



OBSTÁCULOS ANIMISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO BOLINHO DE TATIANA BELINKY

ANIMIST OBSTACLES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE CASE OF THE LITTLE CAKE BY TATIANA BELINKY

*Isabel Celória Volante*¹

*Paulo César Gomes*²

RESUMO: O objeto desta pesquisa foi a análise da utilização do animismo na Educação Infantil, com foco na sequência didática proposta a partir do livro "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky (1986). O objetivo geral foi explorar como o animismo pode ser utilizado como recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo das crianças, a partir de uma abordagem mediada por práticas pedagógicas. Como problema de pesquisa buscamos investigar de que maneira o animismo, ao ser explorado no contexto da Educação Infantil, pode facilitar a superação de obstáculos cognitivos/obstáculos epistemológicos, promovendo diferentes aprendizagens de forma a respeitar o desenvolvimento infantil. A pesquisa foi fundamentada em referenciais teóricos como Piaget (2005), Zabala (1998), Ausubel (2003), Bachelard (1996), dentre outros, que abordam a construção do conhecimento infantil e a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada foi qualitativa, com a aplicação de uma sequência didática em sala de aula, envolvendo atividades lúdicas, dramatizações e recursos concretos que visavam melhor apreender obstáculos animistas e sua relação com as aprendizagens. As análises das interações das crianças durante as atividades permitiram observar como o animismo pode ser mediado de forma pedagógica para promover a aprendizagem. Os principais resultados da pesquisa indicaram que o animismo, quando abordado de maneira pedagógica, pode ser um recurso valioso para a aprendizagem na Educação Infantil. A utilização de imagens reais, dramatizações e recursos concretos possibilitou que as crianças construíssem conexões entre o imaginário e o real, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo o desenvolvimento cognitivo de maneira concreta.

PALAVRAS-CHAVE: Obstáculos Animistas. Sequência Didática. Processos de aprendizagem.

ABSTRACT: The objective of this research was to analyze the use of animism in Early Childhood Education, focusing on the didactic sequence proposed based on the book "O Caso do Bolinho" (Tatiana Belinky, 1986). The general aim was to explore how animism can be used as a pedagogical resource for children's cognitive development through an approach mediated by educational practices. The research problem sought to investigate how animism, when explored within the context of Early Childhood Education, can facilitate the overcoming of cognitive or epistemological obstacles and promote different types of learning while respecting child development. The study was grounded in theoretical frameworks such as Piaget (2005), Zabala (1998), Ausubel (2003), and Bachelard (1996) among others, who address children's knowledge construction and the importance of respecting developmental stages. The methodology was qualitative, involving the implementation of a didactic sequence in the classroom that included playful activities, dramatizations, and concrete materials designed to better understand animist obstacles and their relationship to learning. Analyses of the children's interactions during the activities allowed for the observation of how animism can be pedagogically mediated to foster learning. The main findings indicated that animism, when approached

¹ Universidade Estadual do Paraná. E-mail: isabelceloriavolante@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6043-8948>

² Universidade Estadual Paulista. E-mail: pc.gomes@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-2440-8097>

● Informações completas no final do texto



pedagogically, can serve as a valuable resource for learning in Early Childhood Education. The use of real images, dramatizations, and concrete materials enabled children to build connections between the imaginary and the real, facilitating the understanding of abstract concepts and promoting cognitive development in a tangible way.

KEYWORDS: Animist Obstacles. Didactic Sequence. Learning Process.

Introdução

A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social das crianças. De fato, é o primeiro contato com o ambiente formal de ensino que ocorre de forma institucionalizada. Neste contexto, a forma como os professores apresentam os conteúdos influencia diretamente como ocorre a apropriação de conhecimentos, bem como as crianças compreendem e interpretam o mundo ao seu redor. Os conteúdos ensinados na Educação Infantil no Estado do Paraná se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (RCP) (PARANÁ, 2017). Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) organiza o currículo da Educação Infantil em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: (a) conviver; (b) brincar; (c) participar; (d) explorar; (e) expressar; (f) conhecer-se. Em conjunto, visam garantir às crianças a exploração do mundo ao seu redor por meio de diferentes Campos de Experiência³. Os temas de Ciências na Educação Infantil (EI), organizados a partir dos campos de experiência, fundamentam-se na curiosidade, na investigação e na interação da criança seja com o mundo natural, com o mundo transformado pela ação humana ou mesmo da relação entre ambos. O planejamento de unidades de ensino na EI, que considere os estágios do desenvolvimento infantil e as formas próprias pelas quais as crianças percebem, interpretam e explicam o mundo — seus modos de pensar, agir e compreender os fenômenos — constitui um ponto de partida fundamental para a formação humana.

³ Segundo a BNCC (Brasil, 2018), os Campos de Experiência são eixos que orientam o planejamento pedagógico e a organização curricular da Educação Infantil, assegurando o desenvolvimento integral das crianças por meio de brincadeiras, interações e explorações, organizados em cinco campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesse contexto, o animismo — compreendido como a atribuição de características humanas a objetos e fenômenos naturais — é um aspecto recorrente do pensamento infantil, conforme discutido por Piaget (2005). Na Educação Infantil, o animismo aparece com frequência nas práticas cotidianas, especialmente em atividades envolvendo natureza, meio ambiente e fenômenos físicos. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre como lidar com essas manifestações, articulando o respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança com a promoção de experiências investigativas que favoreçam a construção gradual de conceitos científicos.

Considerando o animismo como uma característica do pensamento infantil e, ao mesmo tempo, um desafio para o ensino de Ciências, esta pesquisa se orienta pelo seguinte problema: como as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Ciências na Educação Infantil consideram o animismo presente no pensamento das crianças e de que forma a mediação docente utilizaria esse fenômeno objetivando favorecer paulatinamente a construção de conhecimentos científicos?

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão do animismo como elemento constitutivo do pensamento infantil, evitando práticas pedagógicas que o desconsiderem ou o tratem meramente como erro. Ao analisar o animismo no contexto do ensino de Ciências, esta pesquisa pretende contribuir com a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem os professores da Educação Infantil a promover práticas mais conscientes, coerentes, investigativas e dialógicas.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como o animismo se manifesta nas práticas de ensino de Ciências na Educação Infantil e de que modo uma professora realiza a mediação pedagógica frente a esse fenômeno. Os objetivos específicos consistiram em: (a) compreender o conceito de animismo a partir das contribuições de Tylor, Piaget e Bachelard; (b) identificar manifestações do pensamento animista em situações de ensino de Ciências na Educação Infantil; (c) investigar as estratégias pedagógicas utilizadas para lidar com o animismo em sala de aula e; (d) refletir sobre possibilidades didáticas que respeitem o desenvolvimento infantil e favoreçam a superação gradual do animismo.

Neste trabalho de pesquisa apresentamos uma sequência didática sobre livro “O Caso do Bolinho” (de autoria de Tatiana Belinky publicado pela Editora Moderna, cuja primeira edição é de 1986), a partir de autores como Piaget (2005), Bachelard (1996),

Zabala (1998) e Ausubel (2003) e outros que contemplam o argumento do uso do animismo na Educação Infantil. O artigo está organizado em seis seções. A primeira corresponde à introdução, na qual são apresentados a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. A segunda seção discute o referencial teórico sobre o animismo e o ensino de Ciências na EI, fundamentada nos estudos de Edward Burnett Tylor, Jean Piaget e Gaston Bachelard. A terceira seção aborda aspectos históricos a partir das contribuições de autores como Gauthier e Tardif (2010), que apresentam uma perspectiva a partir de diferentes aportes teóricos para a EI. Ainda nessa seção, com base nos estudos de Antoni Zabala (1998), discute-se uma proposta de sequência didática, articulada aos campos de aprendizagem. A quarta seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa e a forma de análise dos dados. Na quinta seção, é descrita a sequência didática investigada. Por fim, a sexta seção reúne as considerações finais, destacando os principais achados do estudo e suas contribuições para a área.

Aproximações teóricas acerca do animismo na infância

Muitas das estratégias constantes da proposta do Estado do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2017) para a EI são utilizadas para abordar os campos de experiência. Algumas dessas estratégias consistem na atribuição de vida e características humanas a objetos inanimados e elementos da natureza, fenômeno que é designado como animismo. Afinal o que é o animismo? Como ele pode contribuir (ou não) com a formação das crianças? Vale lembrar que a definição do termo ‘animismo’ deriva do latim ‘anima’, que significa ‘alma’ ou ‘vida’ e foi amplamente desenvolvida no final do século XIX pelo antropólogo e etnólogo Tylor (1832-1917), como origem do pensamento religioso em povos originários (o autor chama de povos primitivos). No livro *Primitive Culture* (TYLOR, 1958), o animismo é definido como a crença em almas como entidades distintas e separadas da matéria. A alma que anima a natureza pode reencarnar-se em animais, humanos e em objetos. Este autor destacou que na religião, assim como na magia, a alma é o princípio da vida orgânica e psíquica. A alma é a consciência do pensamento que tem a capacidade de reflexão. Este autor explica que o animismo foi uma forma de os povos pioneiros explicarem sonhos, visões, morte e fenômenos naturais. Para Tylor (1958) todas as religiões modernas surgiram a partir da crença no animismo como parte de um processo cultural.

Na área da Educação, o psicólogo e biólogo Piaget (2005), que estudou por décadas o pensamento infantil, afirma que a criança possui por alguns anos de sua vida uma concepção animista do mundo ao seu redor, quando o pensamento ainda é egocêntrico e simbólico. Para ele, as crianças pequenas tendem a acreditar que objetos e elementos naturais possuem vida própria e essa característica é uma etapa importante do desenvolvimento cognitivo da criança. A superação dessas formas de pensamento se dá a partir da mediação pedagógica que ocorre mormente no ambiente formal de ensino: a escola. Assim, gradativamente, as crianças tendem a abandonar ou superar essas percepções animistas e, paulatinamente, vão desenvolvendo o pensamento racional.

Num breve contexto histórico a partir de diferentes autores que influenciaram práticas na Educação Infantil contemporânea, podemos destacar o pensamento de Rousseau (2004). Este autor, já no século XIX, valorizava a natureza cognitiva e física da criança respeitando seu conhecimento sobre o mundo. Para ele, a criança não se tratava de um adulto incompleto (um adulto em miniatura), mas de um ser capaz de ter formas peculiares de pensar, sentir e conhecer o mundo a sua volta. Rousseau (2004) valorizava o contato direto com o mundo a partir da chamada ‘Experiência Sensível’ com as coisas, objetos e com o mundo natural. A aprendizagem ocorre a partir de um mundo de experiências diretas vivenciadas pela criança, fundamentadas em suas descobertas, observações e experimentações. Em outras palavras, ela se constitui, inicialmente, por meio da percepção sensorial do mundo, do contato direto com as coisas e da vivência concreta das experiências.

Embora, Rousseau (2004) não utilize o termo animismo, para ele a criança deve ser compreendida a partir de sua natureza própria, se aproximando dessa ideia quando argumenta que a criança explica o mundo de forma diferente dos adultos, de uma forma peculiar e única. Séculos depois de Rousseau, essa crença animista de que seres vivos, objetos ou mesmo os corpos celestes e fatores abióticos presentes na natureza possuíam vida ou tinham alma consciente é percebido no pensamento da criança, especialmente, em pesquisas feitas principalmente pelo psicólogo e biólogo Piaget (2005).

Na obra “A representação do mundo da criança”, publicado primeiramente em 1926, Piaget (2005) fez pesquisas das quais entrevistou crianças em diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo e analisou como as crianças explicam o mundo, seus fenômenos, objetos e acontecimentos. Nos primeiros anos, para ele, a criança tende a

atribuir vida, consciência e intenções a tudo a sua volta. Assim, o animismo não desaparece de repente, mas existem diferentes estágios no desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, é fato que a criança não separa o mundo psíquico do seu mundo físico: “mesmo no começo de sua evolução ela não observa limites precisos entre o ego e o mundo exterior, é cabível esperar que ela considere vivo e consciente um grande número de corpos que, para nós adultos, são inertes” (PIAGET, 2005, p.143).

Piaget (2005) explica que “a despersonalização do real, está ligada aos progressos da consciência de si. A tal ponto que a criança ignora a introspecção, crê conhecer-se por inteiro e crê que todo ser ou coisa é consciente de si mesmo” (p.198). Assim, o animismo resulta da indissociação das noções primitivas na transposição das trocas do interno com o externo, em que a criança tem “o ponto de partida para fazer a assimilação no seu ego, que se confunde com o mundo exterior” (p.198). A criança parte do seu próprio eu para fazer tal assimilação, assim, “é evidente o egocentrismo, a tendência a crer que tudo gira em torno do ego” (p.199). Para Piaget (2005) o animismo é a confusão da não distinção entre o eu da criança e o mundo ao seu redor e são, portanto, indissociáveis. Assim, ele apresenta as diferentes formas de animismo nos estágios de desenvolvimento⁴:

Durante o primeiro estágio, é considerado vivo tudo o que tem uma atividade ou mesmo uma função ou uma utilidade, sejam quais forem. Ao longo do segundo estágio, a vida define-se pelo movimento, sendo todo o movimento considerado como contendo uma parte de espontaneidade. Durante um terceiro estágio, a criança distingue o movimento próprio e o movimento recebido; a vida é identificada com o primeiro desses movimentos. Por fim, no decorrer do quarto estágio, a vida é reservada aos animais, ou animais e as plantas (Piaget, 2005, p.163)

Nas pesquisas feitas por Piaget (2005), nas quais realizou entrevistas com crianças, ele percebeu que a “vida” ou a “consciência” é atribuída a tudo o que se movimenta ou é útil. Assim, Piaget teve respostas que atribuíam “vida” com “consciência moral” identificada somente o terceiro estágio de desenvolvimento. Por exemplo, no estágio Operacional Concreto, quando o sol ilumina, ele tem a “obrigação moral” de utilidade para a Humanidade. Vejamos, por exemplo, um trecho da fala da criança Reyb (8 anos e 7 meses)

⁴ Teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo em Piaget e Inhelder (1972): sensório-motor (0–2 anos), aprendizagem pelos sentidos e ações, com aquisição da permanência do objeto; pré-operacional (2–7 anos), desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, marcado por egocentrismo e foco nas aparências; operatório concreto (7–11/12 anos), raciocínio lógico aplicado a situações concretas, com noções de conservação e reversibilidade; operatório formal (a partir de 12 anos), pensamento abstrato e hipotético-dedutivo, permitindo resolver problemas complexos e pensar sobre o futuro. Ver: PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1972.

em Piaget (2005): “O sol pode fazer o que quer? – Sim” (p.187), já num outro trecho: “Brul (8 anos): ‘O que faz o sol quando passeamos? – Ele nos segue. – Por quê? – Para nos iluminar. – Ele nos vê? – Sim. – Então ele anda? – Não, diríamos. – Então o que nos segue? – Ele nos segue, mas continua no lugar (!)” (p.182). Já no segundo estágio, o Pré-Operacional, no qual a criança ainda está numa fase egocêntrica, ela percebe o sol como um astro que se movimenta para que a seque, a aqueça e a ilumine. Assim, atribui vida ao sol quanto ao seu movimento em relação a si própria (ego) não para todos da humanidade. No caso de Bov, com 6 anos e 8 meses diz: “Bov (6;5): ‘Quando você passeia, o que faz o sol? – Ele vem comigo. E quando você volta para casa? Ele vai com outra pessoa’ (PIAGET, 2005, p.180). Já o estágio Sensório-Motor, tudo que movimenta possui vida e no Operacional Formal, a criança atribui vida e consciência somente aos animais e as plantas, já superando os objetos e astros.

Depois de mais de uma década após as publicações de Jean Piaget discutindo o pensamento animista na criança, foi o filósofo francês Gaston Bachelard que também discutiu aspectos do pensamento humano, incluindo o animismo, mas de uma perspectiva epistemológica e poética. Publicou obras sobre psicologia do conhecimento e da imaginação científica nas décadas de 1930 a 1950, entretanto, o livro “A Formação do Espírito Científico” de 1938, discute a relação com o pensamento humano. Assim, enquanto Piaget estudou o desenvolvimento cognitivo empiricamente, Bachelard refletiu sobre obstáculos epistemológicos e sobre como a imaginação e o animismo influenciam a formação do pensamento científico. Enquanto Piaget descreve o animismo como uma característica natural do pensamento infantil em suas fases iniciais de desenvolvimento cognitivo, Bachelard entende manifestações animistas (que não são exclusivas da infância) como expressões da imaginação que podem representar obstáculos epistemológicos à formação do pensamento científico, exigindo uma superação por meio da educação científica. Para Bachelard (1996) existem diferentes obstáculos para a formação do pensamento científico, o animismo é um obstáculo epistemológico.

Para Bachelard (1996), o pensamento animista é uma forma de imaginação característica do pensamento pré-científico, em que os objetos e fenômenos naturais são compreendidos como dotados de vida, vontade e sentimentos. Trata-se de uma forma de pensamento que precisa ser transformada para que as pessoas desenvolvam o pensamento lógico e científico, não deve ser reprimido de forma alguma, pois, para ele, é

fonte de criatividade e sensibilidade, mas que deve ser superado gradualmente para não se tornar um obstáculo epistemológico. No mesmo sentido, a ‘experiência primeira’ em Bachelard - concreta, real, natural e imediata – pode configurar-se em conhecimento não problematizado, impregnado de imagens e impressões sensíveis, constituindo-se um dos primeiros entraves à formação do espírito científico. Essa experiência inicial não deve ser negada, mas sim acompanhada e transformada gradualmente, a fim de que se aprenda a distinguir fantasia de realidade, sem, no entanto, suprimir o potencial criativo da imaginação (BACHELARD, 1996).

O animismo configura-se como um obstáculo epistemológico: ao atribuir vida, intenção e sentimentos aos objetos e fenômenos da natureza, mantém o pensamento preso a concepções intuitivas, dificulta a construção de explicações fundamentadas na observação crítica e na análise racional. A formação de um espírito científico crítico e renovador demanda uma ruptura com o conhecimento intuitivo e ingênuo. Nesse sentido, a experiência primeira é considerada um dos obstáculos iniciais para a construção do saber científico: “O espírito científico deve formar-se contra o que é, em nós, natural; contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma” (BACHELARD, 1996, p. 29).

Delizoicov e Angotti (1994) também concordam que o animismo é um obstáculo que precisa ser superado desde a infância. Descrevem que na infância a criança não se diferencia do seu meio, que seu referencial único é ela própria (egocentrismo). Assim a criança tende a interpretar o mundo a partir de si mesma, atribuindo características animadas aos objetos (animismo), o que limita a construção de um conhecimento objetivo. Dessa forma o ensino de ciências na infância visa dar este suporte para que a criança construa o pensamento objetivo. Assim, esses autores denotam que a superação do egocentrismo envolve a aquisição e desenvolvimento de atitudes voltadas para a construção de um conhecimento objetivo: (a) por meio de atividades que favoreçam a observação do mundo físico; (b) o reconhecimento dos seres vivos e (c) o estabelecimento de relações de causa e efeito entre fenômenos. Em conjunto são processos que demandam intervenção intencional da ação educativa.

Motivações para usos do animismo na Educação Infantil

Os processos de ensino-aprendizagem dependem das características individuais de cada criança, suas experiências de vida, suas formas de aprender, suas capacidades físicas e afetivas, motivações, interesses e conhecimentos prévios (ZABALA, 1998). Considerar essa diversidade é essencial para definir estratégias de ensino e formas de avaliação adequadas às necessidades de cada estudante. O ensino deve partir do que os alunos já sabem e proporcionar desafios adequados para que eles avancem cognitivamente. De fato, “a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, e revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares”. (ZABALA, 1998, p. 37).

Do mesmo modo, para Ausubel (2003) o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos a serem aprendidos. Cabe ao docente atuar sobre os subsunções (as estruturas cognitivas pré-existentes na mente das crianças) que serão importantes para ancorar novos conhecimentos. Nesse processo, o estudante integra o novo conhecimento aos seus esquemas cognitivos anteriores, estabelecendo conexões coerentes com o que já possuía. Quando essa integração acontece, há uma reorganização mental que transforma e amplia o conhecimento, caracterizando a aprendizagem significativa.

Para Ausubel (2003), o conhecimento é significativo quando novas ideias se conectam de forma substancial a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, permitindo que ele comprehenda, aprenda e volte a se lembrar futuramente. Assim, o conhecimento torna-se significativo quando novas ideias se conectam de maneira coerente aos saberes prévios do aprendiz. Esse processo depende da capacidade de integrar e reter informações que façam sentido pessoal, cultural e que tenham significado para o aluno.

A ideia de que a educação da criança deve diferir daquela destinada ao adulto foi amplamente discutida no século XVIII, tendo como marco a publicação de *Emílio, ou Da Educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau. Essa obra marcou um ponto de virada no pensamento pedagógico, influenciando a educação moderna. Assim, segundo Gauthier e Tardif (2010), após Rousseau, que lançou as bases de uma educação voltada às especificidades da infância, Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852) destacaram-se no século XIX como figuras centrais na consolidação da Educação para a Infância. Pestalozzi, com sua pedagogia intuitiva, defendeu que o ensino partisse do concreto para o abstrato, valorizando a observação, a experiência e o desenvolvimento gradual das

capacidades da criança. A título de exemplo, o uso de recursos animistas teria a função de aproximar o pensamento infantil e sua imaginação, como, por exemplo, quando se dá vida a um órgão ou sistema humano para ensinar ciências.

Para Gauthier e Tardif (2010), Fröbel, que cunhou a expressão ‘Jardim de Infância’ por analogia da qual as crianças seriam como flores a serem cultivadas, também estruturou uma proposta educativa centrada no brincar e nas atividades lúdicas, que valorizava a imaginação, o faz-de-conta e o mundo da fantasia como formas essenciais de aprendizagem e desenvolvimento. Suas contribuições transformaram as ideias de Rousseau em práticas pedagógicas concretas, partindo da natureza da criança e influenciando a organização e os princípios da Educação Infantil, que permanecem atuais.

Gauthier e Tardif (2010) apontam que nos séculos XX e XXI, a Educação para a Infância consolidou-se como prática centrada na criança, valorizando o brincar, a autonomia, a interação social, a individualidade, uso de tecnologias e foi influenciada principalmente por alguns autores(as) como: (a) Montessori (1870-1952), que defendeu a autonomia e a exploração sensorial nos diversos ambientes como instrumentos pedagógicos; (b) Piaget (1896-1980), que trouxe a ideia do desenvolvimento cognitivo, nos diferentes estágios de desenvolvimento. Para ele, a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento; (c) Vygotsky (1896-1934), que destaca que as aprendizagens dependem das interações sociais para promover a zona de desenvolvimento proximal; (d) Malaguzzi (1920-1994), que criou a abordagem Reggio Emília, valorizando também ambientes ricos em estímulos; (d) Gardner (1943-), que contribuiu com a teoria das inteligências múltiplas, a qual favorece a valorização da diversidade no ambiente pedagógico e (e) Wallon (1879-1962), que aborda a dimensão afetiva e a motricidade no processo de desenvolvimento infantil.

Essas influências psicológicas e pedagógicas na EI orientam os processos de ensino-aprendizagem a ser planejados a partir da percepção infantil. Tratam-se, em conjunto, de perspectivas teóricas que colocam a criança no centro da aprendizagem, seu mundo e seu pensamento. Pensado como um recurso pedagógico, o animismo na EI funcionaria como um meio que visaria articular formas como a criança concebe o mundo e seus conhecimentos prévios de forma a possibilitar relações contextualizadas a partir do mundo concreto para diferentes formas de pensamento abstrato, suas fantasias, imaginação e ideias animistas (PIAGET, 2005).

Metodologia de Coleta de Dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em Educação (LÜDKE, ANDRÉ, 2013) na qual utilizamos como registros das atividades: (a) diário de campo e (b) registros fotográficos. Para as autoras, o diário de campo é um registro detalhado e reflexivo das observações do pesquisador. Sua utilização objetiva não anotar apenas o que se vê e ouve, mas também impressões, sentimentos, reflexões e questionamentos sobre o que está sendo observado. A fotografia, nesse contexto específico da pesquisa, serviu para complementar as observações escritas, fornecendo um registro visual.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu – SP, sob o protocolo 89050925.5.0000.5411. Os participantes da pesquisa foram a professora regente e (18) dezoito crianças com idades de 2 a 3 anos e meio. Trata-se de uma turma do Maternal I. A coleta ocorreu em uma cidade de pouco mais de 10.000 habitantes na região noroeste do estado do Paraná, Brasil. A professora (aqui considerada e, participante da pesquisa, é também a primeira autora deste texto) tem 36 anos de idade, tem 15 anos de magistério e está há 4 anos na escola atual. A posição de professora-pesquisadora consiste em compreender que a docente não como mero objeto de investigação, mas sujeito ativo do processo de produção do conhecimento, articulando sua prática pedagógica cotidiana com a reflexão teórica e metodológica. A escola possui ao todo 360 (trezentos e sessenta) estudantes matriculados e frequentes.

Adotamos a contação de diferentes histórias e a exposição de uma sequência didática em Zabala (1998) a partir do livro paradidático “O caso do bolinho”, de Tatiana Belinky, 6.^a Edição, com ilustrações de Michio Yamashita, Coleção Hora da Fantasia, publicado em 2009. A partir da atividade de leitura e contação de histórias, o contexto do livro foi utilizado visando articular o pensamento animista com o contexto real. A análise dos dados foi pautada numa Análise de Conteúdo, na modalidade análise temática. A utilização da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) na Educação Infantil possibilita uma leitura aprofundada das práticas pedagógicas, valorizando as falas, ações e interações das crianças e da professora. As etapas da pesquisa compreenderam: (i) a pré-análise; (ii) a leitura flutuante; (iii) a exploração do material e (iv) o tratamento dos resultados, com inferências e interpretações (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

Para dar seguimento a realização da sequência didática voltada para crianças com faixa etária de 2 a 3 anos e 6 meses de idade do Maternal I, utilizamos três dos Campos de Experiência do RCP (PARANÁ, 2017) por dia da semana, conforme pré-estabelecidos na formação continuada do município. O intuito da proposta é contemplar semanalmente todos os cinco campos de experiências na formação das crianças. Neste contexto e com base num plano de ação (registro pedagógico elaborado pela professora), organizamos as vivências diárias de acordo com os campos de experiências com objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

Ao planejar esta sequência, partimos dos interesses e necessidades dos alunos, pensando na abordagem que vinculasse as necessidades formativas das crianças com as aprendizagens em ciências, a partir de seus conhecimentos prévios. Assim, elaboramos os objetivos que pretendíamos alcançar para as aprendizagens a partir de demandas da realidade escolar. Tomamos ciência que, com a chegada de uma nutricionista na escola, houve a troca da alimentação das crianças e a consequente proibição explícita de as merendeiras prepararem alimentos com açúcar. Com o passar dos dias e a introdução de alimentos saudáveis no cardápio, as crianças passaram a sentir falta dos alimentos que eram utilizados anteriormente. A partir dessa demanda, elaboramos uma proposta de sequência didática voltada à Alimentação Saudável.

Nossos objetivos consistiram em tratar da importância da leitura e interpretação de histórias com as crianças, estimular a reflexão sobre a alimentação saudável e os hábitos alimentares, promover atividades práticas de representação de personagens e alimentos através de diferentes materiais e, por fim, estimular a colaboração e a expressão artística nas crianças.

1º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia, preparamos o ambiente com uma "colcha de retalho" para tornar o espaço mais acolhedor para a contação de história. Apresentação da capa do livro "O Caso do Bolinho" e realização de perguntas interpretativas para engajar as crianças: O que vocês estão vendo na imagem? Você já comeu bolinho? Quem faz bolinho para você? Fizemos a leitura e contação da história "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky. Realizamos a contagem das aparições do bolinho nas ilustrações e representação gráfica no quadro e, ao final, fizemos uma atividade prática: modelagem de bolinhas com massinha de modelar.

A Figura 1 mostra a turma sentada em círculo em cima de uma colcha de retalho para a professora apresentar a história “o caso do bolinho”, mostrando as imagens do livro, interagindo com as crianças em diálogo. A apresentação da história com as imagens totalmente animadas, no diálogo a professora apresenta o contexto entre o imaginário, fantasioso e o real do cotidiano.

Figura 1. Observação da capa de “O caso do Bolinho” sentados em colcha de retalhos.



Legenda: A cena não é de "escuta passiva", mas de decodificação coletiva. Cada criança, a partir de seu repertório, interpreta as imagens e narrativas do livro, cruzando-as com suas próprias experiências. O círculo não é só físico, é um espaço onde significados pessoais são confrontados e expandidos no diálogo com a professora e os pares. **Fonte:** Autoria própria.

2º Dia: Desenvolvimento Metodológico

A partir de novo reconto da história "O Caso do Bolinho" de Tatiana Belinky, preparamos a receita do bolinho partindo de uma atividade prática, que consistia em utilizar rótulos de embalagens de produtos trazidos para as crianças brincarem de fazer compras no mercado. Na Figura 2, a seguir, as crianças brincam de “mercadinho” com as embalagens dos ingredientes que se usa para fazer o bolinho na história de Belinky. Os que estão sentados estão “vendendo” e os que estão de pé estão “comprando”. Utilizamos réplica de notas de dinheiro, o “dinheirinho” impresso utilizado para as trocas dos produtos. O gênero textual rótulo de embalagem traz imagens reais da vida social da criança.

3º Dia: Desenvolvimento Metodológico

A partir da exibição do vídeo "O Caso do Bolinho" seguido da releitura da receita do bolinho, organizamos uma atividade prática que consistiu na distribuição de panfletos de mercado, onde as crianças identificaram e recortaram os ingredientes da receita para confeccionar um cartaz ilustrativo.

Figura 2. Crianças interagem com rótulos de embalagens vazias



Legenda: Na brincadeira de compras ao supermercado, a caixa vazia vira produto, o papel vira dinheiro. Através deste jogo de símbolos, elas decodificam a lógica do comércio. Mas o verdadeiro aprendizado está no debate: 'Quanto vale isto?', 'É minha vez de ser o caixa?'. Aqui, constroem a gramática das interações sociais. **Fonte:** Autoria própria.

Figura 3. Crianças interagem com panfletos e fazem atividades de colagem num mural.



Legenda: Do símbolo à substância, e de volta ao símbolo: este ciclo revela a criança como integradora de linguagens. Ela decodifica imagens publicitárias, converte-as em ingredientes palpáveis e, por fim, sintetiza a experiência em um registro gráfico único, transformando uma receita em uma narrativa visual do próprio aprendizado. **Fonte:** Autoria própria.

A Figura 3 apresenta a professora a trabalhar a receita do bolinho que é parte da história presente no livro da história de Belinky. Crianças procuram em panfletos de supermercado os ingredientes da receita do bolinho. Assim, quando elas localizam esses ingredientes mostram para a professora. A professora recorta o produto e pede para as

crianças colarem as imagens em um cartaz. Assim, como no encontro anterior, o gênero textual panfleto apresenta imagens reais da vida social da criança.

4º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Figura 4. Crianças interagem com os personagens fixados numa caixa de papelão com um furo.



Legenda: Materializando o verbo 'comer': com este gesto, a criança faz a ponte entre a abstração narrativa e a concretude corporal. Ela não só ouviu que a raposa comeu, mas busca o ponto exato onde a história toca o corpo do personagem, simulando a ação com as próprias mãos. **Fonte:** Autoria própria.

Partindo de novo reconto da história de "O Caso do Bolinho", apresentamos imagens reais dos personagens (imagem de um idoso e uma idosa, raposa real etc.) e fizemos perguntas interpretativas sobre os personagens da história: Quem fez o bolinho? Para quem foi feito o bolinho? Por que o bolinho fugiu pela janela? Quem comeu o bolinho? Ao final, realizamos uma atividade prática que consistiu na colagem de imagens dos personagens em uma caixa de papelão com um furo, para as crianças interpretarem a história. Na Figura 4, acima, as crianças tinham que encaixar um desenho de bolinho na boca do personagem que comeu o bolinho, nesse caso, era a "raposa". Apresentamos "imagens reais" de todos os personagens, que ficaram expostas no quadro de giz. A proposta educativa é que a criança consiga articular o real e o imaginário a partir dos personagens animados da história.

5º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Novo reconto da história "O Caso do Bolinho" e a apresentação das imagens reais dos personagens. Realizada também a atividade prática de rasgar e amassar papel crepom, representando bolinhos, e colá-los dentro de um desenho de tigela. A intenção pedagógica desta atividade, apresentada na Figura 5, foi desenvolver habilidades de

coordenação motora fina, de movimento de pinça com as pontas dos dedos e de força nas mãos. Assim, as crianças rasgaram e amassaram o papel crepom. Fizeram bolinhas de papel e colaram dentro de uma tigela representada no desenho. As bolinhas de papel simbolizavam os bolinhos na tigela da vovó da história. Foram mostradas imagens reais de “bolinho de chuva”.

Figura 5. Crianças pintam com lápis de cor e confeccionam bolinhas de papel crepom para colagem.



Legenda: Aprendizagem pelo corpo: o amassar do papel é a incorporação do 'fazer'. A colagem dentro da tigela é o exercício do 'organizar'. O colorir é o ato do 'caracterizar'. Em cada fase, pensamento e ação se fundem para construir uma interpretação única da história. **Fonte:** Autoria própria.

6º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Nesse dia exibimos o vídeo "Bibi Come de Tudo", de Alejandro Rosas (Ver em Youtube. Em web: <https://www.youtube.com/watch?v=y7W1zOvub44&t=11s> Acesso em 30 ago. 2025.). Na oportunidade foi realizada a releitura de "O Caso do Bolinho" e correlação com a história assistida. Feita a discussão sobre a importância da alimentação saudável e natural e a apresentação de imagens reais de alimentos naturais e industrializados. Perguntas interpretativas sobre as imagens: Qual alimento é seu favorito? Quais alimentos você come mais em casa? Quais alimentos têm aqui na escola? Qual a importância de consumir alimentos naturais? E, ao final, realizamos a atividade prática: separação de alimentos naturais e industrializados em "bocas" de papel. Em síntese, a professora apresentou uma nova história chamada “Bibi come de tudo”. Nessa nova história eram exibidas imagens (desenhos) de vários alimentos saudáveis.

Esta história foi correlacionada pela professora com a história do “O caso do bolinho”, na qual o alimento apresentado, o “bolinho de chuva” (geralmente é preparado com ovos, açúcar, farinha de trigo, leite, fermento em pó e sal, sendo frito e, em seguida, passado em uma mistura de açúcar com canela), por ser uma fritura de imersão e sobremesa doce não foi considerado saudável dentro dos exemplos apresentados para as crianças. Foi

apresentado para as crianças diferentes imagens de alimentos naturais saudáveis e de alimentos industrializados ultraprocessados (não saudáveis). A atividade para as crianças, presente na Figura 6, consistia em colocar o alimento saudável numa caixa com boca arqueada para cima (“boca feliz”) e alimentos não saudáveis em boca arqueada para baixo (“boca triste”). Dessa forma, elas conseguiram realizar correspondência entre os alimentos que fazem bem a saúde humana (boca feliz) com alimentos que são nocivos à saúde humana se consumidos em excesso (boca triste).

Figura 6. Crianças inserem alimentos saudáveis na “boca feliz” e alimentos não saudáveis na “boca triste”.



Legenda: Mais do que separar, estão atribuindo sentimentos. Estas caixas-rosto são mapas afetivos do conhecimento nutricional. Cada alimento colocado na boca feliz ou triste é uma afirmação: 'Isto me nutre com alegria' ou 'Isto me consome com culpa'. As crianças aprendem que comida tem carga emocional. A classificação desses alimentos saudáveis e não saudáveis vira conversa. As caixas não são depósitos, são interlocutores. 'Você, rosto feliz, merece esta cenoura!'. O ato de 'alimentar' os rostos com imagens transformam um conceito abstrato (saúde) em um ato relacional concreto e cheio de intenção. **Fonte:** Autoria própria.

7º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Figura 7. Crianças escolhem seus vegetais preferidos no “gráfico das frutas” e colam suas próprias fotos de forma pareada com o vegetal selecionado.



Legenda: Do gosto ao dado: nesta investigação coletiva, preferências íntimas das crianças se transformam em estatística pública. Cada foto colada é um voto, uma história de gosto. O painel final é mais que um mural; é um retrato matemático-social do grupo, onde elas se veem como parte de um padrão maior. Onde meu

gosto se encontra com o nosso? Este painel responde. A criança não vê apenas uma fruta preferida, vê seu autorretrato alinhado a uma escolha coletiva. É uma lição de identidade dentro da comunidade: eu sou único, mas meu gosto me conecta a outros. **Fonte:** Autoria própria.

Nessa data, exibimos o vídeo "Música infantil para dançar – Quais frutas podemos comer?" (Em web: <https://www.youtube.com/watch?v=V6q4AnqAas> acesso em 30 ago/2025). Fizemos a roda de conversa sobre a importância da alimentação saudável. Foi feita a apresentação das frutas do cardápio do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. Fizemos ainda a atividade prática: criação de um gráfico com as frutas preferidas das crianças.

Na Figura 7, a professora mostra em um cartaz imagens de frutas que tem no cardápio da escola. Em seguida, pede para as crianças escolherem a sua fruta preferida, e coloca a foto da criança, de corpo inteiro, logo a frente da fruta que ela escolheu. Depois faz a contagem das frutas mais escolhidas e das menos citadas. Na mais escolhida no gráfico, é a fruta preferida da turma. (no caso aqui foi a laranja).

8º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Figura 8. Crianças fazem atividade com prendedores de roupa e rolo de papel enumerado a partir do “gráfico das frutas”.



Legenda: Traduzindo votos em volume: cada prendedor no cilindro é a materialização concreta de uma preferência. Estas colunas que constroem não são de papel, são de dados. Elas aprendem que a estatística tem altura, pode ser comparada com um olhar e contada com as mãos. O olhar que percorre da base ao topo dos cilindros é um olhar analítico. Aqui, elas não memorizam números, mas leem a história da votação das preferências das frutas na diferença de altura entre as colunas. Aprenderam que um gráfico é um retrato falado das escolhas do grupo. **Fonte:** Autoria própria.

Nesse dia foi feita a relação entre os símbolos dos números e suas quantidades com a turma. Fizemos também a revisão do gráfico das frutas e contagem das preferências. Realizamos a atividade prática de encaixar prendedores nos rolinhos de papel higiênico, correspondendo ao número de unidades. Na Figura 8, a professora relembra oralmente o gráfico das frutas saudáveis e faz a contagem juntamente com a turma. As crianças

relacionam os números a quantidades representadas enquanto fazem o movimento de pinça e de força com o prendedor de roupas.

9º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Reconto da história "Bibi Come de Tudo" (ver Figura 6) seguida de exposição de alimentos saudáveis mencionados na história para uma atividade de brincadeira de feira. Realizamos perguntas interpretativas sobre a história: Quem são os personagens da história? Quais alimentos Bibi aprendeu a gostar de comer? São alimentos naturais ou industrializados? Como esses alimentos contribuem para uma vida saudável? Atividade prática: Colorir e colar bolinhas de papel crepom no desenho de uma berinjela.

Figura 9 – Crianças fazem atividade de colorir a berinjela



Legenda: "Mais que uma berinjela de papel, este é um monumento a uma conquista íntima. Nas mãos que amassam e pintam, há a memória do paladar que se transformou (Bibi não queria comer berinjela). Ela não cola papel, cola uma nova página em sua história com o mundo dos sabores. Das mãos que recusaram tocar ou provar, agora saem os gestos que constroem e embelezam o antes temido. Modelar a berinjela é um ato de reapropriação: 'Agora você é minha, eu conheço você de um jeito novo'. **Fonte:** Autoria própria.

Em síntese, a professora trouxe alimentos saudáveis que aparecem na história "Bibi come de tudo" para as crianças brincarem de feira. O alimento que a personagem Bibi não gostava na história era berinjela. Contudo, depois de experimentar berinjela, a personagem passou a gostar. Na atividade, como exibido na Figura 9, as crianças rasgaram e amassaram papel crepom para colar no desenho de uma berinjela. A aproximação dos alimentos reais apresentados para a atividade "brincar de feira" aproxima o mundo real e

concreto das crianças com as imagens exibidas na história onde os alimentos aparecem em forma de desenhos animados.

10º Dia: Desenvolvimento Metodológico

Figura 10. Crianças arremessam bolas de papel na “boca” da raposa representada na caixa e layout da disposição da turma na realização da atividade final.



Legenda 1: Crianças amassam papel na forma de bola e arremessam no orifício da caixa ao centro da sala: a criança como intérprete corporal da história: Jogar a "bolinha de papel" na boca da raposa não é um jogo qualquer. É a dramatização ativa e motora do ato de "alimentar" ou "jogar algo para o personagem comer". As crianças corporificam a ação, projetando-se na narrativa. O alvo (a boca) localiza espacialmente o evento da história ("foi aqui que ela comeu"). A criança precisa organizar-se para jogar, respeitar turnos, estabelecer distância e comemorar os acertos são competências sociais e de regulação. O jogo transforma um conceito (a história) em uma estrutura lúdica com regras, onde o engajamento organiza a memorização e a afetividade em relação ao personagem da história.

Legenda 2: Imagem da sala toda: o círculo de debate é um parlamento do paladar. Aqui, as crianças não aprendem uma lista, mas constroem, através da argumentação e da negociação, os próprios critérios que separam o 'saudável' do 'não saudável'. Cada imagem é um caso a ser julgado, cada voz traz uma evidência. São legisladoras de seu próprio alimento." **Fonte:** Autoria própria.

No último encontro da sequência didática, foi realizada uma revisão do vídeo "O Caso do Bolinho". Realizamos uma atividade de representação do bolinho com folhas de

sulfite rasgadas e uma atividade interativa: as crianças deveriam jogar as bolinhas de papel na boca de uma raposa desenhada em uma caixa de papelão. Realizamos uma discussão sobre alimentos saudáveis e não saudáveis com base nas imagens reais e fizemos perguntas para que a turma respondesse: o bolinho é saudável? Por quê? E a berinjela que a Bibi aprendeu a comer, é saudável? Por quê? Qual alimento saudável você mais gosta? Realizamos ao final a exibição do vídeo "*Que Frutas Podemos Comer?*". Ao final realizamos uma atividade musical e lúdica, da qual tinha por objetivo cantar e dançar utilizando uma bandinha feita com materiais recicláveis. Em resumo, depois de a professora relembrar oralmente a história do "O caso do bolinho", as crianças amassaram papel na forma de uma bola (para fazer de conta que era o bolinho da história) que foi arremessada dentro de uma caixa que tinha a imagem de uma raposa com a boca aberta para "comer" o bolinho.

Quadro 2. Mapeamento dos dez dias da sequência didática e sua relação com o animismo

| Encontros | Descrição sintética do encontro | Aproximações teóricas |
|--|--|---|
| 1º Dia – Contação da história ambientação | Ação pedagógica: Contação da história O Caso do Bolinho, uso de imagens animadas, perguntas interpretativas e modelagem de bolinhas. Manifestação do animismo: O bolinho “foge”, “aparece” e “interage” como personagem com intenção própria. Posição da professora: Valoriza o imaginário e legitima a fantasia, sem correção racional imediata. | Tylor: valorização do animismo como forma simbólica inicial de compreensão do mundo. Piaget: reconhecimento do pensamento pré-operatório. Bachelard: ainda não há ruptura; o obstáculo não é problematizado nesse momento. |
| 2º Dia – Reconto e brincadeira de mercadinho | Ação pedagógica: Reconto da história, uso de rótulos reais e brincadeira de compra e venda. Manifestação do animismo: Transição entre objeto simbólico (ingredientes do bolinho) e objeto real. Posição da professora: Mediação entre fantasia e realidade social. | Tylor: manutenção do simbólico. Piaget: início da diferenciação entre real e imaginário. Bachelard: introdução de elementos concretos que futuramente permitem ruptura. |
| 3º Dia – Panfletos e cartaz da receita | Ação pedagógica: Recorte de ingredientes reais em panfletos. Manifestação do animismo: Redução da personificação; foco nos objetos concretos. Posição da professora: Amplia a objetivação da experiência. | Piaget: avanço na coordenação entre símbolo e realidade. Bachelard: início da superação do obstáculo animista por racionalização contextual. |
| 4º Dia – Personagens encaixe e bolinho | Ação pedagógica: Encaixar o bolinho na boca da raposa; apresentação de imagens reais dos personagens. Manifestação do animismo: Personagens continuam “ativos”, mas confrontados com imagens reais. Posição da professora: Articula conscientemente imaginário e real. | Tylor: preservação do valor simbólico. Piaget: articulação cognitiva entre fantasia e realidade. Bachelard: mediação sem ruptura brusca. |
| 5º Dia – Bolinhas de papel e imagens reais | Ação pedagógica: Representação simbólica do bolinho e exibição de bolinhos reais. Manifestação do animismo: Objeto simbólico representa alimento real. Posição | Piaget: pensamento representacional típico da infância. Bachelard: preparação para superação do animismo. |

| | | |
|--|--|--|
| | da professora: Usa o símbolo como ponte para o concreto. | |
| 6º Dia – Boca feliz / boca triste | Ação pedagógica: Classificação de alimentos saudáveis e não saudáveis. Manifestação do animismo: A “boca” ganha emoção (feliz/triste), mas com critério racional. Posição da professora: Utiliza o animismo como estratégia didática. | Tylor: símbolo cultural comprehensível pela criança. Piaget: classificação inicial. Bachelard: ruptura orientada do obstáculo epistemológico. |
| 7º Dia – Gráfico das frutas | Ação pedagógica: Construção de gráfico com frutas preferidas. Manifestação do animismo: Praticamente ausente. Posição da professora: Consolida pensamento lógico e quantitativo. | Piaget: avanço rumo à organização lógica. Bachelard: ação visa a superação do animismo. |
| 8º Dia – Quantidade número | Ação pedagógica: Associação número-quantidade com predeadores. Manifestação do animismo: Inexistente. Posição da professora: Foco em abstração e correspondência. | Piaget: estruturação do pensamento lógico-matemático. Bachelard: pensamento científico em construção. |
| 9º Dia – Feira e berinjela | Ação pedagógica: Brincadeira de feira com alimentos reais; atividade com berinjela. Manifestação do animismo: Narrativa animada mediada por objetos reais. Posição da professora: Reaproxima fantasia e realidade concreta. | Tylor: manutenção simbólica. Piaget: coordenação entre representação e objeto. Bachelard: controle do animismo por contextualização real. |
| 10º Dia – Síntese e problematização | Ação pedagógica: Arremesso do bolinho simbólico e discussão sobre alimentação saudável. Manifestação do animismo: Presente como recurso lúdico. Posição da professora: Questiona e problematiza explicitamente. | Piaget: confronto cognitivo respeitando o estágio infantil. Bachelard: superação consciente do obstáculo epistemológico. Tylor: animismo ressignificado, não eliminado. |

Fonte: dados de pesquisa. (autoria própria).

Do Quadro 2 acima, a análise da sequência didática desenvolvida ao longo dos dez dias evidencia uma prática pedagógica intencionalmente mediada, na qual o animismo é reconhecido, valorizado e progressivamente ressignificado como recurso para a construção de aprendizagens na Educação Infantil. Observa-se que, nos primeiros encontros, a professora acolhe o imaginário infantil por meio da contação e do reconto da história O Caso do Bolinho, legitimando a personificação dos objetos e personagens como forma própria de expressão e compreensão da criança, em consonância com a perspectiva de Tylor (1958) e com o pensamento pré-operatório descrito por Piaget (2005).

Ao longo da sequência, a introdução sistemática de elementos do mundo real — como rótulos, panfletos, imagens reais, alimentos concretos e situações de brincadeira social — promove a articulação entre fantasia e realidade, favorecendo a ampliação cognitiva sem ruptura abrupta. Progressivamente, a professora conduz as crianças a processos de classificação, comparação, contagem e representação gráfica, especialmente

nas atividades relacionadas à alimentação saudável, o que indica um movimento de superação gradual do animismo como obstáculo epistemológico, conforme problematizado por Bachelard (1996). Assim, a sequência didática revela que o animismo não é negado, mas utilizado como ponto de partida para a mediação pedagógica, possibilitando a construção de conhecimentos científicos iniciais de forma contextualizada, significativa e respeitosa aos ritmos e às especificidades do desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

Este estudo apresentou uma sequência didática fundamentada no livro *O Caso do Bolinho* (Belinky, 2009) e em outras narrativas infantis, ancorada nas contribuições de diferentes autores com o propósito de analisar o uso pedagógico do animismo na Educação Infantil. Os resultados indicam que práticas que reconhecem o animismo como característica constitutiva do pensamento infantil favorecem a aprendizagem, ao possibilitar a mediação entre experiências simbólicas e conceitos em construção no pensamento infantil. A sequência didática evidenciou que a integração entre elementos do imaginário e do mundo real amplia as possibilidades de aprendizagem e respeita os conhecimentos prévios das crianças, de forma a contribuir para a construção gradual de novas compreensões.

O uso intencional de atividades diversificadas mostrou-se coerente com os estágios do desenvolvimento infantil e com diferentes perspectivas teóricas do ensino. A utopia (como caminho a ser perseguido) da superação do pensamento animista deve compor o rol de preocupações na formação humana num processo gradual. Nesse sentido, a Educação Infantil pode e deve desempenhar um papel fundamental ao promover práticas pedagógicas que articulem imaginação e realidade, ampliem repertórios dos aprendizes a partir da cultura escolar, que respeitem a diversidade infantil, favoreçam o desenvolvimento cognitivo e possibilitem a emancipação progressiva das crianças.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L.; **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELINKY, T. **O caso do bolinho**. São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: UNDIME, 2017. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL_5ac39d467cecc.pdf Acesso em: 23 set. 2025.

DELIZOCOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HISTÓRIA INFANTIL: “O caso do bolinho” de Tatiana Belinky. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iV1NGw3pAj0>. Acesso em: 29 ago. 2025.

HISTÓRIA INFANTIL: “Bibi come de tudo” de Alejandro Rosas. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9kSN6mPd9M>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **The psychology of the child**. New York: Basic Books, 1972.

PARANÁ (Estado). **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/> Acesso em: 29 ago. 2025.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução de R. L. Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TYLOR, E. B. **Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom**. New York: Harper Torchbooks, 1958. 2 v.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Plano de ação do desenvolvimento das atividades.

Quadro 1 – Plano de Ação típico para uma semana, alinhado à proposta pedagógica da escola

| | Aulas | Campo de experiência | Saberes e conhecimentos (conteúdos) e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento |
|----------------------|--------------|--|--|
| 2.ª feira - 09/09 | 2 | O eu, o outro e o nós: | Valores para a vida em sociedade; interagir por meio de diferentes linguagens com professores(as) e crianças, estabelecendo vínculos. |
| | 3 | Escuta, fala, pensamento e imaginação: | Palavras e expressões da língua; interagir com outras pessoas por meio de situações mediadas pelo(a) professor(a). |
| | 1 | Traços, sons, cores e formas: | Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras. |
| | 2 | Corpo, gestos e movimentos: | Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; explorar livros de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel. |
| 3.ª feira - 10/09 | 2 | O eu, o outro e o nós: | Normas de convivência; compartilhar brinquedos em suas atividades de explorações, investigações ou de faz de conta. |
| | 3 | Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: | Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo; participar de atividades de culinária ou produções artísticas que envolvam: pintura, experiências com argila e outras situações para perceber a importância do tempo (por exemplo, tempo de preparo, secagem, etc.). |
| | 3 | Traços, sons, cores e formas: | Sons do corpo, dos objetos e da natureza; explorar diversos objetos e materiais sonoros, compreendendo que eles produzem sons, sentindo a vibração de cada material. |
| Quarta-feira - 11/09 | 2 | Escuta, fala, pensamento e imaginação: | Escrita e ilustração; observar as ilustrações dos livros buscando identificar sua relação com o texto lido. |
| | 3 | Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: | Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo; participar de atividades de culinária ou produções artísticas que envolvam: pintura, experiências com argila e outras situações para perceber a importância do tempo. |
| | 3 | Corpo, gestos e movimentos: | Materiais e tecnologias para a produção da escrita; modelar diferentes formas, de diferentes tamanhos com massinha ou argila. |
| 5.ª feira - 12/09 | 2 | O eu, o outro e o nós: | Patrimônio material e imaterial; Manifestar curiosidade e autonomia ao explorar objetos e espaços. |
| | 3 | Escuta, fala, pensamento e imaginação: | Marcas gráficas de representação da escrita e mecanismos de escrita; Manipular revistas, jornais, livros e outros materiais impressos para conhecer diferentes suportes de leitura e escrita. |
| | 3 | Traços, sons, cores e formas: | Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc.; manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras. |
| 6.ª feira - 13/09 | 2 | Escuta, fala, pensamento e imaginação: | Escrita e ilustração; Ouvir, visualizar e apreciar histórias, bem como outros textos literários: poemas, parlendas, contos, literaturas, lendas, fábulas, músicas etc. |
| | 3 | Traços, sons, cores e formas: | Sons do corpo, dos objetos e da natureza; Ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, com instrumentos convencionais ou não e, materiais diversos para acompanhar diversos ritmos de música. |
| | 3 | Corpo, gestos e movimentos: | Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; explorar livros de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel. |

Fonte: adaptado pelos autores da proposta pedagógica da escola. (dados da pesquisa).



NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Isabel Celória Volante. Mestranda em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Paranavaí, PR, Brasil.

E-mail: isabelceloriavolante@gmail.com

ID <https://orcid.org/0009-0009-6043-8948>

Paulo César Gomes. Doutorado em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências de Botucatu, Departamento de Ciências Humanas, Ciências da Nutrição e da Alimentação, Botucatu, SP, Brasil.

E-mail: pc.gomes@unesp.br

ID <https://orcid.org/0000-0003-2440-8097>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica. Foco do trabalho, como explicitado ao CEP, foram as ações docentes e sua prática educativa na Educação Infantil. A docente envolvida é primeira autora deste artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa é decorrente do projeto “DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?”, dissertação de mestrado da primeira autora, e que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Medicina de Botucatu sob o protocolo CAAE 89050925.5.0000.5411, parecer de 02/06/2025 anexado como documento suplementar.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 05/11/2025 - Aprovado em: 26/12/2025 – Publicado em: 31/12/2025.

COMO CITAR

VOLANTE, I. C.; GOMES, P. C. Obstáculos Animistas na Educação Infantil: O Caso do Bolinho de Tatiana Belinky. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 6, n. 10, p. 398-423. 2025.