

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.017

# EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Déborah Gonçalves Silva<sup>1</sup>

Maria Aparecida Custodio Rocha<sup>2</sup>

Josimar Custodio Rocha<sup>3</sup>

## RESUMO

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, assume um papel fundamental na formação integral da criança de 0 a 5 anos. Nesse contexto, o debate contemporâneo se volta para a compreensão da infância como uma construção social, plural e culturalmente situada, em que a criança é sujeito de direitos, produtora de saberes e sentidos. A construção de sentidos nesse processo envolve as interações, os vínculos afetivos, a escuta qualificada e a valorização das múltiplas linguagens, como caminhos para o desenvolvimento pleno das crianças nos espaços educativos. Este estudo tem como objetivo analisar como a construção de sentidos contribui para a formação das crianças pequenas na Educação Infantil, compreendendo os desafios e avanços no campo das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das concepções de infância. Para isso, foi realizada uma pesquisa de

- 1 Mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, [gmdeborah@gmail.com](mailto:gmdeborah@gmail.com)
- 2 Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF.
- 3 Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, [profjosimarrocha@email.com](mailto:profjosimarrocha@email.com);

natureza qualitativa, com metodologia de revisão bibliográfica, pautada em autores, que discutem o campo da Educação Infantil em suas dimensões históricas, políticas, pedagógicas e formativas. A análise do material bibliográfico aponta para a urgência da superação do paradigma assistencialista que historicamente marcou a Educação Infantil no Brasil, bem como para o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e qualidade. Evidencia-se que a construção de sentidos na infância está diretamente relacionada à formação docente, ao currículo, à escuta das crianças e à mediação de experiências significativas nos espaços educativos. Os resultados indicam que práticas pedagógicas intencionais e políticas educacionais comprometidas com os direitos das crianças favorecem o desenvolvimento de subjetividades autônomas, críticas e sensíveis, fortalecendo o papel social e formativo da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Sentidos e significados, Formação docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996, passou a ocupar um lugar significativo na formação integral das crianças pequenas. Esse reconhecimento desloca perspectivas históricas que vinculavam a creche e a pré-escola a práticas de acolhimento e guarda, conferindo-lhes um sentido educativo orientado pelo entendimento de que a criança é sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, expressar sensibilidades e construir significados próprios sobre o mundo. A infância, nessa abordagem, não é concebida como fase preparatória para etapas posteriores, mas como tempo pleno, vivo e presente, em que as experiências vividas deixam marcas, constroem subjetividades e elaboram modos singulares de ser e estar.

A construção de sentidos acontece na relação com o outro, na trama de afetos, no diálogo entre a criança e o ambiente, na escuta sensível que reconhece a potência expressiva da infância. As interações que se produzem no cotidiano das instituições educativas constituem o lugar onde emergem modos de pensar, sentir e imaginar. Nesse cenário, o corpo, o gesto, a brincadeira, a narrativa, o silêncio, a curiosidade e o olhar são compreendidos como linguagens, como formas legítimas de comunicação e produção simbólica. Carvalho e Fochi (2017) refletem que o cotidiano da Educação Infantil é espaço onde se entrelaçam tempos, relações e experiências que dão movimento à infância, favorecendo aprendizagens que não se reduzem ao domínio de conteúdos, mas que se ancoram na sensibilidade e na experiência vivida (p. 16-17)

No entanto, mesmo diante dos avanços legais e teóricos, é possível observar práticas que ainda reproduzem modelos escolarizantes, centrados na antecipação de conteúdos formais e na organização rígida dos tempos e espaços. Quando isso ocorre, o brincar é reduzido, a expressão livre perde lugar e a criança passa a ser convocada a responder às expectativas do adulto, e não às demandas internas de sua própria experiência.

Surge, então, uma tensão que mobiliza reflexões: de que modo garantir uma Educação Infantil que favoreça a construção de sentidos pelas crianças pequenas? Como sustentar práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua potência criadora, evitando sua captura por modelos que padronizam e restringem?

Essa questão atravessa as discussões sobre currículo, formação docente, gestão dos espaços, concepção de linguagem e proposta pedagógica. A hipótese que orienta este estudo assume que a construção de sentidos na Educação Infantil depende da qualidade das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, do reconhecimento das múltiplas linguagens da infância e da criação de ambientes que acolham a exploração, a sensibilidade, o movimento e a imaginação. Quando o espaço educativo se organiza como território de encontro, de escuta e de brincadeira, a criança encontra condições para produzir sentidos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que habita.

Discutir a construção de sentidos nessa etapa da educação, portanto, envolve compreender que cuidar, brincar, narrar, explorar e conviver constituem dimensões articuladas da formação humana, e que não se trata de acrescentar experiências pedagógicas ao cotidiano, mas de reconhecer o cotidiano como experiência educativa em si. É nessa tessitura que a

Educação Infantil pode afirmar-se como espaço de criação e de vida, onde a infância não é apenas vivida, mas também respeitada e reconhecida em sua inteireza.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica desenvolvida em abordagem qualitativa, que toma a Educação Infantil como campo de produção de saberes, práticas e sentidos socioculturais. A investigação baseou-se na leitura, análise e interpretação de obras que problematizam a infância em perspectiva histórica, política e pedagógica, buscando compreender como se constituem os discursos e práticas que orientam o

cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nesse movimento, foram considerados textos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documentos orientadores que organizam concepções de currículo e prática docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), além de estudos acadêmicos que discutem a criança como sujeito de direitos, a centralidade das interações e das múltiplas linguagens e o papel do espaço educativo na construção de sentidos.

A pesquisa bibliográfica, compreendida como processo interpretativo, não se limita ao levantamento e descrição de textos, mas implica diálogo crítico com as produções analisadas. Assim, a revisão de literatura foi orientada pelo interesse em identificar modos de compreender a infância e suas expressões, atentando para os sentidos atribuídos à criança, à formação docente e ao cotidiano institucional. Buscou-se reconhecer como diferentes autores tratam da construção de sentidos na primeira infância, destacando reflexões que articulam brincar, experiência, linguagem, corpo, imaginação e convivência como dimensões constitutivas da formação humana.

Nesse percurso, a análise foi guiada pela aproximação cuidadosa dos materiais selecionados, permitindo que emergissem categorias interpretativas como escuta sensível, relação entre cuidar e educar, organização dos espaços como linguagem pedagógica, brincadeira como experiência cultural e cotidiano como campo de produção de conhecimento. Mais do que classificar ou hierarquizar perspectivas, a metodologia orientou-se pelo esforço de compreender como essas categorias dialogam entre si e com o problema de pesquisa, possibilitando construir interpretações que não pretendem encerrar o tema, mas ampliar caminhos de reflexão.

A investigação assumiu, portanto, caráter hermenêutico, voltado à interpretação de sentidos presentes nas obras consultadas, entendendo que o ato de pesquisar também se produz na relação entre quem lê, o texto e o contexto histórico que o atravessa. A metodologia bibliográfica, nesse sentido, consolidou-se como campo fecundo para iluminar

compreensões sobre a infância e suas experiências, respeitando a complexidade e a pluralidade que constituem as formas de viver, sentir e aprender das crianças pequenas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 A SUPERAÇÃO DO PARADIGMA ASSISTENCIALISTA

Historicamente, a Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, esteve vinculada a práticas que buscavam atender às necessidades básicas da criança, reduzindo-a à condição de alguém que necessita de proteção e cuidado. Nunes (2006) observa que, por longo período, a creche foi pensada como espaço de tutela e regulação social, sustentada por discursos higienistas e moralizantes que associavam a infância pobre a um risco social, produzindo intervenções que se legitimavam pela necessidade de controle e normatização das populações vulneráveis (p. 1-2). Nesse cenário, o cuidado era compreendido de modo fragmentado, distante de qualquer dimensão educativa, e a criança aparecia frequentemente como objeto de intervenção de políticas de proteção social.

Com o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, inscreveu-se um movimento que tensiona essa lógica histórica. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996, ao afirmarem a educação como direito da criança, deslocaram o eixo que antes se sustentava no atendimento às necessidades das famílias, sobretudo das mães trabalhadoras, para a garantia de um direito da infância. Nessa mudança, a criança passa a ser compreendida como sujeito que produz sentidos, elabora relações e constrói conhecimentos a partir de suas experiências no mundo.

Machado (1999) pontua que, ao considerar a criança como alguém que se constitui nas interações sociais, é possível reconhecer que suas aprendizagens não se organizam apenas pela transmissão de conteúdos, mas se formam na relação com o outro, com o espaço, com os objetos e

com os gestos compartilhados (p. 87). A presença dessa perspectiva desloca a ideia de educação como mera preparação para o futuro, abrindo espaço para uma concepção de infância como tempo próprio, carregado de experiências significativas.

Entretanto, as marcas históricas do assistencialismo não desaparecem de forma abrupta. Elas se reconfiguram no cotidiano institucional, muitas vezes assumindo outras formas, como a antecipação de práticas escolares, a centralidade da rotina normativa ou o controle dos corpos e dos tempos da criança. A discussão sobre a superação desse paradigma envolve compreender que a educação de crianças pequenas não se reduz a práticas de cuidado físico, mas se realiza como cuidado que reconhece, escuta e acolhe expressões, afetos, curiosidades e modos de estar no mundo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reforçam a importância de práticas que integrem o educar e o cuidar como dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico, afirmando a criança como protagonista de experiências que se constroem na relação com os outros e com o ambiente. Esse reconhecimento não significa substituir o cuidado pela instrução, mas situar o cuidado como gesto educativo, como linguagem e como vínculo, capaz de sustentar a construção de sentidos na infância.

Assim, a superação do paradigma assistencialista não se coloca como ruptura imediata, mas como processo contínuo de reinterpretação das práticas, das concepções e das relações que estruturam os cotidianos da Educação Infantil. Trata-se de um movimento que se produz no encontro entre políticas públicas, formação de professores, organização dos espaços e escuta das crianças, reconhecendo a infância como lugar de produção de cultura, imaginação e sensibilidade.

### 3.2 A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE SENTIDOS

Machado (1999) compreende a criança como um sujeito que se constitui na relação com o outro, com o espaço e com os objetos, pro-

duzindo significados que emergem da experiência compartilhada e não da simples assimilação de conteúdos previamente definidos pelo adulto. Nesse sentido, a aprendizagem adquire caráter relacional, e o sentido não é algo recebido, mas criado nos encontros que se produzem entre corpos, gestos, olhares, palavras e silêncios, configurando-se como processo interpretativo e imaginativo, no qual a criança elabora sentidos singulares sobre o mundo que habita (p. 87). Guimarães (2010) destaca que educar implica uma disposição de escuta que acolhe o modo próprio da criança de estar no mundo, reconhecendo que ela se expressa com o corpo inteiro: emoção, movimento, respiração, ritmo e gesto (p. 1-2). escuta, nessa perspectiva, não se limita a ouvir, mas se amplia à sensibilidade de perceber aquilo que se anuncia no encontro, considerando que a criança comunica muito antes de dominar a linguagem verbal. Quando o educador assume essa postura, desloca-se da condução para a presença e acompanha a criança em seu processo de descoberta, sustenta tentativas, favorece a repetição e permite que a experiência se prolongue.

Gobbi (2010) contribui ao afirmar que as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens e que essas expressões configuram modos de constituir cultura e identidade, ainda que muitas vezes passem despercebidas quando a escola privilegia a linguagem oral ou escrita como forma central de comunicação (p. 1-2). Brincar, desenhar, dançar, observar, silenciar e narrar são compreendidos como experiências que tecem sentidos, possibilitando que a criança elabore sua presença no mundo.

Essa compreensão dialoga com Vigotski (1984), para quem o sentido se constitui na relação com o outro, por meio de processos simbólicos que organizam a experiência compartilhada. O autor indica que a criança, ao brincar, ultrapassa momentaneamente seu nível de desenvolvimento atual e se coloca em um campo ampliado de possibilidades, criando significados que não são dados de antemão, mas construídos na interação (p. 109-110). A brincadeira se torna, assim, espaço de elaboração afetiva e cognitiva, onde imagem, gesto e palavra se entrelaçam na produção de sentido.

Carvalho e Fochi (2017) aprofundam essa discussão ao afirmarem que o cotidiano das instituições é território onde as experiências tomam forma e onde a infância se faz acontecimento, aberta ao improviso, à invenção e ao inesperado (p. 16-17). O sentido emerge da própria vida que pulsa nas relações, nos ritmos, nos deslocamentos, no modo como a criança habita o tempo.

Larrosa (2014) oferece uma chave interpretativa ao compreender experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma. Vista sob essa lente, a ação da criança não é simplesmente atividade, mas acontecimento que produz sujeito. A infância aparece como tempo em que o mundo é sentido antes de ser explicado, e em que o significado se cria no próprio corpo que toca e se deixa tocar.

O papel do adulto, nessa perspectiva, desloca-se. Não se trata de transmitir formas prontas, mas de acompanhar, oferecer materiais, preparar espaços, sustentar processos, observar, registrar e narrar com as crianças. O cuidado passa a ser entendido como atenção ao que emerge, e não como controle ou antecipação. Wallon (2007) reforça essa dimensão ao articular emoção, movimento e pensamento como planos entrelaçados no desenvolvimento, indicando que o conhecimento se produz no corpo e não apenas na linguagem racional (p. 45).

Assim, compreender a criança como produtora de sentidos implica reconhecer que seus modos de expressão são legítimos e potentes, e que, na Educação Infantil, as linguagens sensíveis não precedem um saber futuro, mas são o próprio modo de aprender. A infância afirma sua força criadora quando encontra condições para brincar, imaginar, narrar, repetir, hesitar, experimentar e construir, no encontro entre corpo, espaço, tempo e presença, aquilo que dá forma à sua experiência de mundo.

### 3.3 O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A construção de sentidos na infância está profundamente relacionada às formas pelas quais as crianças se expressam, comunicam e interagem

com o mundo. As linguagens que atravessam a infância não se restringem ao domínio da fala ou da escrita, mas se manifestam no corpo, no movimento, na brincadeira, no desenho, na música, na narrativa e nos gestos que compõem o cotidiano. Gobbi (2010) observa que essas manifestações expressivas revelam modos singulares de compreender e habitar o mundo, e que as instituições de educação infantil podem tanto favorecer quanto limitar tais expressões, a depender da abertura que oferecem para a criação, a experimentação e o encontro sensível entre crianças, materiais e espaços (p. 1-2).

Guimarães (2010) aponta que pensar a educação infantil a partir das múltiplas linguagens implica reconhecer que a criança aprende com o corpo inteiro, em experiências que envolvem percepção, emoção, imaginação e movimento (p. 1-2). Nesse sentido, a organização do espaço não é neutra, mas comunica valores e possibilidades: um ambiente que acolhe tecidos, papéis, instrumentos musicais, bonecos, blocos, tintas, objetos naturais, sombras e luzes desperta outras formas de presença e outras possibilidades de relação. O espaço se torna linguagem quando provoca curiosidade e convida à ação, ao toque, à criação de cenas e narrativas coletivas.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva da pedagogia do cotidiano apresentada por Carvalho e Fochi (2017), para quem a experiência das crianças se constrói nos gestos pequenos, no uso do tempo, na circulação pelo espaço, nos encontros entre pares e nas invenções que emergem sem planejamento prévio (p. 16-17). As linguagens infantis aparecem, assim, como modos de produzir vida e conhecimento, e não como etapas preparatórias para aprendizagens consideradas mais “formais”.

Quando o currículo se organiza a partir das múltiplas linguagens, a brincadeira passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da experiência infantil, sustentando a ação pedagógica não como intervalo, mas como modo próprio de elaboração da realidade. Na brincadeira, a criança cria mundos possíveis, mobiliza imaginação, experimenta relações, produz narrativas e elabora questões que atravessam o corpo e o pensamento. Nesse movimento, o brincar não apresenta caráter de imi-

tação mecânica, mas se constitui como espaço em que a criança atribui sentidos às situações que vivencia, deslocando elementos do cotidiano para o campo da invenção.

Vigotski (1984) discute que a brincadeira representa um campo privilegiado de desenvolvimento, pois nela a criança age em um nível que ultrapassa momentaneamente suas possibilidades atuais, operando em um terreno em que o real e o imaginário se entrelaçam, possibilitando a criação de significados que emergem da relação com o outro e com os objetos (p. 109-110). Na atividade lúdica, a criança se insere em um “como se” que não nega o mundo, mas o reelabora, criando condições para experimentar papéis, perspectivas e modos de agir que ainda não se consolidaram na experiência cotidiana. O brincar, assim, não é apenas expressão da aprendizagem, mas campo em que o pensamento se organiza e se expande.

Quando se considera o desenho, a dança, a música e os jogos rítmicos como linguagens, amplia-se a compreensão de que a criança aprende pelos gestos, pelas intensidades e pelos ritmos que produz. O desenho não se fixa como representação gráfica, pois nele pulsa movimento, narrativa e memória sensível. A música convoca escuta e presença; a dança oferece território para explorar o espaço, o equilíbrio, a gravidade; os jogos rítmicos articulam tempo interno e tempo compartilhado. Essas linguagens, ao serem reconhecidas, permitem que a criança elabore percepções e sentimentos de maneira não verbal, compondo camadas de sentido que se expressam para além das palavras.

Nesse movimento, o papel do adulto se desloca. Vigotski (2001) aponta que o desenvolvimento não se dá isoladamente, mas se constitui na relação mediada pelo outro, por meio daquilo que ele denomina de mediação simbólica, que envolve linguagem, afeto, gesto e cultura (p. 112). O professor, ao acompanhar a criança, não dirige a experiência, mas se torna presença que sustenta e favorece a investigação. Seu gesto pedagógico se aproxima mais da escuta do que da condução, permitindo que as ações das crianças se ampliem, se prolonguem e se aprofundem.

A mediação, nesse sentido, não se reduz à orientação direta, mas se realiza quando o adulto oferece materiais, organiza o espaço, narra ações, observa e se deixa afetar pelo que emerge. A relação entre educador e criança se apresenta como campo de co-criação, em que ambos participam da construção da experiência, sem que um se sobreponha ao outro. O planejamento pedagógico se torna mais próximo do diálogo com o vivido, atento ao modo como o cotidiano se escreve na presença das crianças, reconhecendo que o conhecimento se produz no encontro.

Assim, ao integrar Vigotski à discussão, a compreensão das múltiplas linguagens se articula à ideia de que a experiência infantil é sempre atravessada pelo outro, e que o desenvolvimento se processa na trama dos vínculos e das expressões compartilhadas. O currículo que se organiza a partir desse entendimento não separa o brincar do aprender, mas reconhece que é no brincar, no movimento e na expressão sensível que a criança tece seus modos de existir, pensar e sentir o mundo.

Assim, pensar o papel das múltiplas linguagens significa compreender a infância como lugar de criação cultural, onde aprender envolve sentir, perceber, imaginar, arriscar e narrar. As linguagens não servem apenas para comunicar o que já se sabe; elas são meios pelos quais a criança constrói o próprio sentido de ser, estar e fazer no mundo, em um movimento que se dá na relação constante com os outros, consigo mesma e com o ambiente que a acolhe.

### 3.4 O CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) compreendem o currículo não como uma lista de conteúdos ou habilidades a serem alcançadas, mas como a organização das experiências que se desenrolam no cotidiano das instituições. Nesse sentido, o currículo se inscreve naquilo que acontece entre as crianças, entre crianças e adultos, e entre as crianças e o mundo que as cerca. Ele se constrói nos encontros que se produzem nos espaços de brincar, nos diálogos que emergem das

descobertas, nas narrativas que se formam enquanto o grupo cria suas próprias histórias. Assim, o currículo não se apresenta como modelo a ser seguido, mas como movimento que se faz em relação à vida que acontece.

Essa concepção reconhece que a infância se constitui pela imaginação, pelo corpo que experimenta, pela sensibilidade que se abre ao mundo e pelo brincar como modo de conhecer. O brincar, nesse contexto, não é um intervalo entre atividades, mas o próprio modo como a criança organiza sua compreensão da realidade. Quando o brincar se torna eixo estruturante do currículo, a experiência deixa de ser pensada como tarefa ou atividade com um fim predeterminado e passa a assumir forma de tempo vivido, que se expande conforme a criança cria percursos, sentidos e perguntas a partir daquilo que encontra.

Carvalho e Fochi (2017) refletem sobre uma pedagogia do cotidiano que reconhece o valor dos pequenos gestos e das ações que se dão aparentemente sem planejamento, mas que carregam densidade formativa, como observar o movimento da luz sobre o chão, recolher folhas caídas do quintal, acompanhar o trajeto de um inseto ou rearranjar objetos para criar novas cenas no brincar (p. 17-18). Esses gestos convocam o educador à presença, pois aprender, na infância, não está dissociado do sentir e do imaginar. O conhecimento emerge na superfície da experiência vivida, e o cotidiano se apresenta como campo fértil para criação de sentido.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em campos de experiências, reconhecendo que aprender se constitui na relação entre corpo, espaço, materiais e relações afetivas. O campo de experiências não antecipa uma sequência linear, mas acolhe a pluralidade das linguagens pelas quais a criança se expressa. Nesse movimento, a rotina deixa de ser instrumento de controle e passa a ser ritual que sustenta a convivência, permitindo que o grupo se reconheça na repetição que não se repete igual, pois cada dia traz um gesto novo, um acontecimento inesperado ou um modo diferente de estar junto.

Guimarães (2010) contribui ao afirmar que o espaço, quando pensado como extensão da experiência da criança, torna-se linguagem pedagógica, pois aquilo que é disponibilizado ou retirado, aquilo que se ilumina ou se esconde, aquilo que se convida a tocar ou a observar, participa ativamente da construção de sentidos (p. 1-2). Um espaço que provoca vínculo com o mundo não é estático, mas vivo, manipulável, construído coletivamente e continuamente refeito pelas crianças em suas interações.

Nesse cenário, o professor se desloca da posição de quem conduz para a posição de quem acompanha e escuta. A escuta não se reduz ao ouvir, mas envolve perceber gestos, pausas, hesitações, escolhas, modos de olhar. O planejamento pedagógico deixa de ser antecipado e fechado para se tornar aberto ao acontecimento, sensível ao que emerge no encontro com as crianças. O conhecimento deixa de ser algo “pronto” que o educador entrega e passa a ser algo que se constrói na relação.

Assim, pensar o currículo como experiência significa compreender o cotidiano como lugar de formação, onde o que se vive ganha forma de saber. Trata-se de acompanhar o movimento próprio da infância e reconhecer que o aprender se faz na trama do viver, onde brincar, narrar, sentir, experimentar e conviver não são partes isoladas da vida escolar, mas a própria forma de ser e aprender do sujeito-criança.

### 3.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DO PPAIC NO PIAUÍ

Ao considerar a realidade das instituições de Educação Infantil no Piauí, torna-se necessário situar a discussão sobre construção de sentidos no âmbito das políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas no estado. O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), implantado inicialmente com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente estendido para a Educação Infantil, impulsionou um movimento de incentivo à reorganização dos modos de ensinar e aprender, atentando para a importância do brincar, da oralidade e da experiência sensível na formação das crianças pequenas.

O PPAIC reconhece que o percurso da alfabetização não se inaugura quando a criança começa a aprender o sistema de escrita, mas se constitui muito antes, nos modos de falar, brincar, narrar e conviver, que estruturam sua presença no mundo. A ampliação do programa para a Educação Infantil não tem como horizonte antecipar etapas, mas compreender que o desenvolvimento das linguagens, da imaginação e da sensibilidade é condição para que a criança atribua sentido ao que vive e, mais tarde, ao que lê e escreve.

Nesse sentido, a proposta formativa do PPAIC dialoga com concepções que entendem o currículo como experiência e o brincar como eixo estruturante da educação das crianças pequenas. A ênfase dada ao planejamento coletivo, ao registro das práticas, à escuta da criança e à reflexão sobre o cotidiano aproxima o programa das perspectivas que reconhecem a criança como sujeito produtor de sentidos. O trabalho com sequências de experiências, rodas de conversa, investigações sensíveis e exploração dos territórios da escola aponta para uma concepção de alfabetização que nasce na cultura e na vida compartilhada.

Entretanto, a implementação dessas orientações ocorre em um contexto marcado por desigualdades territoriais, estruturais e formativas. Há escolas situadas em áreas urbanas com práticas pedagógicas mais sistematizadas, enquanto muitas instituições em zonas rurais enfrentam desafios como escassez de materiais, fragilização das condições de trabalho docente e falta de espaços adequados para o brincar. Esse cenário não configura ausência de experiência, mas anuncia que o cotidiano ganha formas distintas conforme o território em que se inscreve.

Ao se pensar o PPAIC no cotidiano da Educação Infantil, emerge a potência de um programa que, ao ser reinterpretado pelas escolas, pode assumir o lugar de ferramenta para fortalecer a escuta, ampliar a brincadeira, valorizar as narrativas locais e criar condições para que as crianças se reconheçam nas experiências que constroem. A formação continuada proposta pelo PPAIC, quando compreendida como espaço dialógico e

não prescritivo, favorece que os professores reflitam sobre suas práticas, revisitem concepções de infância e repensem modos de planejar.

Nessa perspectiva, o PPAIC não se reduz a uma política de alfabetização, mas pode ser entendido como campo de tessitura de sentidos, desde que a escola sustente a infância como tempo de criação e de invenção do mundo. Ao reconhecer que aprender envolve corpo, gesto, imaginação, narrativa e vínculo, o programa se inscreve como possibilidade de fortalecer uma Educação Infantil que acolhe e legitima as múltiplas formas pelas quais as crianças significam sua experiência.

Ao observar o PPAIC no cotidiano da Educação Infantil, percebe-se que sua implementação se dá em um território marcado por uma diversidade significativa de histórias, memórias, identidades e culturas. O Piauí é atravessado por comunidades quilombolas, povos rurais tradicionais, territórios ribeirinhos, comunidades urbanas periféricas e grupos indígenas em processos de reterritorialização e afirmação. Essa pluralidade torna evidente que a Educação Infantil não pode ser pensada de modo homogêneo, pois as infâncias que a constituem são múltiplas e trazem consigo modos diferentes de narrar, sentir e significar o mundo.

Nesse sentido, o PPAIC, ao ser integrado ao cotidiano da Educação Infantil, tem potencial para assumir um caráter antirracista e inclusivo, desde que reconheça e valorize essas diferenças como constitutivas da experiência educativa. Uma educação que se propõe antirracista não se limita a mencionar autores negros ou celebrar datas pontuais, mas envolve o reconhecimento de epistemologias, histórias e expressões culturais negras, indígenas e populares como fontes legítimas de produção de conhecimento. Na infância, esse movimento se faz no brincar, nas narrativas, nos corpos que ocupam o espaço, nos repertórios musicais, nas imagens que compõem o ambiente, nas histórias que se contam e na forma como cada criança é vista e reconhecida.

A inclusão, por sua vez, não se reduz ao acesso ou à matrícula, mas envolve criar condições para que cada criança participe e pertença ao contexto educativo. Isso implica compreender que as linguagens não são

equivalentes para todos, e que algumas crianças se expressam primordialmente pelo corpo, outras pela música, outras pelo silêncio, outras pela fala. O PPAIC, ao enfatizar a escuta da criança e a importância da observação docente, pode favorecer uma postura sensível às diferenças, evitando a normalização de comportamentos ou a aplicação de parâmetros homogêneos para medir aprendizagens.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de currículo como experiência. Quando a escola reconhece que o cotidiano é lugar de produção de sentidos, passa a perceber que cada criança se coloca no mundo a partir de sua história, de sua corporalidade, de sua pertença comunitária e cultural. A educação antirracista e inclusiva se constitui justamente aí: na possibilidade de garantir que a criança possa ser quem é em sua inteireza, sem que precise adaptar-se a modelos que silenciam ou apagam suas origens, suas formas de falar, de brincar e de existir.

O professor, nesse cenário, assume um papel de mediação que não se limita ao acompanhamento da atividade, mas que envolve interpelar as estruturas simbólicas que organizam o ambiente educativo. Ao planejar experiências com as crianças, o educador considera a diversidade de narrativas presentes no grupo, incorporando repertórios culturais que ampliem a compreensão de mundo e favoreçam o reconhecimento entre as próprias crianças. Trata-se de inscrever a experiência educativa no território, compreendendo que ele é vivo, múltiplo e politicamente constituído.

Desse modo, a presença do PPAIC na Educação Infantil pode ser compreendida não apenas como política de fortalecimento da alfabetização, mas também como possibilidade de construção de uma escola que afirma a pluralidade de infâncias, reconhece a legitimidade das diferentes linguagens e valoriza histórias, culturas e identidades que, historicamente, foram marginalizadas no espaço escolar. A educação antirracista e inclusiva, quando articulada ao cotidiano, não se realiza como conteúdo, mas como forma de estar e construir relações, nos gestos que se repetem, nas escolhas que se fazem e no modo como a infância é acolhida em sua potência criadora.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sentidos na Educação Infantil envolve reconhecer a criança como sujeito ativo, que produz significados sobre o mundo através das interações que estabelece, das relações que vivencia e das múltiplas linguagens que mobiliza em seu cotidiano. Pensar a infância nessa perspectiva significa considerar que as aprendizagens não se organizam apenas pela assimilação de conteúdos, mas se constroem na experiência partilhada, na sensibilidade dos encontros, no modo como o corpo se move e se afeta, no ritmo que se instaura no brincar, na curiosidade que se abre ao observar e ao explorar. A infância se afirma como tempo próprio, no qual imaginar, narrar e brincar não são intervalos da vida real, mas sua própria substância.

Ao longo da discussão, a compreensão da criança como produtora de sentidos entrelaçou-se à necessidade de deslocamento de concepções historicamente vinculadas ao assistencialismo ou à escolarização precoce. Esse deslocamento implica reconhecer que o cotidiano é lugar de formação e que a experiência sensível não é acessória ao desenvolvimento, mas condição para que a criança habite o mundo de maneira plena. A escola que acolhe esse movimento não organiza o tempo para controlar, mas para permitir que a vida aconteça, que o gesto se prolongue, que a atenção se aprofunde, que a brincadeira se expanda.

Nesse contexto, a organização dos espaços e tempos, o papel do professor e o modo como o cotidiano é tecido tornam-se aspectos fundamentais. O espaço pode convidar ou limitar; pode abrir caminhos para a criação ou restringir possibilidades expressivas. O professor, ao escutar, acompanhar e estar presente, contribui para que cada criança se perceba autorizada a experimentar, a inventar, a sustentar hipóteses e a elaborar narrativas próprias. A rotina, quando sensível às necessidades do grupo, favorece que os acontecimentos singulares possam emergir, permitindo que a experiência seja vivida em sua inteireza.

A inserção do PPAIC no contexto da Educação Infantil no Piauí amplia essas reflexões ao inscrever o currículo na materialidade dos territórios,

das culturas e das histórias das comunidades que compõem o estado. O programa, ao reconhecer a infância como tempo de imaginação e linguagem, pode fortalecer práticas que valorizem a oralidade, a brincadeira, a escuta e a narrativa, evitando reduzir a preparação para a alfabetização a um processo técnico ou antecipado. Ao mesmo tempo, a presença de diferentes infâncias – quilombolas, ribeirinhas, sertanejas, urbanas periféricas – convoca uma educação que considere as crianças em sua diversidade cultural e comunitária.

Nesse movimento, abre-se espaço para a construção de uma Educação Infantil antirracista e inclusiva, que não apenas acolhe diferenças, mas reconhece o valor epistemológico das culturas negras, indígenas e populares na produção de sentido das crianças. A educação inclusiva, nesse contexto, deixa de ser vista como adaptação ou ajuste e se realiza como compromisso ético com a presença plena de cada criança, com seus modos próprios de se expressar, de se vincular e de estar no mundo. A educação antirracista não se reduz a conteúdos, mas se inscreve nos gestos cotidianos de reconhecimento, pertencer e visibilidade.

Assim, mais do que propor modelos ou receitas, o percurso aqui apresentado convida à reflexão sobre uma prática educativa que se deixa afetar pelo que a criança anuncia, pelo território que a constitui e pela pluralidade de vidas que atravessam a escola. A construção de sentidos na Educação Infantil se realiza quando a criança encontra condições para inventar seus caminhos e quando o adulto se dispõe a caminhar junto, atento às sutilezas da vida que se manifesta no cotidiano e aberto às perguntas que ainda não foram formuladas. É nesse movimento de co-existência e co-criação que a Educação Infantil afirma seu caráter formativo e seu compromisso com a dignidade da infância.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-36, set./dez. 2017.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2010.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Educação Infantil: espaços e experiências. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do PPAIC - Educação Infantil. Teresina: SEDUC/PI, diversas edições (2020-2024).

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.