

Alexandre Bitencourt

Como a mídia-educação e a inovação curricular
podem transformar a escola pública

LANÇAMENTOS



**A FESTA SURPRESA DA
CHAPEUZINHO VERMELHO**
de Cleia Teixeira

INTERVALO POÉTICO
de J. Wilton



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Colunistas:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaufort
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Prof. Dr. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinango (Angola)

Web-edição:
T.I. Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 66 (ago. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 360 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
DOI: <https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657. 494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

08 O pertencimento também se constrói à mesa: quando a alimentação escolar encontra os Direitos Humanos

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

12 POIESIS

J. Wilton

14 Alexandre Bitencourt: como a mídia-educação e a inovação curricular podem transformar a escola pública

Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. ESTÍMULO DA PRÓ-SOCIABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CONVIVÊNCIA E DESAFIOS NO COLÉGIO COMANDANTE BULA-PROVÍNCIA DO HUAMBO-ANGOLA	23
Alberto Praia Tchinhama	
2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	29
António dos Reis Fançony /Calunda dos Santos Jorge /Sabalo João Luanda	
3. O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO APLICADO AO ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA 10.ª CLASSE	35
Armando Kangolo Basílio /Denilson Genito Moisés dos Anjos /Ngombo Rodrigues Lucau	
4. CIBERSEGURANÇA, GUERRA CIBERNÉTICA E DINÂMICAS MIGRATÓRIAS: A NOVA DIMENSÃO DOS CONFLITOS E OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA	44
Augusto Hudson Simeão	
5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA	53
Carina Fardim Soares	
6. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO E A REALIDADE EDUCATIVA: HÁ, NA PRÁTICA, CONDIÇÕES SUFICIENTES DE ASSEGURAMENTO DESTES DIREITOS?	61
Chiquito Afonso Fernando Domingos /Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	
7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA ESCRITA DO ALUNO PRÉ-SILÁBICO: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO	72
Cirlene Alves de Oliveira	
8. RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO: ANÁLISE SOBRE AS MENSAGENS DO PRESIDENTE JOÃO LOURENÇO AO IBRAHIM TRAORÉ	80
Daniel Cordeiro	
9. PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA COMO REFORÇO POSITIVO NA RECUPERAÇÃO DE PACIENTE	85
Edgar Francisco da Silva Gonçalves	
10. ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS, QUALIDADE E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	90
Elaine Santos do Nascimento	
11. O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS E MITIGADOR DE DANOS:DUAS FUNÇÕES ESSENCIAIS NA PRÁTICA CLÍNICA CONTEMPORÂNEA	97
Esmael Joaquim Machado	
12. POLÍTICA EDUCATIVA EM ANGOLA E A GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO	100
Faustino Moma Tchippesse	
13. A APRENDIZAGEM DO FUTSAL ESCOLAR COM JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	106
Fernando Leite Miranda	
14. A ALTERIDADE NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SER	113
Gersiane Alves Pavão	
15. A INDISCIPLINA NA ESCOLA: NOTAS DE UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA NGUENDELAMBA VIN-105	119
Guilherme Mateus Moma	
16. EFICÁCIA REGULATÓRIA DO KWENDA: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE ECONÓMICA DO DIREITO	126
Gustavo Bruno Wandaqueia António	
17. A TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES	135
Irma Cristina de Moraes Chinhema	
18. ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	142
Jeam Rodrigo de Oliveira	
19. DO ANALFABETISMO À AUTONOMIA FEMININA: IMPACTO DO PROJECTO OKUTANGA NA VIDA DAS MULHERES ZUNGUEIRAS	151
João Eduardo Quinseque /Mário Jamba Artur /Daniel Marculino Muenho /Eugénio Chicapa /Lília Stevens de la Cruz	
20. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	161
Joice Pereira Marques	
21. A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO, LIDERANÇA E TRABALHO PEDAGÓGICO	170
Katia Aparecida de Sousa Lima	
22. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E REGIONALISMO: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA	178
Luciana Cardoso de Souza	
23. ENVELHECIMENTO COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE	181
Luís Venâncio /Elizabeth Hama Francisco	

24. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	188
Lusilene da Rocha Alves	
25. ENTRE O PRESCRITIVO E O NARRATIVO: A NATUREZA HÍBRIDA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS ESTUDOS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE]	198
Marcelo Cunha	
26. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	215
Maria Angela Ferreira Oliveira	
27. PROGRAMA DE GARANTIA DA QUALIDADE ACADÊMICA NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO BITA	218
Maria Canga Álvaro	
28. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DA CIDADE EDUCADORA AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL	224
Maria Elena dos Santos Silva	
29. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA	227
Maria Madalena Sampaio Silva	
30. DIAGNÓSTICO PRÉ-HOSPITALAR DO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: PERCEPÇÃO DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DA ESCALA DE CINCINNATI	237
Mário Adelino Miranda Guedes	
31. A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLOHIMENTO LINGÜÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	242
Mirella Clerici	
32. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE E LITERATURA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA	255
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf	
33. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1 ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA	267
Ngombo Rodrigo Lucau /Denilson Genito Moisés dos Anjos	
34. ESTUDO DE CASO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE, BENGO NO PERÍODO DE 2023 - 2025	275
Panzo Manuel Bunga	
35. O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADEQUAÇÃO A NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA, CASO DO INSTITUTO SUPERIOR LUSÍADA DO HUAMBO-ANGOLA	281
Pedro Isaac /Walter Albino António Sassoma	
36. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO	286
Rafaela Gois Zirpolo	
37. O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS	291
Roseli Brito Tenório Ramos	
38. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL: SABERES, CIDADANIA E DESAFIOS EMERGENTES	300
Suellen Vidal Araújo da Silva	
39. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NA INFÂNCIA	307
Talita Torraca Vieira da Silva	
40. FACTORES DE RISCOS ASSOCIADOS À INSUFICIÊNCIA RENAL CRÓNICA EM PACIENTES ATENDIDOS NO CENTRO DE HEMODIÁLISE DO HOSPITAL DO PRENDA NO PERÍODO DE JUNHO A JULHO DE 2025	310
Tamara Garcia Calixto /Belkis Tomilson Garcia /Tomas Miriam Tabares	
41. SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE ENTRE SUS E ESCOLA NA PROMOÇÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	317
Tatiana Miranda Lima	
42. FACTORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DO I CICLO NA COMUNA DE CAITOU, MUNICÍPIO DA BIBALA PROVÍNCIA DO NAMIBE	325
Teresa Francisca Nkhulwavo /Domingos Tchinhama Mangundu /Betsabé Pompa Abreu	
43. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS, QUALIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	331
Valquiria Souza Cardoso	
44. DIÁLOGOS E SABERES BIOCULTURAIS E O SEU PAPEL ESTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE ENTRE COMUNIDADES KHOISAN DE ANGOLA E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	338
Valter Joaquim Vidal	
45. CONSUMO EXCESSIVO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NA ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM ANGOLA	344
Vidal António Machado	
46. A SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS: CASO DO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO	350
Walter Albino António Sassoma	

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP



O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS

Roseli Brito Tenório Ramos¹

RESUMO: Este artigo analisa o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e discute como esses princípios orientam a organização pedagógica de espaços, tempos e materialidades. O estudo assume a forma de revisão narrativa de literatura, articulada à análise documental de textos normativos nacionais. O corpus reúne quinze fontes, entre documentos oficiais e obras de referência sobre infância, currículo, brincadeira, interação social, organização do cotidiano e documentação pedagógica. A análise foi organizada em quatro eixos: concepções de criança e currículo; brincar e seus riscos de instrumentalização; interações e culturas de pares; e condições pedagógicas para a organização do cotidiano. Os resultados da síntese teórica indicam que o brincar não deve ser tratado como intervalo recreativo nem como técnica destinada a produzir, isoladamente, resultados cognitivos ou escolares. Seu valor pedagógico decorre de sua condição de direito, linguagem e forma de participação cultural. Do mesmo modo, as interações constituem contextos de aprendizagem e produção de sentidos, mas sua qualidade depende das condições institucionais e das mediações construídas no cotidiano. Conclui-se que a intencionalidade docente precisa equilibrar planejamento e abertura à ação infantil, evitando tanto o controle excessivo quanto a ausência de mediação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Interações. Currículo. Organização pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui uma especificidade pedagógica que não pode ser reduzida à guarda das crianças nem à antecipação de práticas próprias do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) situam a criança no centro do planejamento curricular e a reconhecem como sujeito histórico e de direitos, que constrói identidade, brinca, imagina, experimenta, questiona e produz cultura nas relações que estabelece (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em continuidade a essa orientação, define as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das

práticas pedagógicas e explicita os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Essas formulações normativas alteram o modo de compreender o currículo da Educação Infantil. Em vez de uma sequência de conteúdos escolares fragmentados, o currículo passa a ser pensado como organização de experiências que articulam saberes das crianças e patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos. Esse deslocamento, entretanto, não resolve automaticamente os problemas da prática. É possível afirmar a centralidade do brincar em documentos institucionais e, ao mesmo tempo, manter rotinas marcadas por tarefas padronizadas,

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Especial. Pós em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Educação Especial. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

interrupções frequentes, pouco tempo para exploração ou excessiva condução adulta. Também é possível defender o protagonismo infantil de maneira abstrata e deixar de reconhecer que o professor tem responsabilidades concretas na organização das condições de participação.

O brincar, por essa razão, exige tratamento conceitual mais cuidadoso. Seu valor não decorre de ser um recurso universal capaz de causar, por si só, todo tipo de desenvolvimento. No presente artigo, a expressão “desenvolvimento integral” é utilizada como horizonte educacional e normativo associado à formação humana em suas dimensões corporal, afetiva, social, linguística e cultural, e não como um resultado mensurável que possa ser atribuído causalmente a uma atividade isolada. A literatura permite sustentar que a brincadeira cria condições relevantes para simbolização, imaginação, negociação e participação cultural; não autoriza, contudo, a transformar toda brincadeira em técnica de aceleração de competências previamente determinadas.

A mesma cautela é necessária ao discutir as interações. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se constitui em relações socialmente mediadas, e a linguagem, os signos e as práticas culturais têm papel decisivo nesse processo (VYGOTSKY, 2007). A sociologia da infância, por sua vez, chama atenção para o fato de que as crianças não apenas recebem a cultura adulta: elas interpretam, negociam e produzem culturas de pares (CORSARO, 2011). Essas abordagens convergem ao rejeitar a imagem da criança como sujeito passivo, mas enfatizam dimensões distintas mediação social, participação, agência e produção cultural que precisam ser consideradas sem serem tratadas como equivalentes.

A organização de espaços, tempos e materialidades torna essas concepções visíveis. Salas em que todos os materiais permanecem fora do alcance das crianças, rotinas segmentadas por comandos sucessivos e ambientes que privilegiam produtos padronizados tendem a restringir escolhas e investigações. Em sentido oposto, a simples presença de materiais variados também não garante uma experiência pedagógica qualificada. A questão central é como as condições institucionais, a intencionalidade

docente e as iniciativas das crianças se articulam no cotidiano (HORN, 2004; BARBOSA, 2006).

Diante desse quadro, a questão que orienta o estudo é: de que modo o brincar e as interações, compreendidos como eixos estruturantes da Educação Infantil, podem orientar a organização pedagógica de espaços, tempos e materialidades sem serem reduzidos a instrumentos para a obtenção de resultados escolares previamente definidos? O objetivo geral é analisar essa questão à luz de documentos normativos e de referenciais teóricos do campo da infância. Como objetivos específicos, busca-se: discutir as concepções de criança e currículo que sustentam esses eixos; examinar a tensão entre valorização do brincar e sua instrumentalização; analisar as interações entre crianças e adultos como parte do currículo; e refletir sobre a responsabilidade docente na organização do cotidiano e na documentação das experiências.

A contribuição do artigo é, portanto, mais analítica do que prescritiva. Não se pretende propor um modelo universal de rotina ou afirmar que determinadas materialidades produzem efeitos idênticos em diferentes contextos. O interesse está em explicitar tensões que atravessam a passagem dos princípios normativos à prática: liberdade e mediação; previsibilidade e flexibilidade; protagonismo infantil e responsabilidade adulta; direito ao brincar e pressão por desempenho. Essa perspectiva permite compreender que a qualidade da Educação Infantil não depende de uma única atividade, mas da coerência entre concepções, relações, condições institucionais e decisões pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa, articulada à análise documental. A opção por uma revisão narrativa é deliberada: o objetivo não é estimar efeitos, comparar intervenções nem produzir um levantamento exaustivo da produção científica, mas construir uma síntese interpretativa capaz de colocar em diálogo documentos normativos e referenciais teóricos relevantes para a Educação Infantil. Assim, não foram empregados protocolo PRISMA, metanálise ou procedimentos próprios de revisão sistemática. Essa escolha metodológica é assumida como parte dos limites do trabalho.

O corpus final reúne quinze fontes publicadas, nas edições consultadas, entre 1996 e 2026. Três são documentos nacionais de caráter normativo ou institucional: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a versão atualizada dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2026). As demais doze fontes foram selecionadas por sua relação direta com os eixos de análise e por sua recorrência no debate acadêmico sobre infância, currículo, brincadeira, interação, organização do cotidiano e documentação pedagógica: Barbosa (2006), Corsaro (2011), Fochi (2019), Freire (1996), Horn (2004), Kishimoto (2011), Kuhlmann Jr. (2000), Malaguzzi (2016), Oliveira (2011), Sarmento (2005), Tiriba (2018) e Vygotsky (2007).

Os documentos digitais foram conferidos em repositórios e páginas institucionais de acesso público. A tese de Fochi foi verificada no repositório da Universidade de São Paulo, onde consta defesa em 2019, e a atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi conferida na publicação lançada em 2026 pelo Ministério da Educação em parceria com Ação Educativa, Fundação Itaú e UNICEF. Para a localização e conferência das fontes digitais, utilizaram-se combinações de termos como “Educação Infantil”, “brincar”, “interações”, “organização dos espaços”, “documentação pedagógica”, “infância” e “qualidade na Educação Infantil”. As obras em livro foram incorporadas por seleção teórica intencional, considerando aderência ao problema de pesquisa e presença consolidada no campo.

Como critérios de inclusão, consideraram-se: relação direta com a questão de pesquisa; contribuição específica para pelo menos um dos eixos analíticos; reconhecimento acadêmico ou institucional da fonte; e possibilidade de articulação com a especificidade da Educação Infantil. Foram excluídos textos que apenas repetiam definições já contempladas no corpus, materiais centrados em outras etapas de ensino sem contribuição direta ao problema e versões institucionais substituídas por atualização posterior quando havia nova edição disponível. A revisão não buscou representar quantitativamente todas as correntes teóricas existentes, mas reunir referências suficientes para sustentar a discussão proposta.

A análise ocorreu por leitura temática e comparação interpretativa. As fontes foram organizadas em quatro categorias: (1) criança, infância e currículo; (2) brincar como direito, linguagem e objeto de mediação; (3) interações, culturas de pares e relações pedagógicas; e (4) espaços, tempos, materialidades, documentação e condições institucionais. Em cada categoria foram identificados pontos de convergência e de tensão, evitando tratar enunciados normativos como se fossem evidências empíricas de causalidade. Esse procedimento orienta a seção seguinte e permite distinguir o que os documentos estabelecem como direito e princípio pedagógico daquilo que os autores discutem como interpretação teórica do desenvolvimento e da experiência infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

CRIANÇA, INFÂNCIA E CURRÍCULO: ENTRE DIREITOS E ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE

A concepção de criança é decisiva porque define o lugar que ela ocupará nas práticas pedagógicas. Nas DCNEI, a criança é apresentada como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular e participante ativa das experiências cotidianas (BRASIL, 2009). A formulação rompe com concepções que a tratam como destinatária passiva de cuidados ou como estudante incompleto à espera do Ensino Fundamental. Em termos curriculares, essa mudança desloca a atenção do simples cumprimento de atividades para as relações, linguagens e experiências que compõem a vida institucional.

Compreender a criança como sujeito, porém, não significa imaginar uma infância abstrata e universal. Sarmento (2005) destaca a infância como categoria social e histórica, atravessada por condições concretas de vida e por diferentes modos de participação na sociedade. Kuhlmann Jr. (2000), ao recuperar a história da Educação Infantil, mostra que as instituições destinadas às crianças foram marcadas por desigualdades e por diferentes funções sociais. A categoria “criança” não elimina, portanto, diferenças de classe, raça, gênero, território, deficiência, pertencimento cultural e configuração familiar. Um currículo comprometido com direitos precisa

reconhecer essa pluralidade sem converter diferenças em déficit.

A BNCC reforça a organização curricular por campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Essa estrutura é incompatível com a ideia de que a Educação Infantil deva ser organizada como miniatura do Ensino Fundamental. Isso não implica afastar as crianças da linguagem escrita, da matemática, da ciência ou da arte. A questão é o modo como esses conhecimentos entram no cotidiano. Uma roda de leitura, a produção coletiva de uma lista, a comparação de quantidades em uma brincadeira ou a observação de insetos no jardim podem produzir encontros relevantes com diferentes conhecimentos sem exigir fichas repetitivas ou treinamento escolarizado.

Barbosa (2006) problematiza a rotina quando ela se transforma em mecanismo de regulação excessiva do tempo e dos corpos. A crítica é importante porque a escolarização precoce não se define apenas pela presença de letras ou números, mas pela forma de organização da experiência: centralidade absoluta do adulto, fragmentação do tempo, homogeneização dos percursos e valorização do produto em detrimento do processo. O contraponto, entretanto, não pode ser uma rotina sem referências. Crianças pequenas também se beneficiam de previsibilidade, continuidade e segurança. A tensão pedagógica está em construir uma rotina suficientemente estável para orientar a vida coletiva e suficientemente aberta para acolher iniciativas, investigações e necessidades não previstas.

Oliveira (2011) contribui para esse debate ao compreender o currículo como articulação entre experiências infantis, conhecimentos culturais e intencionalidade pedagógica. A participação das crianças não elimina a responsabilidade do professor; ao contrário, torna o planejamento mais complexo. O adulto precisa decidir o que disponibilizar, como organizar os agrupamentos, que repertórios ampliar e quando intervir. Ao mesmo tempo, precisa observar o que as crianças fazem com essas condições e admitir que a experiência pode tomar rumos não antecipados. Essa reciprocidade evita dois extremos: o currículo inteiramente prescrito pelo adulto e a ideia de que qualquer acontecimento espontâneo é, por si só, pedagogicamente suficiente.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, atualizados em 2026, reforçam que a qualidade deve ser analisada de forma institucional e participativa, considerando dimensões como planejamento, interações, experiências, espaços, materiais, equidade, formação e relação com as famílias (BRASIL, 2026). A atualização é relevante porque impede que o debate sobre qualidade seja reduzido a desempenho individual da criança ou à ação isolada do professor. A experiência infantil depende também de infraestrutura, condições de trabalho, gestão, acessibilidade, participação comunitária e políticas públicas.

BRINCAR: DIREITO, LINGUAGEM E RISCO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO

O brincar ocupa posição central nos documentos curriculares brasileiros e na literatura sobre infância, mas essa centralidade pode ser esvaziada quando a brincadeira é tratada apenas como estratégia para ensinar conteúdos previamente definidos. Kishimoto (2011) mostra que jogo, brinquedo e brincadeira envolvem regras, representação, imaginação e produção de significados. No faz de conta, objetos podem receber funções diferentes, papéis sociais são experimentados e enredos são negociados. A criança não apenas reproduz situações conhecidas; ela as reorganiza e produz sentidos próprios.

Vygotsky (2007) atribui à brincadeira de faz de conta importância particular porque nela a criança age em uma situação imaginária, lida com regras implícitas e opera simbolicamente com objetos e significados. Essa formulação ajuda a compreender por que a brincadeira pode ampliar possibilidades de pensamento e autorregulação. Ainda assim, não é adequado transformar essa contribuição teórica em uma promessa de que qualquer atividade rotulada como “lúdica” produzirá automaticamente ganhos cognitivos. Entre a teoria do desenvolvimento e a prática pedagógica existem condições, contextos e diferenças individuais que precisam ser consideradas.

A distinção entre brincar como direito e brincar como ferramenta é central. Quando o adulto define previamente cada passo, cada resposta esperada e cada aprendizagem que deve aparecer, pode restar pouco espaço para a lógica da própria brincadeira. A atividade pode conservar aparência lúdica, cores, personagens, jogos e funcionar, na prática, como

exercício dirigido. Isso não significa que o professor nunca possa propor jogos ou brincadeiras com intencionalidades específicas; significa apenas que essas propostas não substituem tempos em que as crianças possam iniciar, sustentar, modificar e encerrar suas próprias brincadeiras.

Essa discussão também modifica a interpretação do chamado “brincar livre”. Liberdade não equivale a abandono pedagógico. O que as crianças podem fazer depende do tempo disponível, do espaço, dos materiais, dos parceiros, das regras institucionais e da presença adulta. Um ambiente em que a brincadeira é interrompida a cada poucos minutos oferece uma liberdade apenas formal. Do mesmo modo, um conjunto de materiais inacessíveis ou extremamente fechados limita as possibilidades de ação. O professor atua ao criar condições, observar, proteger quando necessário, ampliar repertórios e reconhecer quando sua entrada no jogo enriquecerá ou interromperá o processo.

A cultura também atravessa o brincar. As crianças brincam com elementos que encontram em suas famílias, mídias, territórios, tradições, relações étnico-raciais e experiências escolares. Ao mesmo tempo, transformam esses elementos nas relações entre pares. Corsaro (2011) denomina esse processo de reprodução interpretativa: as crianças apropriam-se de informações do mundo adulto e as reelaboram coletivamente. Dessa perspectiva, a brincadeira não é apenas expressão individual; é uma forma de participação cultural que envolve negociação, pertencimento, conflito e criação.

Essa leitura torna necessário observar criticamente os repertórios que circulam na instituição. Valorizar a cultura infantil não significa aceitar sem discussão estereótipos raciais, de gênero, de deficiência ou de classe que possam aparecer nas brincadeiras. A mediação adulta pode ser necessária para proteger direitos, problematizar exclusões e ampliar referências sem confiscar a autoria das crianças. O desafio é intervir de modo proporcional: nem transformar toda brincadeira em aula moral, nem tratar situações de discriminação como parte neutra do jogo.

Por isso, afirmar que “brincar é aprender” exige precisão. A formulação é útil para combater a visão de que a brincadeira é tempo vazio, mas pode se

tornar simplificadora se apagar o fato de que brincar também é descanso, prazer, invenção, relação e cultura, dimensões que não precisam ser justificadas apenas por resultados escolares. O valor pedagógico do brincar está justamente em não caber integralmente na lógica da produtividade. Reconhecê-lo como direito implica garantir tempo, espaço e continuidade mesmo quando seus efeitos não podem ser convertidos em indicadores imediatos.

INTERAÇÕES: MEDIAÇÃO SOCIAL, CULTURAS DE PARES E VIDA COLETIVA

As interações são o segundo eixo estruturante definido pelas DCNEI e pela BNCC (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). A afirmação parece simples, mas envolve diferentes níveis de análise. Há interações entre crianças, entre crianças e adultos, com os objetos, com os espaços, com elementos da natureza e com práticas culturais. Nem toda interação é harmoniosa ou positiva. Conflitos, recusas, disputas e silêncios também fazem parte da vida coletiva e precisam ser interpretados pedagogicamente.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às experiências sociais e à mediação cultural (VYGOTSKY, 2007). Isso desloca a aprendizagem de uma concepção exclusivamente interna ou maturacional para uma concepção relacional. O adulto tem importância porque introduz linguagens, instrumentos, práticas e conhecimentos. Contudo, reduzir mediação a explicação verbal constante seria contraditório com essa perspectiva. Mediar pode significar reorganizar um contexto, disponibilizar um objeto, formular uma pergunta, nomear uma situação ou simplesmente garantir tempo para que as crianças encontrem uma solução.

A sociologia da infância acrescenta outra dimensão ao evidenciar a cultura de pares (CORSARO, 2011). Crianças aprendem umas com as outras, criam regras próprias, repetem brincadeiras, produzem códigos, desafiam combinações e constroem formas de pertencimento. Essa dimensão não é um detalhe em relação à ação docente. Se a rotina impede conversas entre crianças, controla permanentemente os agrupamentos ou transforma qualquer conflito em infração disciplinar, parte importante da experiência social é bloqueada.

Os conflitos são um exemplo particularmente produtivo dessa tensão. A disputa por um objeto não é automaticamente uma aprendizagem de convivência, mas pode tornar-se ocasião para elaborar regras, reconhecer desejos diferentes e experimentar soluções. Uma intervenção adulta que apenas decide quem “tem razão” pode encerrar rapidamente o problema sem ampliar as possibilidades de negociação. Por outro lado, não intervir diante de agressões persistentes ou exclusões também não constitui respeito à autonomia. A mediação exige leitura do contexto, proteção e construção gradual de formas de convivência.

Freire (1996), embora não escreva especificamente sobre a Educação Infantil, oferece uma referência ética relevante ao defender diálogo, respeito aos saberes dos educandos e recusa da educação como simples transmissão. Na Educação Infantil, dialogar inclui reconhecer formas de comunicação que não se restringem à fala elaborada: gestos, movimentos, olhares, recusas, desenhos, brincadeiras e silêncios também informam o professor sobre como a criança participa da experiência. Escuta, nesse sentido, não equivale a obedecer a toda demanda infantil; significa considerar seriamente suas manifestações antes de decidir pedagogicamente.

Essa distinção é necessária porque discursos sobre “protagonismo” podem ocultar responsabilidades adultas. A instituição continua sendo responsável por segurança, equidade, ampliação cultural e acesso de todas as crianças às experiências. Se alguns grupos dominam sistematicamente determinados espaços ou materiais, por exemplo, a neutralidade do adulto pode reproduzir desigualdades. A participação infantil precisa ser construída em condições que tornem possível a presença de diferentes corpos, linguagens e modos de comunicação.

A qualidade das interações também depende de fatores institucionais. Relações pedagógicas sensíveis são mais difíceis de sustentar em contextos de superlotação, falta de materiais, rotatividade de profissionais ou tempos excessivamente fragmentados. A versão 2026 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é relevante justamente por tratar qualidade como responsabilidade coletiva e institucional, articulando práticas, condições de trabalho, espaços, participação e equidade (BRASIL,

2026). Desse modo, não se atribui ao professor individual a solução de problemas que também pertencem à gestão e às políticas educacionais.

ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIALIDADES: CONDIÇÕES PARA A EXPERIÊNCIA

A organização do ambiente não é um elemento neutro. Horn (2004) demonstra que o espaço participa das relações, sugere ações, facilita encontros e delimita possibilidades. A disposição de móveis, a altura em que os materiais são colocados, a existência de áreas para movimento ou recolhimento e a possibilidade de transformar os ambientes comunicam expectativas sobre o que se espera das crianças. Um espaço exclusivamente organizado para permanência sentada, por exemplo, favorece tipos de ação diferentes de um ambiente que admite circulação, construção e reconfiguração.

Essa compreensão, contudo, não deve produzir uma estética pedagógica rígida. A multiplicação de “cantinhos” ou a compra de materiais sofisticados não garante participação. O critério mais importante é a relação entre acessibilidade, diversidade, segurança e possibilidade de transformação. Materiais simples caixas, tecidos, recipientes, blocos, elementos naturais, papéis e objetos do cotidiano podem adquirir usos variados quando não possuem função totalmente predeterminada. Kishimoto (2011) e Horn (2004) ajudam a compreender que a abertura simbólica dos materiais amplia as possibilidades de combinação, mas o valor da experiência continua dependente do contexto em que esses objetos são oferecidos.

A relação com a natureza amplia esse debate. Tiriba (2018) defende pedagogias que aproximem crianças de terra, água, vegetação, vento, sombra e outros elementos naturais, criticando cotidianos excessivamente confinados. O ponto não é transformar a natureza em conteúdo temático ocasional, mas reconhecê-la como parte da experiência corporal e ambiental. Explorar uma área externa, acompanhar mudanças em uma planta ou perceber diferentes texturas pode abrir perguntas e sensibilidades que dificilmente aparecem em atividades exclusivamente representacionais.

O tempo é tão pedagógico quanto o espaço. Barbosa (2006) chama atenção para rotinas que fragmentam o cotidiano em sucessões rápidas de tarefas. Brincadeiras e investigações precisam de continuidade para ganhar complexidade. Quando uma criança constrói um cenário, combina papéis com colegas e reformula um enredo, sucessivas interrupções podem impedir o aprofundamento da experiência. Isso não significa eliminar horários ou cuidados coletivos, mas reconhecer que a temporalidade institucional precisa dialogar com a temporalidade das ações infantis.

Previsibilidade e flexibilidade, portanto, não são opostos absolutos. A rotina pode oferecer referências importantes chegada, alimentação, higiene, descanso, saídas e ainda admitir prolongamentos, retomadas e mudanças. Uma organização flexível não é improvisação permanente; é capacidade de avaliar quando o planejamento deve ser mantido e quando o acontecimento vivido pelas crianças merece continuidade. Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica aparece menos como controle de cada ação e mais como construção e revisão das condições do cotidiano.

A atualização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 2026 reforça ainda a necessidade de relacionar espaços e materiais à equidade e à participação (BRASIL, 2026). A acessibilidade não pode ser entendida apenas como adaptação posterior para uma criança específica. O planejamento precisa antecipar barreiras físicas, comunicacionais e relacionais e ampliar possibilidades de participação desde o início. Essa orientação desloca a discussão de uma lógica de “adequação do indivíduo” para uma análise das condições que a própria instituição oferece ou restringe.

A análise dos espaços, tempos e materialidades também impede idealizações. Nem todas as instituições dispõem das mesmas áreas externas, orçamento ou infraestrutura. Por isso, propostas pedagógicas não podem ser copiadas mecanicamente de contextos privilegiados. O princípio relevante é interrogativo: o que, nas condições concretas disponíveis, pode ser reorganizado para ampliar autonomia, encontro, investigação e expressão? Essa pergunta preserva a responsabilidade

institucional sem transformar qualidade em lista de objetos que uma escola deveria possuir.

INTENCIONALIDADE DOCENTE, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O papel do professor atravessa todas as dimensões discutidas. A defesa do protagonismo infantil não torna a docência secundária; ao contrário, exige conhecimento para observar, planejar e intervir sem capturar inteiramente a experiência da criança. Oliveira (2011) destaca que o trabalho pedagógico envolve organização intencional de contextos, acompanhamento dos processos e revisão das propostas. A qualidade da mediação depende de saber por que determinados materiais, agrupamentos e tempos são oferecidos e de reconhecer que a resposta das crianças pode exigir mudanças no planejamento.

Essa intencionalidade se diferencia de uma pedagogia baseada em resultados visuais padronizados. Quando todos precisam produzir o mesmo objeto, seguir a mesma sequência e chegar ao mesmo produto, a observação das hipóteses infantis perde relevância. Em contrapartida, propostas abertas não dispensam objetivos profissionais. O professor pode desejar ampliar repertórios de desenho, narrativa, exploração sonora ou investigação da natureza sem determinar antecipadamente o que cada criança deve produzir.

A escuta pedagógica oferece um critério para esse equilíbrio. Na experiência de Reggio Emilia, Malaguzzi (2016) utiliza a imagem das “cem linguagens” para enfatizar a pluralidade das formas de expressão infantil. A contribuição dessa perspectiva não está em transformar toda manifestação em evidência extraordinária, mas em questionar a supremacia de uma única linguagem e ampliar a atenção aos modos pelos quais as crianças comunicam hipóteses, interesses e relações. Escutar exige tempo e proximidade; não se resume a perguntar o que a criança quer fazer.

A documentação pedagógica aprofunda essa perspectiva ao permitir que registros sejam utilizados para interpretar processos e orientar novas decisões. A tese de Fochi (2019) discute a documentação pedagógica como estratégia de construção de conhecimento praxiológico e de desenvolvimento profissional, vinculada à reflexão sobre o cotidiano das

instituições. Esse é o uso adotado aqui. Não se atribui à obra de Fochi uma teoria geral sobre materiais ou efeitos do brincar; sua contribuição é mobilizada especificamente para compreender como registros podem apoiar a análise da prática e reposicionar o professor diante das experiências infantis.

Fotografias, falas transcritas, produções, notas de observação e sequências de acontecimentos podem compor a documentação, mas seu valor depende do uso interpretativo. Acumular imagens ou organizar painéis esteticamente atraentes não equivale a documentar pedagogicamente. O registro torna-se formativo quando ajuda o professor a formular perguntas: o que as crianças estavam investigando? Que relações estabeleceram? Quem participou e quem permaneceu à margem? O que o ambiente favoreceu ou impediu? Que continuidade pode ser oferecida?

Freire (1996) contribui para esse processo ao associar docência a pesquisa, criticidade e reflexão sobre a prática. Embora sua obra tenha outro contexto, o princípio de que o professor não é mero executor de prescrições ajuda a situar a documentação como ferramenta de pensamento profissional. O registro pode romper com planejamentos automáticos quando torna visíveis acontecimentos que contradizem expectativas do adulto e exige reinterpretar o percurso.

Existe, contudo, uma tensão ética na documentação. Registrar crianças envolve selecionar o que será visível, para quem e com que finalidade. O documento pedagógico não deve transformar a infância em espetáculo, nem reduzir a criança a evidência de desempenho. A seleção de fotografias e falas precisa respeitar dignidade, contexto e finalidade educativa. Além disso, a documentação deve representar processos diversos, evitando que apenas crianças mais comunicativas ou produções consideradas esteticamente “bonitas” apareçam nos registros.

Desse modo, a intencionalidade docente pode ser definida como responsabilidade pela qualidade das condições, e não como domínio sobre os resultados. O professor planeja, observa, media, documenta e decide; a criança participa, interpreta, resiste, transforma e cria. A relação pedagógica se produz nessa zona de reciprocidade. Quando um dos polos desaparece seja pela condução absoluta do adulto, seja pela retirada completa de sua responsabilidade a proposta perde densidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu sustentar que brincar e interagir constituem princípios centrais da Educação Infantil porque organizam formas de participação, relação e produção de sentidos características da infância. A análise, entretanto, também mostrou a necessidade de evitar formulações excessivamente amplas. O brincar não foi tratado como causa universal do desenvolvimento nem como técnica capaz de garantir, isoladamente, resultados cognitivos, sociais ou linguísticos. Seu valor pedagógico decorre de sua condição de direito, linguagem e prática cultural, cuja potência depende das condições concretas em que acontece.

As interações, por sua vez, não se restringem a relações harmoniosas. Elas incluem cooperação, negociação, conflito, disputa, aproximação e recusa. A mediação docente torna-se relevante justamente porque a vida coletiva não se organiza sozinha. Crianças produzem culturas de pares e têm capacidade de iniciativa, mas continuam necessitando de adultos responsáveis por proteção, equidade, ampliação de repertórios e organização de contextos. O desafio pedagógico não é escolher entre protagonismo infantil e intencionalidade docente, e sim construir formas de relação em que ambos possam coexistir.

A organização dos espaços, tempos e materialidades apareceu como condição concreta para que os princípios curriculares deixem de permanecer apenas no plano do discurso. Acessibilidade dos materiais, possibilidade de transformação do ambiente, continuidade temporal das brincadeiras, contato com diferentes linguagens e relação com a natureza podem ampliar experiências. Entretanto, a qualidade não deve ser medida pela quantidade de recursos disponíveis. A versão 2026 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil contribui para recolocar a discussão em dimensão institucional, articulando práticas, condições de trabalho, equidade, participação e gestão.

A documentação pedagógica também se mostrou relevante quando entendida como instrumento de reflexão profissional, e não apenas como exposição de produtos. Nesse ponto, a contribuição de Fochi (2019) é específica: registros podem alimentar a construção de conhecimento sobre a prática e apoiar

decisões docentes. A escuta, por sua vez, exige reconhecer múltiplas linguagens infantis sem converter toda manifestação em comando para o planejamento. Cabe ao professor interpretar, dialogar e assumir decisões pedagógicas justificadas.

Como limite, este estudo utiliza uma revisão narrativa e um corpus intencional de quinze fontes, sem pretensão de exaustividade, sem protocolo de revisão sistemática e sem produção de dados empíricos. As conclusões são, portanto, teórico-interpretativas e não permitem afirmar relações causais entre determinadas práticas e resultados de desenvolvimento. Também permanecem abertas diferenças entre contextos institucionais, territórios e grupos de crianças que uma análise bibliográfica não consegue captar em profundidade.

Pesquisas futuras podem ampliar essa discussão por meio de estudos empíricos que observem como tempo, espaço, mediação e cultura de pares se articulam em diferentes instituições de Educação Infantil. No plano deste artigo, a principal conclusão é que defender o brincar e as interações exige mais do que repetir sua importância: exige examinar as condições concretas que permitem às crianças participar, criar e construir relações, bem como as responsabilidades profissionais e institucionais necessárias para sustentar essas experiências.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil:** versão atualizada 2026. Brasília, DF: MEC, 2026. Em parceria com Ação Educativa, Fundação Itaú e UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizado>. Acesso em: 27 ago. 2026.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: 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, 2016. p. 57-97.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



<https://doi.org/10.52078/g2yjnv63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama	Joice Pereira Marques
António dos Reis Fançony	Katia Aparecida de Sousa Lima
Armando Kangolo Basílio	Lília Stevens de la Cruz
Augusto Hudson Simeão	Luciana Cardoso de Souza
Calunda dos Santos Jorge	Luís Venâncio
Carina Fardim Soares	Lusilene da Rocha Alves
Belkis Tomilson Garcia	Marcelo Cunha
Betsabé Pompa Abreu	Maria Angela Ferreira Oliveira
Chiquito Afonso Fernando	Maria Canga Álvaro
Domingos	Maria Elena dos Santos Silva
Cirlene Alves de Oliveira	Maria Madalena Sampaio Silva
Daniel Cordeiro	Mário Adelino Miranda Guedes
Daniel Marculino Muenho	Mário Jamba Artur
Denilson Genito Moisés dos Anjos	Mirella Clerici
Domingos Tchinhama Mangundu	Nayane Brito Veras Godinho
Edgar Francisco da Silva	Hermisdorf
Gonçalves	Ngombo Rodrigues Lucau
Elaine Santos do Nascimento	Panzo Manuel Bunga
Elizabeth Hama Francisco	Pedro Isaac
Esmael Joaquim Machado	Rafaela Gois Zirpolo
Eugénio Chicapa	Roseli Brito Tenório Ramos
Faustino Moma Tchipesse	Sabalo João Luanda
Fernando Leite Miranda	Suellen Vidal Araújo Da Silva
Gersiane Alves Pavão	Talita Torracca Vieira da Silva
Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	Tamara Garcia Calixto
Guilherme Mateus Moma	Tatiana Miranda Lima
Gustavo Bruno Wandaqueia	Teresa Francisca Nkhulwavo
António	Tomasa Miriam Tabares
Irma Cristina de Moraes	Valquiria Souza Cardoso
Chinhemba	Valter Joaquim Vidal
Jeam Rodrigo de Oliveira	Vidal António Machado
João Eduardo Quinsequi	Walter Albino António Sassoma

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP

Parceiros:

