.

Concluímos, portanto, que a Educação Infantil deve ser pensada como território de escuta e de liberdade, no qual a criança é protagonista de seu percurso, e o professor, parceiro e mediador de descobertas. Promover uma pedagogia que valorize o brincar, as múltiplas linguagens e os ambientes de qualidade é contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e sensível. O desafio que se coloca é permanente: garantir que a infância seja reconhecida, respeitada e celebrada em toda a sua potência, hoje e sempre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIDADE DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar e as teorias do brincar. São Paulo: Panda Books, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Children, 1999.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1975

SÃO PAULO, SP 2025

ANEXOS







