



**CRIANÇAS E ADULTOS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS



Leisiane Heming



**CRIANÇAS E ADULTOS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS



Leisiane Heming

Autora da capa: Leisiane Heming  
Imagem: acervo pessoal da autora.  
E-mail: leisiane.heming@edu.ivoti.rs.gov.br  
Lindolfo Collor, 2024.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**LEISIANE HEMING**

**ADULTOS E CRIANÇAS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso da professora Carolina e das crianças da  
faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS**

**São Leopoldo**

**2024**

LEISIANE HEMING

**ADULTOS E CRIANÇAS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso da professora Carolina e das crianças da  
faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2024

H488a

Heming, Leisiane.

Adultos e crianças partilhando jornadas de aprendizagem na educação infantil : o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS / Leisiane Heming. – 2024.

394 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi.”

1. Educação infantil. 2. Currículo. 3. Criança. 4. Professor. 5. Prática pedagógica. 6. Aprendizagem. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

LEISIANE HEMING

**ADULTOS E CRIANÇAS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso da professora Carolina e das crianças da  
faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi (orientador)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Betina Schuler (UNISINOS)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

Dedico esta dissertação àqueles que, assim como eu, ao lançarem-se em busca de um sonho, descobriram que, de todas as belezas, a mais bonita é a coragem.



## AGRADECIMENTOS

Há uma imensidão de agradecimentos que tem feito (e para sempre fará) morada em meu coração. Afinal, entendo que agradecer por um percurso (sonhado, buscado e vivido) que termina, é um convite a ser grato por tudo aquilo que, de algum modo, tornou-o possível: pessoas, lugares, afetos, encontros, histórias, escolhas e processos. Caberia tanto aqui que, de tanto caber, nenhum texto daria conta de tudo (e do tanto) que tenho a agradecer.

Por isso, escolho tornar público, o meu agradecimento a algumas pessoas que, de modo direto, ao longo desse tempo em que vivi o mestrado, foram sustentação, costura, abrigo, impulso, colo, escuta, refúgio, presença e, especialmente, esperança.

Agradeço ao Paulo Fochi, meu orientador. A sua generosidade foi uma das coisas mais bonitas que encontrei nesse percurso. Tê-lo ao meu lado de forma tão ética, coerente e presente, foi base sólida para a construção desta pesquisa. O Paulo Fochi — professor — me ensinou muito mais do que poderia imaginar sobre as crianças, a prática pedagógica, a organização do cotidiano educativo e o modo de fazer pedagogia na educação infantil. Mas, foi com o Paulo — aquele que conheci para além do sobrenome tão importante que carrega consigo e das titulações acadêmicas, entre desvios (necessários) nas orientações, cafés e paçocas, jantares no restaurante universitário, conversas demoradas e boas risadas, histórias e sonhos partilhados — que aprendi sobre a beleza de uma vida digna de ser vivida. E isso é o mais bonito. Eu tenho muito orgulho da pessoa que me tornei a partir do modo que aprendi a ver a vida desde que passamos a caminhar juntos.

À Esmeralda, por ser o amor mais bonito que tenho vivido e pela companhia inseparável na escrita de cada linha que compõe esta dissertação. Foram os rituais que partilhamos e o afeto dela que me fizeram encontrar a calma e sorrir em dias difíceis, respirar e seguir.

À minha avó, dona Altiva, que mesmo não estando mais aqui fisicamente, se fez tão presente em meu coração ao longo desse tempo. Hoje, entendo que o modo como fui acolhida por ela no mundo, sustenta minha busca incansável por uma escola mais amável e respeitosa para as crianças.

A meus pais, por serem tudo que puderam ser.

Ao Mateus, meu companheiro de vida, pela presença amorosa em todas as minhas ausências. Por postergar os sonhos que partilhamos, para que, primeiro, eu pudesse viver os meus.

À Deise, por saber, muito antes de mim, que esta pesquisa existiria.

À Ângela e à Lu, por me permitirem sentir que eu sempre teria com quem contar.

À Sendy, à Nati e à Amanda, por encontrarem formas de me dar força e zelarem por meus sonhos, por mim e por nossa amizade nas tantas vezes que eu não consegui.

À Carla, minha psicóloga, por não deixar que eu me perdesse de mim. Afinal, não foram poucos os momentos em que o turbilhão que me atravessava, fez com que eu desviasse.

Ao Curió (Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Educação Infantil e Cotidiano Pedagógico), pelo olhar cuidadoso que tanto melhorou o meu, e pelo colo, que tantas vezes serviu-me de abrigo.

Ao OBECI e a todos os profissionais que o constituem, que me ensinaram sobre o significado de aprender em companhia. Que os saberes construídos no interior desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sigam ecoando e reverberando por este mundo.

À EMEI João de Barro que, como ninho, me acolheu. Será compromisso meu fazer com que as práticas pedagógicas que sustentam o fazer desta escola, voem.

Às crianças da faixa etária 3, por tornarem esta pesquisa possível. O afeto que construí por cada uma delas se sustenta na generosidade com a qual sempre me acolheram e no modo como me fizeram genuinamente sentir.

À professora Carolina pelo modo generoso e companheiro que acolheu a mim e a esta pesquisa, permitindo que ela existisse. Foi na força do seu olhar e do seu interesse pelas crianças, desejosa em querer saber e aprender com elas que encontrei pouso. Este, tão necessário para que este percurso dessa pesquisa fosse vivido e construído. Agora desejo, com todo meu coração, que esta dissertação possa voar e chegar a outros profissionais, encorajando-os a alçar novos e mais qualificados voos, tendo o modo de fazer da professora Carolina, como referência, inspiração e amparo.



## RESUMO

Este estudo buscou compreender como uma professora de educação infantil de uma escola pública participante do Observatório da Cultura Infantil - OBECI desenvolve sua prática pedagógica de modo que favoreça às crianças a articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico. Partindo-se da hipótese que currículo é ação produzida entre crianças e adultos e, para alcançar um modo de fazer que responda àquilo que é proposto por ele, é necessário olhar para duas dimensões: (1) reconhecer a criança como centro do processo educativo e a natureza de sua aprendizagem; (2) oportunizar à criança as condições externas a partir de um adulto que responda às suas iniciativas. A concepção curricular vigente, amparada na legislação brasileira, foi o ponto de partida e farol orientador deste estudo. Assim, foi traçado, brevemente, o percurso histórico da educação infantil desde a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, até a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, de 2017, a partir de Oliveira (2010; 2013); Guimarães (2011); Fochi (2013; 2015a; 2015b; 2016; 2019; 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2023); Pecoits (2021); e, Fochi e Heming (2023). A partir disso, empreendeu-se uma discussão acerca da aprendizagem da criança, sustentada especialmente nas contribuições de Dewey (1940; 1959; 1965; 1971; 2002; 2008); Dennison (1972); Rogoff (1993); Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013); Brougère (2013a; 2013b; 2013c); Morin (2021); Infantino (2022); e, Ingold (2022) explorando conceitos como curiosidade, experiência, agência da criança, construção de significados, práticas sociais e vida cotidiana e, construção do conhecimento. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso instrumental único (CRESWELL, 2014). Assim, o caso da investigação foi como a professora referência Carolina apoia e promove a aprendizagem das crianças da faixa etária 3, da Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro, integrante do OBECI, pautado na análise de notas de campo e protocolo observacional, entrevistas, fotografias, vídeos e documentos como o processo documental e as comunicações produzidos pela professora e pelas crianças, bem como a proposta político pedagógica da escola. Do processo de análise de dados desta pesquisa, com base em Creswell e Creswell (2021), considerando a triangulação de dados proposta por Yin (2015), emergiram duas categorias analíticas: A primeira categoria convida a reflexão sobre a oferta de condições feita pela

professora Carolina às crianças da faixa etária 3, especialmente, aquelas que estão relacionadas a organização do contexto educativo e perpassam os organizadores da ação pedagógica – espaço, materiais, tempo, grupos e relação adulto e criança. A segunda, discute às escolhas, convites e posturas assumidas pela professora, em relação a vida cotidiana e as investigações conduzidas junto das crianças. Ambas, na busca por favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças com o patrimônio sócio-histórico.

**Palavras-chave:** educação infantil; currículo; criança; professor; prática pedagógica, aprendizagem.

## ABSTRACT

This study aimed to understand how a kindergarten teacher at a public school participating of the Observatório da Cultura Infantil - OBECI develops her pedagogical practice so that it encourages children to combine their knowledge and experiences with socio-historical knowledge. Based on the hypothesis that the syllabus is an action produced between children and adults and that to achieve a way of doing things that meets what it proposes, it is necessary to look at two dimensions: (1) recognize the child as the center of the educational process and the nature of their learning; (2) providing children with the external conditions from an adult who responds to their initiatives. The current curricular conception, supported by Brazilian legislation, was a starting point and guiding light of this study. Thus, the history of early childhood education was briefly outlined: from the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, until the passing of the National Common Core Curriculum for Early Childhood Education in 2017, based on Oliveira (2010; 2013); Guimarães (2011); Fochi (2013; 2015a; 2015b; 2016; 2019; 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2023); Pecoits (2021); and Fochi and Heming (2023). A discussion about children's learning ensued, based especially on the contributions of Dewey (1940; 1959; 1965; 1971; 2002; 2008); Dennison (1972); Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013); Rogoff (1993); Brougère (2013a; 2013b; 2013c); Morin (2021); Infantino (2022); and Ingold (2022), exploring concepts such as curiosity, experience, children's agency, the construction of meanings, social practices and everyday life, and the construction of knowledge. The research, of a qualitative nature, ensued from a single instrumental case study (CRESWELL, 2014). Therefore, the case of this investigation regarded how the reference teacher Carolina supports and promotes the learning of children in the age group 3 at the Municipal School of Early Childhood Education João de Barro, a member of OBECI, based on the analysis of field notes and observational protocol, interviews, photographs, videos and documents such as the documentary process and communication produced by the teacher and the children, as well as the school's political pedagogical proposal. From the data analysis process of this research, based on Creswell and Creswell (2021), considering the data triangulation proposed by Yin (2015), two analytical categories emerged: the first refers to the provision of conditions. The first one invites us to reflect on the conditions provided by teacher Carolina to the children in the 3 year-old group, especially those related to the organization of the

educational context, and which encompass the organizers of pedagogical action – space, materials, time, groups, and the adult-child relationship. The second category discusses the choices, invitations, and the attitude taken by the teacher in relation to everyday life and the investigations conducted with the children. Both seek to promote the articulation of the children's knowledge and experience with socio-historical heritage.

**Keywords:** child education; syllabus; child; teacher; pedagogical practice, learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo da pesquisa .....	36
Figura 2 - Imagens das capas dos três volumes do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” .....	63
Figura 3 - Imagem da capa da versão reduzida das DCNEI entregue às instituições em todo território nacional .....	67
Figura 4 - Logomarca do OBECI .....	120
Figura 5 - Escolas que compõem o OBECI.....	121
Figura 6 - Cronologia e identificação das investigações desenvolvidas pela professora Carolina nos GIAs do OBECI .....	125
Figura 7 - Planejamentos de contexto e de sessão.....	135
Figura 8 - Ciclo de comunicação difusa da EMEI João de Barro .....	137
Figura 9 - Princípios que sustentam o ciclo de comunicação difusa .....	138
Figura 10 - Pontos de sustentação da proposta pedagógica da educação infantil da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS.....	142
Figura 11 - Carta de identidade da EMEI João de Barro.....	145
Figura 12 - Livreto de apresentação dos espaços da EMEI João de Barro .....	150
Figura 13 - A professora Carolina, aos olhos das crianças .....	152
Figura 14 - A professora Carolina, aos seus olhos.....	154
Figura 15 - Livreto da comunicação “Um dia na escola” .....	168
Figura 16 - Apresentação da coordenadora pedagógica da EMEI João de Barro .....	169
Figura 17 - Prefiguração do espaço da sala de referência (2023).....	202
Figura 18 - Restituição da organização do espaço educativo da sala de referência (2023).....	208
Figura 19 - Restituição dos novos espaços da sala de referência .....	219
Figura 20 - Gestão do tempo.....	239
Figura 21 - Quadrantes do tempo .....	242
Figura 22 - Quadrantes do tempo da faixa etária 3 .....	243
Figura 23 - Planejamento de contexto: momentos que constituem a jornada educativa .....	246
Figura 24 - Constatação e reflexão sobre os momentos de alimentação.....	299
Figura 25 - Comemoração dos aniversários.....	306



Figura 26 - Observáveis dos aniversários de Arthur, Bernardo e Valentina.....	307
Figura 27 - Instrumentos de intenção investigativa .....	322
Figura 28 - Instrumentos de intenção investigativa .....	325
Figura 29 - Instrumentos de intenção investigativa .....	326
Figura 30 - Constelação de possibilidades.....	327
Figura 31 - Consigna do segundo momento da sessão .....	330
Figura 32 - Teoria das folhas que têm cheiros .....	331
Figura 33 - Teoria das folhas que mudam de cor.....	332
Figura 34 - Teoria das folhas que grudam .....	332
Figura 35 - Teoria das folhas em que a água desliza.....	333
Figura 36 - Instrumento de planejamento de sessão .....	334
Figura 37 - Instrumento de reflexão semanal.....	335
Figura 38 - Observáveis da sessão.....	337
Figura 39 - Observável da sessão.....	338
Figura 40 - Teoria das folhas voadoras.....	339
Figura 41 - Comprovando a teoria das folhas voadoras.....	340
Figura 42 - Observáveis da sessão.....	343
Figura 43 - Algumas teorias sobre como as folhas voam.....	345
Figura 44 - Modelagem de Henrique e Jordan .....	349
Figura 45 - Prefiguração dos grupos para as sessões .....	350

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - EMEI João de Barro.....	143
Fotografia 2 - A professora Carolina em uma sessão .....	151
Fotografia 3 - Representações que as crianças fizeram de si e que identificam a entrada da sala de referência.....	156
Fotografia 4 - Crianças da faixa etária 3A, em 2022 .....	157
Fotografia 5 - Crianças da faixa etária 3B, em 2023 .....	159
Fotografia 6 - Sala de referência, em 2022 .....	162
Fotografia 7 - Sala de referência, em novembro de 2023 .....	165
Fotografia 8 - Alexandra, a coordenadora pedagógica .....	170
Fotografia 9 - Espaço da faixa etária 3A, na Mostra, em 2022.....	174
Fotografia 10 - A professora Carolina e eu .....	179
Fotografia 11 - Espaço da faixa etária 3B, na Mostra, em 2023.....	180
Fotografia 12 - Construindo uma torre em companhia .....	212
Fotografia 13 - Uma refeição em grupo.....	215
Fotografia 14 - Espaço circunscrito da construtividade .....	216
Fotografia 15 - As garagens de Theodoro e Joaquim .....	218
Fotografia 16 - Fragmentos do espaço destinado à linguagem da argila .....	220
Fotografia 17 - A segunda pele da sala de referência.....	222
Fotografia 18 - Mensageria .....	225
Fotografia 19 - Livro informativo no espaço circunscrito das coleções .....	228
Fotografia 20 - Livros informativos nos espaços circunscritos de pesquisa .....	229
Fotografia 21 - Livro informativo no espaço circunscrito da linguagem da argila ....	231
Fotografia 22 - Organização do espaço educativo da sala de referência (2023) ....	234
Fotografia 23 - Jogo de cartas.....	235
Fotografia 24 - Kaique partilhando o café da manhã com a professora Carolina....	274
Fotografia 25 - Café da manhã com sabor de trabalho em equipe .....	277
Fotografia 26 - Eu te ajudo a pôr a mesa para o café da manhã .....	282
Fotografia 27 - Como descascar a banana? .....	285
Fotografia 28 - Como cortar a polenta usando garfo e faca? .....	289
Fotografia 29 - Eu aprendo enquanto te observo .....	292
Fotografia 30 - Rafael e a mesa posta para o café da manhã .....	295
Fotografia 31 - A flor de Rafael .....	302

Fotografia 32 - Esquecemos uma coisa .....	304
Fotografia 33 - Comemoração do aniversário da professora Dani .....	309
Fotografia 34 - Consigna da primeira parte da sessão.....	329
Fotografia 35 - Percorrendo as teorias criadas .....	336
Fotografia 36 - Sessão para dar continuidade à investigação acerca da teoria das folhas voadoras .....	342
Fotografia 37 - Sessão: “quantas linhas é possível perceber numa folha? Quais caminhos elas percorrem?” .....	346
Fotografia 38 - Revisitando a investigação, restituindo descobertas e tecendo novas teorias .....	352
Fotografia 39 - Sessões organizadas pela professora Carolina .....	354
Fotografia 40 - A sedução estética.....	357

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão: revisão integrativa de literatura .....	42
Quadro 2 - Estudos selecionados na revisão integrativa de literatura.....	43
Quadro 3 - Categorização dos estudos selecionados na revisão integrativa de literatura .....	44
Quadro 4 - Matriz que apresenta a pesquisa .....	170

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percurso de pesquisa nas bases de dados.....	42
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1 AS ANDANÇAS QUE ME FIZERAM CHEGAR ATÉ AQUI .....	22
1.2 ENTRE ANDANÇAS E (RE)ENCONTROS, POSSÍVEIS CAMINHOS .....	27
1.3 OS CAMINHOS DESTA PESQUISA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES .....	33
<b>2 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA: DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>41</b>
2.1 A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS TESES APONTAM?.....	45
2.2 ALGUMAS REFLEXÕES .....	52
<b>3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE RETOMADA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	<b>58</b>
3.1 DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	59
<b>4 A NATUREZA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA</b> .....	<b>78</b>
4.1 A CURIOSIDADE .....	79
4.2 A EXPERIÊNCIA.....	85
4.3 A AGÊNCIA DA CRIANÇA .....	91
4.4 A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	96
4.5 AS PRÁTICAS SOCIAIS E A VIDA COTIDIANA.....	101
4.6 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	106
<b>5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>111</b>
5.1 UMA INVESTIGAÇÃO DE NATUREZA QUALITATIVA .....	111
5.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO.....	114
5.3 O ESTUDO DE CASO DESTA PESQUISA E SUA CARACTERIZAÇÃO.....	116
<b>5.3.1 O OBECI</b> .....	<b>119</b>
5.3.1.1 História e composição do OBECI .....	119
5.3.1.2 As ideias guias .....	123
5.3.1.3 O aparato instrumental do OBECI.....	132
5.3.2 A rede de ensino de Novo Hamburgo/RS .....	140
5.3.2.1 A proposta pedagógica para a etapa da educação infantil.....	141
5.3.2.2 A EMEI João de Barro.....	143
5.3.2.3 Carolina, a professora .....	150
5.3.2.3.1 <i>A professora Carolina, aos olhos das crianças</i> .....	152

5.3.2.3.2 <i>A professora Carolina, aos seus olhos</i> .....	153
5.3.2.3.3 <i>A escolha da professora Carolina</i> .....	155
5.3.2.4 <i>As crianças</i> .....	156
5.3.2.4.1 <i>O grupo de crianças, em 2022</i> .....	157
5.3.2.4.2 <i>O grupo de crianças, em 2023</i> .....	159
5.3.2.5 <i>A sala de referência</i> .....	161
5.3.2.6 <i>“Um dia na escola”: fragmentos do cotidiano pedagógico das crianças da faixa etária 3 e da professora Carolina</i> .....	167
5.3.2.7 <i>Alexandra, a coordenadora pedagógica</i> .....	167
5.4 <b>A IDA A CAMPO, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS</b> .....	170
<b>5.4.1 A ida a campo para a produção de dados: os caminhos e os tempos da pesquisa</b> .....	<b>172</b>
5.4.1.1 <i>Os caminhos e os tempos da pesquisa, em 2022</i> .....	173
5.4.1.2 <i>Os caminhos e os tempos da pesquisa, em 2023</i> .....	177
5.4.1.3 <i>A participação nos encontros do OBECI</i> .....	181
<b>5.4.2 Instrumentos utilizados para a produção de dados</b> .....	<b>181</b>
5.4.2.1 <i>Sistema operacional narrativo</i> .....	182
5.4.2.2 <i>Sistema operacional tecnológico</i> .....	184
5.4.2.3 <i>Sistema operacional documental</i> .....	185
5.4.2.4 <i>Cena e narrativa</i> .....	185
<b>5.4.3 A singularidade envolta em pesquisas com grupos de crianças</b> .....	<b>186</b>
<b>5.4.4 O processo de análise e comunicação dos dados</b> .....	<b>187</b>
<b>5.4.5 Procedimentos éticos da pesquisa</b> .....	<b>188</b>
<b>6 O MODO DE FAZER DA PROFESSORA CAROLINA</b> .....	<b>193</b>
6.1 <b>A OFERTA DE CONDIÇÕES</b> .....	<b>196</b>
6.1.1 <b>Prefigurar e restituir o contexto educativo</b> .....	<b>201</b>
6.1.2 <b>Circunscrição do espaço e oferta de materiais para colocar as crianças em diálogo com o mundo</b> .....	<b>211</b>
6.1.3 <b>Diálogos possíveis com a cultura da leitura e escrita</b> .....	<b>224</b>
6.1.4 <b>Continuidade educativa sustentada pelo espaço e pelos materiais</b> .....	<b>233</b>
6.1.5 <b>Pensar a gestão do tempo</b> .....	<b>238</b>
6.1.6 <b>A relação entre a construção do conhecimento e o arranjo social do grupo</b> .....	<b>255</b>

<b>6.1.7 Ideias finais sobre a oferta de condições e a construção do conhecimento</b>	<b>255</b>
6.2 AS ESCOLHAS, OS CONVITES E AS POSTURAS DO ADULTO	264
<b>6.2.1 A vida cotidiana como fio condutor</b>	<b>268</b>
6.2.1.1 O adulto como um companheiro	284
6.2.1.2 A reflexão do professor como elemento estruturante para a intencionalidade pedagógica	298
6.2.1.3 As ritualidades e a aprendizagem da cultura	301
6.2.1.4 Ideias finais	315
<b>6.2.2 A abordagem da investigação</b>	<b>316</b>
6.2.2.1 O início de uma investigação	321
6.2.2.2 O desenvolvimento de uma investigação	328
6.2.2.3 Grupos de aprendizagem: possibilidade de emprestar saberes e construir conhecimento coletivamente	346
6.2.2.4 A sedução estética	353
6.2.2.5 Ideias finais	358
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>361</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>372</b>
<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA</b>	<b>383</b>
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA</b>	<b>384</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENADORA PEDAGÓGICA</b>	<b>386</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA</b>	<b>388</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS</b>	<b>390</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>392</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS</b>	<b>393</b>
<b>APÊNDICE H - AUTODECLARAÇÃO</b>	<b>384</b>



## Heitor e o calendário: um ritual para marcar e compreender a passagem do tempo



Protagonista: Heitor  
Narrativa e fotografias: Leisiane Heming  
EMEI João de Barro - Novo Hamburgo, 2023

Para além de rituais coletivos, a jornada do dia na escola partilhadas pelas crianças da faixa etária 3 e pela professora Carolina também era feita de rituais individuais. Um deles, diz respeito ao ritual de Heitor. Mas, primeiro, importa contar do quanto este ritual de Heitor está relacionado com olhar, as intenções e as condições criadas pela professora Carolina. Especialmente, em relação ao modo como atenta-se, acolhe e busca ampliar as interrogações que as crianças fazem sobre o mundo. No cotidiano educativo, diante de momentos que envolveriam alguma transição de proposta, por vezes, a professora Carolina fazia referência a marcação do tempo para as crianças, utilizando como base do relógio da sala. Mas, também havia momentos em que as crianças, faziam perguntas, sobre quanto tempo faltava para algum momento que compunha a jornada, direcionando o olhar ao relógio. Nesse processo, elas passaram a se atentar sobre o modo como o tempo pode ser marcado e se interrogar sobre isso.

Percebendo isso, ela trás para a sala um calendário e me conta, que estava em busca de uma ampulheta, pois queria oferecer a eles diferentes oportunidades de perceberem como essa marcação do tempo pode acontecer. Isso, para além do relógio. Nesse processo, durante alguns dias, logo ao iniciar a manhã, eu via Heitor se aproximando do espaço onde estava o calendário. Mas, talvez o meu olhar, estivesse atravessado por outros acontecimentos que estavam acontecendo e, embora eu estivesse vendo, não conseguia reparar o que estava em cena. Até o dia que o meu olhar foi capaz de além de ver, cuidadosamente, reparar que: ao começar o dia, a professora

Carolina logo que adentrava a sala, marcava a data no calendário que era móvel. Heitor que geralmente compunha o primeiro grupo de crianças a chegar, logo dirigia-se até aquele espaço e marcava a data do dia da sua maneira. Nesta cena, que consigo registrar, com seu olhos atentos, ele pega nos numerais móveis do calendário e reorganiza os mesmos a fim de marcar a data do dia. Ouço ele dizer: *“Vou colocar qual dia é. Hoje é dia...”* e na sequência, enquanto muda o as plaquinhas móveis que constituem o calendário, soletra o que me parece ser alguns números, mas não consigo identificar. Por fim, Heitor olha com satisfação para o calendário pronto, confirma a data daquele dia e, vai viver outras experiências de aprendizagem. E, a professora Carolina? Ela sempre deixava que o calendário permanecesse assim: com a data marcada por Heitor. Afinal, aquela era a sua forma de marcar, mas também, de tentar compreender a passagem do tempo!

Quando conversei com ela sobre esta cena que cotidianamente acontecia, me disse: *“ele está marcando o tempo dele que não é necessariamente o tempo dos adultos. É a forma como ele pensa”*.

## 1 INTRODUÇÃO

Escolhi iniciar esta dissertação com uma mini-história<sup>1</sup>, que sinaliza uma espécie de metáfora desta pesquisa e, ao mesmo tempo, um manifesto pedagógico, visando chamar a atenção para o modo como uma professora busca favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico. Isso, enquanto busco olhar para a relação entre a natureza da aprendizagem das crianças e o modo como essa professora apoia e promove as aprendizagens. Afinal, é sobre essas dimensões que, nesta pesquisa, busquei empreender reflexões para tornar visível o modo como crianças e adultos partilham jornadas de aprendizagens na educação infantil.

Assim, talvez seja prudente convidar o leitor a olhar novamente para a cena. Ler a narrativa mais uma vez e refletir sobre o que ela convida a pensar. Como adultos e crianças podem partilhar jornadas de aprendizagens na educação infantil? Podemos reconhecer certos elementos que caracterizem a natureza da aprendizagem da criança? Como o professor pode apoiar e promover a aprendizagem? Como ele possibilita a articulação dos saberes e experiências da criança com o conhecimento sócio-histórico? Esta pesquisa, de alguma forma, desejou problematizar, colocar luz, e, numa dada medida, responder a esses questionamentos.

Para compartilhar o que sustentou o seu desenvolvimento, apresentarei como o entrelaçamento entre meus caminhos profissionais e acadêmicos configuraram a necessidade de empreender este estudo e, conseqüentemente, sustentar minha escolha por delinear a discussão aqui realizada. Ademais, também anuncio a problemática e as questões que nortearam seu desenvolvimento, além dos objetivos, da hipótese e da escolha metodológica assumida, bem como apresento o modo como esta dissertação foi estruturada — desde os primeiros movimentos de aproximação com o campo que seria estudado à apresentação dos achados que, a partir dela, torno visíveis.

---

<sup>1</sup> Mini-história escrita a partir de dados produzidos no movimento de ida a campo.

## 1.1 AS ANDANÇAS QUE ME FIZERAM CHEGAR ATÉ AQUI

As andanças que me trouxeram até aqui estão situadas na Educação, mais especificamente, na etapa da educação infantil. É neste terreno que se localiza esta pesquisa e que seu desenvolvimento se justifica. Afinal, foi nele que minhas andanças enquanto profissional, permitiram que me encontrasse como pesquisadora e o movimento do meu caminhar tecesse o que fundamentou minha escolha por esta pesquisa.

Em 2017, fui convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Bom Pastor<sup>2</sup>, pertencente à rede de ensino do município de Ivoti/RS<sup>3</sup>. Até então, atuava como professora em outra escola de educação infantil da rede. A EMEI Bom Pastor iniciava seu segundo ano de funcionamento e precisava construir sua proposta pedagógica. Frente a tal convite, sabia haver, diante de mim, inúmeros desafios, mas que, na mesma proporção, encontravam-se as possibilidades de construir uma proposta respeitosa, acolhedora e honesta às crianças. Movida pelo desejo, comecei a trilhar esse novo caminho.

Ao mesmo tempo em que iniciei minha atuação como coordenadora pedagógica, passei a ampliar meu contato com a universidade por meio de cursos de extensão e de disciplinas na pós-graduação, nas quais participei como aluna especial. Busquei, ainda, por grupos de estudos que visassem à formação em contexto<sup>4</sup> (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Esses movimentos formativos convidaram-me a olhar para o meu próprio contexto — a escola na qual passei a atuar na função de coordenadora pedagógica — discutindo e construindo estratégias para qualificá-lo. Andar por esses caminhos colocou-me diante de percursos que poderiam ser conhecidos e explorados, como me fez perceber aqueles que precisavam ser abandonados. Foi assim que, gradativamente, passei a identificar a necessidade de

---

<sup>2</sup> Inaugurada em 2015, atende cerca de 120 crianças, de zero a cinco anos, do berçário à pré-escola. Para saber mais sobre o trabalho desenvolvido pela escola, sugiro acessar sua página no Instagram, disponível em: [instagram.com/emeibompastor/](https://www.instagram.com/emeibompastor/). Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>3</sup> Localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, tem aproximadamente 22.983 habitantes, conforme o censo do IBGE de 2022, disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ivoti/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ivoti/panorama). Acesso em: 30 nov. 2023.

<sup>4</sup> Para Oliveira-Formosinho (2016, p. 93), a formação em contexto se contextualiza como “[...] uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, isto é, assume que a teleologia da formação de educadores reside na sua orientação para a educação das crianças, isto é, para a prática da pedagogia da infância como contexto educativo para desenvolver a aprendizagem e o ensino de qualidade com as crianças”. A partir disso, ela é “[...] uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

reposicionar o meu caminhar e, para isso, foi preciso lançar um olhar àquilo que o sustentava.

Nessas andanças, imersa nos diferentes processos formativos, observei que todos me faziam a mesma convocação: era preciso buscar um alinhamento entre teoria e prática. Especialmente, porque passei a observar uma proximidade entre a concepção de currículo anunciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, e os discursos empreendidos pelos profissionais, os quais ecoavam em minha escola. Afinal, assim como esse importante documento orientador reconhece e firma a centralidade da criança no processo educativo, os profissionais também reconheciam e firmavam essa centralidade em seus discursos. Contudo, começou a tornar-se visível para mim que parecia haver um distanciamento entre o que sustentavam os discursos empreendidos pelos documentos (isto é, que as crianças assumiam a centralidade do processo educativo) e as práticas pedagógicas que, de fato, desenvolviam cotidianamente na escola.

Ao revisitar e ao questionar o meu modo de fazer e as concepções que lhe serviam como amparo, contrastando com o que vinha observando como coordenadora pedagógica, percebi que tanto meu modo de fazer, quanto minhas concepções também eram sustentadas por práticas pedagógicas nas quais a centralidade do processo educativo estava no professor e, especialmente, na transmissão do conteúdo a ser realizada por ele. Compreendi, a partir do momento que me encontro com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que esse modo de fazer pedagogia é chamado de “Pedagogias Transmissivas”. Nesta perspectiva, a criança é vista como uma folha em branco, que depende de motivações externas, ou seja, daquelas empreendidas pelo professor por meio da sistematização do conteúdo, para aprender. A riqueza das interações e das relações entre a criança, o seu mundo e o adulto, desse modo, são mitigadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Diante de tal reconhecimento, passei a entender que desejava e buscava me aproximar de outro modo de fazer pedagogia, para poder convidar os profissionais com os quais atuava, a se aproximarem dele também. Gradativamente, principiei a compreender que esse outro modo de fazer pedagogia, conceituado por Oliveira-

Formosinho e Formosinho (2013) de Pedagogias Participativas<sup>5</sup>, reconhece o processo de aprendizagem como um espaço de partilha entre crianças e adultos.

Neste processo, à medida que começo a me aproximar das Pedagogias Participativas, vou percebendo que nos apresentam um novo horizonte ao desenvolvimento do trabalho junto às crianças. Além disso, a partir do meu encontro com documentos, como “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009b) e estudos de outros autores, como Oliveira (2010), Barbosa *et al.* (2016) e Fochi (2019), vai ficando evidente que a legislação nacional vigente comunga com os seus pressupostos.

É no tocante a esse ponto que me sinto convocada, ao ingressar no mestrado, a empreender discussões, especialmente, sobre *como traduzimos a concepção curricular que nos orienta a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no modo como o professor pode desenvolver suas práticas pedagógicas.*

Diante disso, assumo o currículo como um dos fios condutores deste diálogo, uma vez que tal documento alude sobre a relação adulto e criança na escola e oferece proposições importantes para pensar as práticas pedagógicas. Conforme os documentos orientadores que temos (BRASIL, 2009a; 2017), currículo é entendido como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Considero importante destacar que, nesta pesquisa, não tenho a pretensão de discutir a respeito da concepção de currículo em si. No entanto, busco empreender reflexões e assumir como pontos de partida algumas dimensões que emergem do percurso legal da legislação nacional, que incidem sobre sua construção, compreensão e tradução. Isso, haja vista que o entendimento dessas dimensões, pode auxiliar-nos a olhar tanto para o processo de aprendizagem da criança como para a organização do cotidiano educativo e para o modo de fazer do professor nessa etapa.

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre as Pedagogias Transmissivas e Participativas, sugiro a leitura de: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto, 2013.

Cabe destacar que até a homologação do Parecer nº 20, de 2009, que fixa as DCNEI, não tínhamos, em nível nacional, uma concepção de currículo assumida (FOCHI; HEMING, 2023). Isso porque o percurso da educação infantil estava marcado por uma história assistencialista e preparatória para o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010; 2013).

No entanto, desde 2009, passamos a ter, em âmbito nacional, uma concepção de currículo, vanguarda e interessante, que foi assumida com certo consenso após o campo produzir um acúmulo de conhecimentos importantes para afirmar a identidade para a etapa da educação infantil.

É importante considerar que ainda é difícil alcançar a efetivação dessa concepção quando traduzida em práticas pedagógicas — como pude perceber olhando para as minhas concepções e práticas, bem como do grupo de profissionais que passei a coordenar ao desempenhar a função de coordenação pedagógica —. O que abriu espaço para que se colocasse em mim o desejo de compreender sobre como essa concepção, que está circunscrita por outro modo de fazer pedagogia, poderia se efetivar e se materializar por meio das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelo professor no cotidiano da escola de educação infantil.

Diante dessas inquietações e nesse processo de constituir-me enquanto pesquisadora, ao iniciar o mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tive alguns encontros teóricos que evidenciaram e mobilizaram ainda mais o desejo e a necessidade de empreender tal discussão. Tal fato, me ajudou a, paulatinamente, refletir sobre o questionamento supracitado e encontrar-me com a proposta que sustenta esta pesquisa.

Inicialmente, retomo meus encontros com Dewey (2002), que me convoca e me ajuda a olhar a criança e o currículo. O autor aponta que “[...] a fonte de tudo o que está morto nas escolas é mecânico e formal, encontra-se precisamente na subordinação da vida e da experiência da criança ao currículo” (DEWEY, 2002, p. 161). É, especialmente, a partir disso, que passo a refletir sobre o modo como o currículo é interpretado, desconsiderando, como aponta Dewey (2002), a vida e a experiência da criança quando assumidas como artificialização e não como relação.

Encontrei-me, de modo semelhante, com Dennison (1972, p. 8) que, ao narrar sua experiência enquanto professor e fundador da primeira escola de rua, a “*First street school*”, afirma que “[...] a relação entre as crianças e os professores é o coração da escola”. Para ele, a relação é o que sustenta e dá vida a tudo que, cotidianamente,

acontece na escola, portanto, deveria ser colocada na centralidade do processo educativo.

Tudo isso me faz pensar em muitas ideias que encontramos em um dos relatórios que precedeu a redação das DCNEI, de 2009. Especialmente, quando ao apontar ser preciso reconhecer que o currículo na educação infantil “[...] não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças” (BRASIL, 2009b, p. 52). O que reforça a centralidade da relação, uma vez que o currículo não é entendido como o que está posto, mas o que, a partir do que é proposto, será produzido na relação estabelecida entre adultos e crianças.

A partir desses encontros, ficou evidente que a noção de currículo que temos nos documentos legais não assume uma dimensão prescritiva ou transmissiva, mas se constitui na ação e na relação produzida entre adultos e crianças no processo educativo. Foi a partir disso que senti a necessidade de olhar para o modo de fazer do professor, visto que ele tem um papel importante na criação das condições necessárias para que essa ação e relação entre a criança, o adulto e o mundo de significados, aconteça. Afinal, é o seu modo de fazer que sustenta a possibilidade de efetivação da concepção de currículo tida em nossos documentos oficiais, e que dialogam com autores que tratam sobre o assunto na especificidade da educação infantil.

Neste movimento, com base nos diálogos estabelecidos com meu professor orientador e enlaçada pelas discussões traçadas no Curió (Unisinos/CNPq) - Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Educação Infantil e Cotidiano Pedagógico, começo a fazer os primeiros movimentos de pesquisa. Inicialmente, tínhamos como hipótese que as pesquisas que tratassem sobre didática na educação infantil pudessem nos responder ou dar pistas sobre o modo de fazer do adulto para efetivar a concepção de currículo na educação infantil.

É sabido e relevante mencionar que a noção tradicional de didática não nasce e nem se desenvolve em termos epistemológicos para responder às necessidades da educação infantil. Ao contrário, o que temos de acúmulo de conhecimento sobre o tema é basicamente tratado dos ensinamentos fundamental e médio, ou especificamente das áreas de conhecimento. Portanto, identificar o que temos entendido como uma certa noção de didática para essa etapa, no momento em que estava realizando a estruturação da proposta de pesquisa que circunscreve esta dissertação, tornou-se uma necessidade.

## 1.2 ENTRE ANDANÇAS E (RE)ENCONTROS, POSSÍVEIS CAMINHOS

Entre as andanças que tive, sustentada na busca por referenciais para compreender o que temos entendido como uma certa noção de didática para a educação infantil, importantes (re)encontros foram ocorrendo. Eles foram fundamentais para a solidificação da estruturação da proposta que sustentou esta pesquisa.

Num primeiro momento, encontro Nigris (2014, p. 138), que aborda que “[...] muitas vezes, a didática foi interpretada como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas ao ensino de modo prescritivo, ousaria dizer quase determinístico”. Contrapondo-se este modo como a didática foi (e ainda, geralmente, é interpretada), a autora propõe o que nomeou como “didática da maravilha” (NIGRIS, 2014, p. 142). Ela sustenta a ideia de que a didática na educação infantil deve assegurar a preservação da capacidade de surpresa e de admiração daquele que está a conhecê-la, ou seja, a criança.

Semelhantemente, reencontro Fochi (2016) e seu alerta de que a renovação do que entendemos por didática se faz necessária. Afinal, “[...] o sentido clássico do termo didática — arte de ensinar — não atende às especificidades da educação infantil” (FOCHI, 2016, p. 2). Assim como Nigris (2014), o autor entende que a perspectiva didática desta etapa deve favorecer que “[...] o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las”, por isso, precisa ser atualizada para a “construção de contextos e estratégias” que tornem isso possível (FOCHI, 2016, p. 2).

Pude identificar, tanto a partir de Nigris (2014), quanto de Fochi (2016), que o “sentido clássico” de didática não corresponde à identidade pedagógica que foi sendo construída na educação infantil. Conforme advogam os autores, é preciso que ela preserve o ímpeto em conhecer o mundo que as crianças trazem consigo e considere o processo de aprendizagem tanto da criança como do professor, colocando esses saberes em relação.

Encontro-me, posteriormente, com Bondioli e Mantovani (1998), que oferecem algumas pistas sobre o que poderia orientar a didática em tal etapa. Para as autoras, a didática “[...] não se refere, em primeiro lugar, a atividades específicas por meio das quais se incentivam particulares aprendizagens (versão psicologista de conteúdos das



disciplinas) e cuja meta não é constituída pela obtenção de habilidades parceladas” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 31). Mas deve ser, pela perspectiva do adulto, sustentada de modo ativo por meio da organização do espaço, materiais e tempos de modo a propor uma direção para as crianças vivenciarem significativas experiências. Assim, a centralidade está na ação da criança e não do conteúdo e/ou conhecimento em si. Tal concepção foi nomeada por Bondioli e Mantovani (1998, p. 31) como didática do “fazer”.

Fochi (2015a, p. 223), nos ajuda a compreendê-la, quando explica que:

para as autoras, a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar aquilo que emerge de suas experiências no mundo.

Essa concepção sustenta-se por três princípios: a ludicidade, a continuidade e a significatividade<sup>6</sup> (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). A ludicidade refere-se ao modo como a criança descobre o mundo, o qual é facilitado por um ambiente que lhe ofereça liberdade para manter sua motivação e realizar ações como manipular, juntar e construir, além de ter liberdade para experimentar, explorar outras realidades e errar (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Contudo, “[...] a ludicidade não é um critério suficiente para manter o processo de crescimento em relação à construção do mundo exterior” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Por isso, o segundo princípio é o da continuidade. Considerando que o mundo da criança é bastante fragmentado e se sustenta pelo que está acontecendo no aqui e no agora, esse princípio visa a garantir a continuidade das experiências. A continuidade “[...] garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas” (FOCHI, 2015a, p. 223).

O último princípio é o da significatividade, o qual entende que o lúdico e a continuidade das experiências possibilitam à criança construir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A construção desses significados é pessoal, portanto, um processo de elaboração dela própria, não sendo possível de se efetivar por meio

---

<sup>6</sup> Fochi (2015a) já escreveu um texto propondo o uso desses três conceitos indicados por Bondioli e Mantovani (1998), como princípios para pensar uma didática dos campos de experiência. Segundo o autor, “[...] organizar os campos de experiências tendo em vista a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças nas escolas é também evidenciar as concepções de escola, de criança, de educação. É um exercício político, pedagógico, ético e estético” (FOCHI, 2015a, p. 224).

da transmissão. Cabe considerar que as autoras Bondioli e Mantovani (1998), embora proponham a didática do fazer, apresentam os princípios da ludicidade, continuidade e significatividade, bem como reconhecem que a centralidade está na ação da criança e não do conteúdo, sinalizando não haver pretensão de sistematizar que a didática ainda é muito fragmentada.

É partir do encontro com as ideias e as provocações desses autores que passo a interrogar-me: qual seria a didática da educação infantil? Ou ainda, por quais caminhos poderíamos pensar uma didática singular para esta etapa? Encontro-me, então, com Gobbato (2019), que, em sua tese<sup>7</sup> de doutorado, discute aproximações e distanciamentos entre a educação infantil e a didática.

Ao longo de seu estudo, a autora reforça a necessidade de se trazer a temática da didática para o campo de diálogo da educação infantil, e interroga: “[...] o silenciamento — que contribuiu para o fechamento do espaço para pesquisar e debater sobre o tema — é o único caminho para resistir a enquadramentos”? (GOBBATO, 2019, p. 133).

Considero estas provocações importantes, afinal, será que silenciar é o único modo de defender a educação infantil da perspectiva da didática oriunda da tradição? Ou será que não é justamente esse silenciamento que faz com que essa perspectiva continue prevalecendo nessa etapa? Será que já não temos um significativo campo de produção teórica para pensar a identidade pedagógica da educação infantil e, a partir disso, ressignificar o que entendemos como uma concepção de didática que pode orientá-la?

Por esse motivo, antes de seguir, talvez seja importante deixar explícito que, embora, este seja o capítulo introdutório, assumo a escolha de nele adentrar e de ampliar algumas dimensões e compreensões acerca da didática na educação infantil, conforme já sinalizado a partir dos autores supracitados e, agora, amparada igualmente por Gobbato (2019).

Faço esta escolha tanto por entender que, mesmo não discutindo e aprofundando essas perspectivas no decorrer desta pesquisa, elas são estruturantes para o seu desenvolvimento, pois incidem nas produções existentes sobre essa

---

<sup>7</sup> A tese nomeada como “Diálogos sobre educação infantil e didática por entre aproximações e distanciamentos”, de autoria de Carolina Gobbato, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com orientação da professora doutora Maria Carmem Silveira Barbosa, está concorrendo ao prêmio Capes de teses e, por este motivo, ainda não se encontra disponível para acesso nas bases de dados públicas da internet.

temática e sobre como me relaciono com ela. Mais ainda, foi a partir do entendimento a respeito desse tema que consegui delimitar o desenvolvimento da minha pesquisa.

Dito isso, cabe situar que Gobbato (2019, p. 37) busca compreender “[...] que relações são estabelecidas entre os campos de estudos e as práticas da educação infantil e da didática”. Para tanto, entrevista pesquisadores brasileiros e italianos, bem como amplia e complementa sua pesquisa por meio da revisão bibliográfica e da produção acadêmica sobre a temática. Este processo de pesquisa leva Gobbato (2019, p. 151) a construir o que denominou de “fios de sentido” sobre a didática na educação infantil em torno de duas questões.

A primeira questão, centrada nos pesquisadores brasileiros, se refere às contribuições para a compreensão dos motivos que sustentam o distanciamento na contemporaneidade entre educação infantil e didática. Em torno dela, Gobbato (2019) apresenta que:

- há uma (quase) inexistência de pesquisas que discutem a didática na educação infantil ou que produzem diálogo entre os aspectos que permeiam esta etapa e as referências da didática;

- a didática consolidou-se muito antes de todos os deslocamentos em relação à construção da especificidade do atendimento na educação infantil e de sua identidade pedagógica. Com isso, estruturou-se basicamente sustentada no que se entendia como um modo de fazer “adequado” às etapas posteriores;

- a ausência de discussões e de produções acerca da didática na educação infantil pode ser um sintoma da historicidade desta etapa, bem como da “resistência”<sup>8</sup> que tem sido produzida, para garantir que sua identidade pedagógica seja preservada (aqui podemos mencionar a veiculação da didática com o ensino<sup>9</sup> e, ainda, a sua relação com práticas escolarizadoras e conteudistas);

---

<sup>8</sup> Com base nos entrevistados, em sua pesquisa, Gobbato (2019) aponta, inclusive, não usar o termo “didática”, mas fazer-se valer pelo uso de um vocabulário próprio do campo da educação infantil como um modo de garantir que a singularidade desta etapa seja preservada. Segundo a autora, mesmo que tenhamos construído o que hoje podemos chamar de um amplo campo de conhecimento acerca do que deve amparar um atendimento de qualidade na educação infantil, a ressignificação é um desafio.

<sup>9</sup> Esta discussão relacionada ao ensino também abarca o uso de outras terminologias — que evidenciam uma concepção — e estão veiculadas à didática, como “aluno”, por exemplo, conforme Gobbato (2019). Além disso, a autora aponta que a didática está vinculada a uma visão técnica e restrita ao ensino, a qual se originou, especialmente, nas décadas de 1970 e 1980, de certo modo, justificando a ausência de produções sobre o assunto em relação à etapa da educação infantil.

– segue reverberando na educação infantil, por meio de novas feições, seja por meio dos livros didáticos, sistemas de ensino ou de empresas de viés pedagógico, a concepção tradicional de didática;

– há ausência de discussões sobre didática nos cursos de formação, o que possibilita, no cotidiano da escola, que diferentes “didáticas” se tornem presentes, uma vez que incidem no “como fazer” do adulto. Com tudo, essas discussões, devem ocorrer para além de dimensões tecnicistas, visto que não se refere a um paradigma universal e meramente reproduzível;

– a falta de reflexões sobre o como fazer, “[...] abre margem para a reprodução de um ‘como fazer’ acrítico, não pensado, desvinculado de saberes pedagógicos” (GOBBATO, 2019, p. 145).

A segunda questão evidencia três perspectivas que emergem das compreensões, tanto dos pesquisadores brasileiros como dos italianos, sobre a didática na educação infantil: a perspectiva do afastamento, das aproximações e das condições para discutir a presença da didática nesta etapa. Tais perspectivas constituem um conjunto de 13 argumentos<sup>10</sup> apresentados e discutidos por Gobbato (2019).

Foi a partir do trabalho da autora que pude ampliar significativamente minhas reflexões sobre a temática e, especialmente, entender por que Bondioli e Mantovani (1998) sinalizam que não possuem a pretensão de sistematizar a didática. Afinal, como sinalizou Gobbato (2019) é preciso atenção e cautela, afinal são tantos os pontos que a atravessam e que produzem aproximações e distanciamentos, bem como diálogos e tensionamentos. Todavia, também concordo com ela, quando destaca ser “[...] relevante retirar o tema de invisibilidade e discuti-lo”, criando outros “fios de sentido” sobre ele (GOBBATO, 2019, p. 9).

Identifico um fio, ora visível, ora invisível, mas sempre presente, que perpassa todas as discussões de Gobbato (2019), permeando as duas questões supracitadas que possibilitam construir “fios de sentido” sobre a didática na educação infantil: o modo de fazer do professor. Aspecto sobre o qual já estava direcionando meu olhar e, conseqüentemente, levou-me a buscar por referências sobre a didática.

---

<sup>10</sup> Não discutirei, nem apresentarei os 13 argumentos apresentados por Gobbato (2019), apesar de servirem como pontos de atenção na produção desta pesquisa.

Em todo o percurso de seu estudo, Gobbato (2019) destaca que, na educação infantil, é necessário que tanto a perspectiva de um modo de fazer prescritivo quanto a de um modo de fazer improvisado e acrítico seja substituída por um modo de fazer contextual que considere as crianças e o contexto. Um modo de fazer que abandone a rigidez e a técnica; que se sustente na escuta e tenha como base uma docência relacional; e que se constitua por um saber que se origina da práxis e, com isso, seja um modo de fazer intencional, reflexivo e inventivo.

Contudo, Gobbato (2019) não propõe um modo de fazer ou uma concepção didática específica, pois considera que os modos de fazer são múltiplos. O que propõe são “tessituras didáticas”, ou seja, algumas dimensões que segundo a autora, devem ser consideradas na constituição de didáticas (no plural). As quais, devem ser constituídas por modos de fazer inventivos, dialógicos e artesanais (GOBBATO, 2019). As “tessituras didáticas” abrangem dimensões por ela classificadas como processuais, atentas e de sustentação, reflexivas, abertas e vivas, brincantes e experienciais (GOBBATO, 2019).

Gobbato e Barbosa (2019 *apud* GOBBATO, 2019) reconhecem essas “tessituras didáticas” como potência de ação para o adulto planejar e organizar as práticas cotidianas que desenvolve, criando o seu próprio modo de fazer: intencional e reflexivo, que incida sobre a educação, o cuidado, as proposições e, igualmente, sobre a organização do cotidiano educativo. Embora Gobbato (2019) não proponha uma noção específica/única de didática para a educação infantil, as “tessituras didáticas” propostas por ela, são pistas importantes do que pode (e deve) sustentar o modo de fazer do adulto e, conseqüentemente, as didáticas — inventivas, dialógicas e artesanais — construídas nessa etapa. Visto que elas asseguram a sua identidade pedagógica.

Acolhendo as pistas de Gobbato (2019) e visando ampliar o mapeamento sobre o modo de fazer do professor — que nomeio como didática —, bem como, compreender quais outras reflexões acerca dessa temática estão sendo tecidas a partir das produções acadêmicas, realizei uma revisão integrativa de literatura sobre “didática e educação infantil”. Para isso, consultei quatro banco de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); MENDELEY; SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Esse processo levou-me à análise de dois estudos que me possibilitaram tecer algumas reflexões sobre o que se tem entendido como uma certa noção de didática para a educação infantil ou o que pode orientá-la, como tratarei, com mais detalhes, no próximo capítulo.

Em síntese<sup>11</sup>, antecipo que, embora tenham possibilitado que estabelecesse algumas reflexões sobre a didática, pouco possibilitaram que eu me deslocasse em relação ao que poderia constituir uma certa noção de didática na etapa da educação infantil, no tocante ao modo de fazer do professor. Mas, apontaram uma dicotomia referente à didática na educação infantil. Uma das pesquisas, a partir de Castro (1991), evidenciou que essa dicotomia se estabelece entre dimensões externas — ensino e objetivos com vistas à aprendizagem — e internas — o sujeito, seus interesses e inclinações, sendo este um ponto que passou a ser tomado com atenção para a construção desta pesquisa.

Além disso, é importante destacar que todas as pesquisas reforçaram, como já vinha sendo apontado por Gobbato (2019), que existe um campo importante de ser estudado se tratando da didática na educação infantil, situado no que construímos em termos de entendimento sobre a especificidade e singularidade nesta primeira etapa da educação básica.

Assim, devo compartilhar, de antemão, que entre idas e vindas, conversas e orientações, aproximações e distanciamentos, abandonos e retomadas, fiz um exercício de estruturar um esquema na tentativa de tornar visível minhas pretensões com a pesquisa. À medida que fui me relacionando com ele, ampliei meu campo de estudo. Mas foi, especialmente, quando construí a narrativa da metodologia que orientou esta dissertação, ao mesmo tempo que tive meus primeiros contatos com o campo empírico, que se tornou nítido o caminho a ser percorrido.

Deste modo, na seção seguinte, apresento a problemática da pesquisa, a hipótese, os objetivos e a estruturação na qual se assenta esta dissertação.

### 1.3 OS CAMINHOS DESTA PESQUISA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES

Tecido o preâmbulo inicial, destaco que meu problema de pesquisa foi pensado a partir do seguinte questionamento: como uma professora de educação infantil de

---

<sup>11</sup> No capítulo 2, tratarei, de modo detalhado, da revisão integrativa realizada. Aqui, optei apenas por apresentar uma breve síntese para auxiliar na construção da justificativa da pesquisa.

escola pública participante do Observatório da Cultura Infantil - OBECI desenvolve sua prática pedagógica de modo que favoreça às crianças articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico?

A partir disso, assumo como pontos de partida que:

– a noção de currículo proposta nas DCNEI (BRASIL, 2009a), além de nos propor uma concepção avançada e contemporânea para a educação infantil, convidamos a reposicionar adultos e crianças no processo educativo (FOCHI, 2020a);

– o currículo é um modo de subjetivação e se concretiza na ação produzida entre adultos e crianças (BRASIL, 2009a, 2009b);

– a noção de criança como centro do processo educativo proposta pelas DCNEI (2009) dialoga com a ideia de um professor que saiba compreender e responder às iniciativas das crianças (BRASIL, 2009a);

– a noção de interação proposta nas DCNEI (2009) dá uma pista importante para pensar o tema desta dissertação: é necessário olhar tanto para a natureza da aprendizagem da criança (condições internas), como para o modo pelo qual o professor desenvolve suas práticas pedagógicas (condições externas). A partir disso, assumo, desde o princípio, que esta pesquisa buscou romper com ideias que tentam colocar em oposição e contradição o que pode ser visto como integração e parte de um mesmo processo;

– o modo de fazer do professor é o que podemos chamar de didática. Este foi nomeado de “como” o professor busca efetivar a noção de currículo;

– não há um modo de fazer universal e generalizável, mas é possível irmos construindo novos modos de fazer quando tivermos um conjunto notável de experiências densamente documentadas.

É a partir dessas ideias que empreendi esta pesquisa, a qual, de algum modo, buscou entender a atuação do professor da educação infantil, em uma perspectiva de protagonismo compartilhado. Ou como Fochi (2020b, p. 57) destacou ao tratar sobre as DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] o acento está na interação entre a experiência da criança e o modo como o adulto a relaciona com um conjunto de significados. Dizendo de outro modo, trata-se da relação entre as condições internas das crianças (ímpeto por aprender) e as condições externas criadas pelo professor em termos de recursos e de interpretação [...].

Considero importante também informar que este estudo está vinculado à pesquisa coordenada pelo professor Paulo Fochi “Formação em contexto na educação infantil: a busca pela construção de *drivers* de inovação”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). O objetivo é mapear os *drivers* de inovação da ação pedagógica de escolas de educação infantil que fazem parte de um processo de formação em contexto, em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional — o OBECI (FOCHI, 2022a).

Assim, cabe aqui explicitar algumas notas introdutórias a respeito da metodologia anunciada na pesquisa de Fochi (2022a): os estudos de caso assumem um papel importante, pois narram a ação profissional contextualizada e reúnem experiências múltiplas em situações práticas dialogadas. Desta forma, minha investigação, compondo um dos estudos de caso da pesquisa de Fochi (2022a), foi realizada na EMEI João de Barro, pertencente à rede municipal de Educação da cidade de Novo Hamburgo/RS. Mais especificamente, com a professora Carolina e dois<sup>12</sup> grupos de crianças da faixa etária 3, por ela acompanhadas.

Outro ponto é sobre a escolha de uma das escolas envolvidas na pesquisa. O OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional fundado e coordenado pelo professor Paulo Fochi que, em 2023<sup>13</sup>, completou dez anos. Nesta comunidade, oito escolas participantes têm sido acompanhadas e provocadas a desenvolver transformações em seus modos de fazer, de dizer e de pensar a ação pedagógica, sustentadas pela documentação pedagógica<sup>14</sup>.

Com isso, no interior de uma dessas escolas, a EMEI João de Barro, encontrei terreno fértil para compreender os modos de fazer, de dizer e de narrar de uma professora, com seu modo de fazer alinhado à estratégia da documentação pedagógica. Aspecto que, certamente, favoreceu a possibilidade do encontro desta proposta de pesquisa com uma prática documentada, que permite “[...] refletir e tornar visíveis as descobertas do cotidiano das crianças e dos adultos em suas jornadas de aprendizagem (FOCHI, 2019, p. 210).

---

<sup>12</sup> A pesquisa foi desenvolvida em dois períodos: 2022 e 2023.

<sup>13</sup> A partir de 2024, o OBECI passou a ser composto por dez escolas.

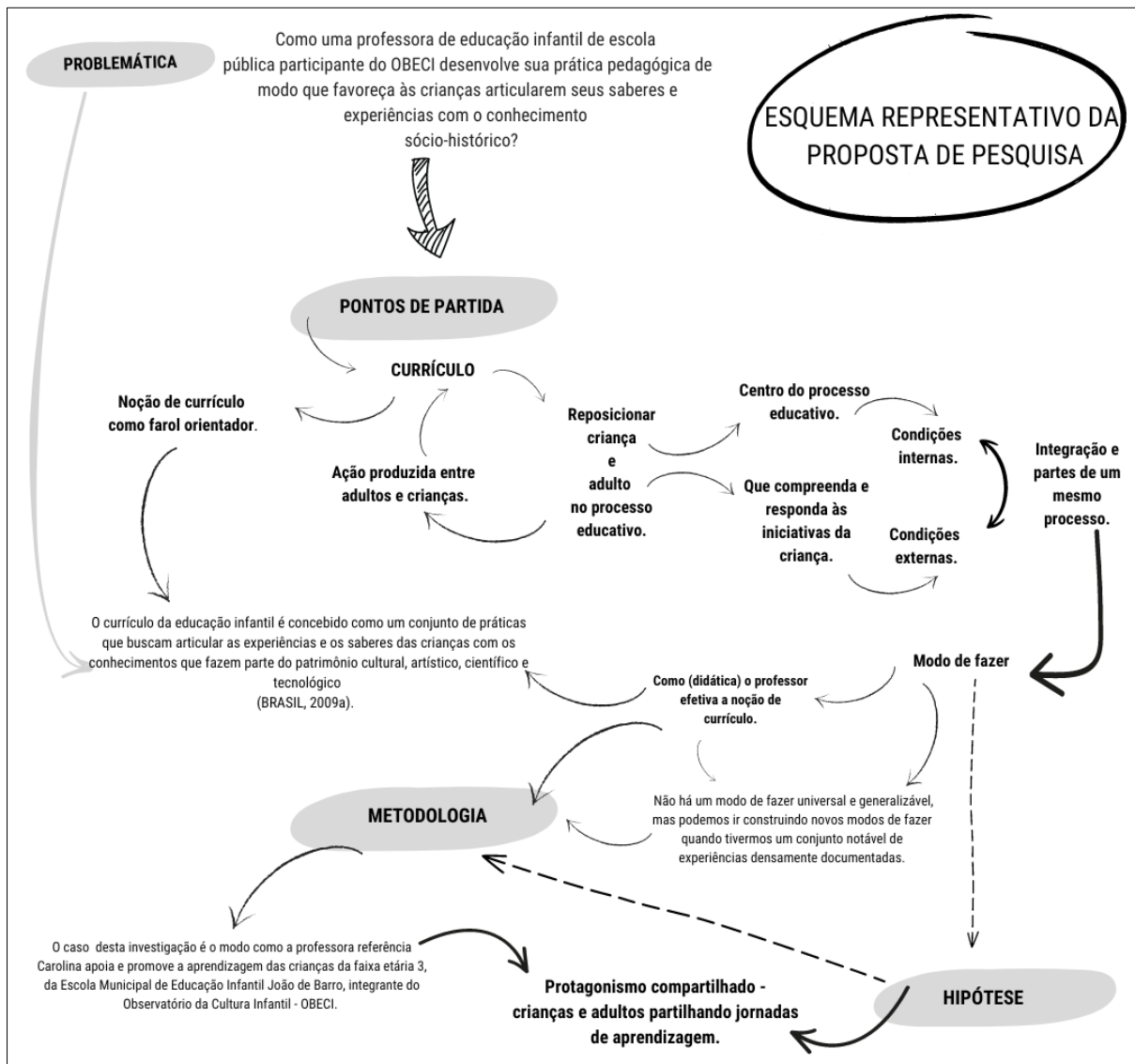
<sup>14</sup> O Curió, a partir de Formosinho (2016), tem defendido que a perspectiva pedagógica é uma variável importante para os estudos realizados em ambientes escolares. Por isso, tratarei do OBECI mais detalhadamente no capítulo 5. Aqui, a proposta é apenas situar o leitor e justificar brevemente a escolha do *locus* da pesquisa.



Por fim, adiciono um terceiro destaque à minha reflexão e, conseqüentemente, às notas introdutórias. O Curió, grupo que passei a integrar a partir de meu ingresso no mestrado, está construindo um forte diálogo com o trabalho desenvolvido no OBECI, com e para os profissionais atuantes nas escolas de educação infantil.

Neste cenário, para fins de sumarização, na figura 1, estruturei uma síntese desta pesquisa.

Figura 1 - Esquema representativo da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora e pelo orientador (2022; 2023).

Dando seguimento aos elementos estruturantes desta pesquisa, como objetivo geral, desejo compreender como uma professora de educação infantil de escola pública, participante do OBECI, traduz, em sua prática pedagógica, as concepções curriculares vigentes.

Já os objetivos específicos são:

- sistematizar a produção acadêmica brasileira a partir de 2009 sobre didática por meio de uma revisão integrativa;
- sistematizar uma possível reflexão sobre aprendizagem da criança a partir do quadro teórico da pesquisa;
- contribuir com o debate sobre didática a partir de um estudo de caso em que situe os modos de fazer, dizer, pensar e narrar de uma professora de educação infantil;
- sistematizar a contribuição pedagógica que o OBECI tem desenvolvido na última década com a elaboração epistemológica da prática;
- contribuir para o campo da Pedagogia, em especial ao da Pedagogia da Educação Infantil, a partir da sistematização e elaboração de como é possível traduzir os documentos legais vigentes no cotidiano pedagógico.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos<sup>15</sup>.

No segundo capítulo, apresento o processo de revisão integrativa de literatura sobre “didática AND educação infantil”, bem como os seus achados. A partir deles, teço algumas problematizações fundamentalmente necessárias, que sustentam a construção desta pesquisa.

No terceiro capítulo, amparada especialmente na legislação brasileira, desde a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, até a homologação da Base Nacional para a Educação Infantil, de 2017, traço, brevemente, o percurso histórico da educação infantil. Assim, estruturo este capítulo deste o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica até o momento em que, em nível nacional, passamos a ter uma concepção curricular vigente. A qual, desde 2009, em caráter mandatório, sobretudo, garantiu o reconhecimento de especificidade e da singularidade e, em 2017, reafirmou-se. Neste processo, à medida que apresento o percurso histórico a partir da legislação nacional, também destaco algumas

---

<sup>15</sup> Em todo o tempo em que esta pesquisa se desenvolveu, segui atuando como coordenadora pedagógica da EMEI Bom Pastor. Diante disso, junto também das crianças que constituem esta escola e que cotidianamente me convidam a processos de reflexão sobre os modos de fazer dos profissionais que junto delas atuam e como forma de aqui fazê-las presentes de algum modo, optei por iniciar cada capítulo e também introduzir as seções que compõem o quarto capítulo — em que trato da natureza da aprendizagem das crianças — com significados sobre algumas perguntas que os guiam construídas por elas. Neste caso, observando os critérios éticos, identifiquei as crianças apenas com a letra inicial do seu nome. As fotografias que as acompanham — da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3, da EMEI João de Barro — foram capturadas por mim, durante o desenvolvimento desta pesquisa, no processo de produção de dados.

dimensões que, com base no ordenamento legal, devem orientar e respaldar as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças. Discorrer sobre o currículo foi uma escolha repleta de intencionalidade, pois ele é tomado como ponto de partida e farol orientador desta pesquisa.

No quarto capítulo, sustentando por aportes teóricos, com vistas a empreender discussões acerca da natureza da aprendizagem da criança. Para tanto, amparo-me em: Dewey (1940; 1959; 1965; 1971; 2002; 2008); Dennison (1972); Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013); Rogoff (1993); Brougère (2013a; 2013b; 2013c); Infantino (2022); e, em perspectivas relacionadas à curiosidade, à experiência, à agência da criança, à construção de significados e às práticas sociais, além das relações e das interações. Por fim, a partir de Morin (2021) e Ingold (2022), teço algumas reflexões sobre a construção do conhecimento.

No quinto capítulo, aponto o percurso metodológico, diante do qual parto em busca de um “*como*”. Situo, inicialmente, a natureza qualitativa que contorna a pesquisa e, na sequência, o método utilizado - o estudo de caso. Embora esta pesquisa seja desenvolvida e narrada por mim, também é sustentada pelos sujeitos que dela participam: a professora Carolina e as crianças da faixa etária 3 (em 2022 e 2023), da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS. Neste sentido, posterior à apresentação da natureza da pesquisa e do método, caracterizo com profundidade os sujeitos participantes deste estudo de caso e o contexto que os envolve. Além disso, apresento os instrumentos utilizados para a produção de dados e torno visível como o processo de análise de dados foi realizado e como os dados foram comunicados. Também exponho os procedimentos éticos desta pesquisa.

No sexto capítulo, apresento as categorias que emergiram do processo de análise de dados que me permitem discutir e tornar visível o modo de fazer da professora Carolina, na busca por compreender como, por meio de suas práticas pedagógicas, ela favorece a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico.

Nas conclusões finais, discorro sobre quatro pontos que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foram se colocando como centrais. Sobre cada um deles, componho uma última camada reflexiva. Amparada, a todo tempo, pelo desejo de que, sobretudo, essa pesquisa possa contribuir para que adultos e crianças tenham a oportunidade de partilhar jornadas de aprendizagens na educação infantil.

A partir do exposto, lancei-me e desenvolvi esta pesquisa. A todo tempo, inquieta, curiosa e disposta a empreender reflexões que me levassem à compreensão da sua problemática e ao estabelecimento de relações com a minha hipótese inicial. Entendo, a partir de Dewey (1959, p. 135), que “[...] enquanto não compreendemos, ficamos, se nos assalta a curiosidade, inquietos, desorientados e, por isso, inclinados a pesquisar. Depois que compreendemos, sentimo-nos, por assim dizer, intelectualmente em casa”. Este foi o meu desejo, sentir-me, ao final dela, como Dewey (1959) descreveu, intelectualmente em casa.



O que é investigar?  
**É sentar um pouco pra pensar.**  
L. 4 anos e 2 meses.

## 2 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA: DIDÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro passo para a construção de uma pesquisa é mapear e compreender as produções que já existem sobre a temática e, conseqüentemente, sobre o objeto que a circunscreve. No caso da minha pesquisa, eu só pude compreender melhor a circunscrição do que pesquisei a partir do entendimento que construí sobre didática na educação infantil.

Assim, dentre os diferentes modos possíveis de realizar este processo de aproximação e de mapeamento do possível campo de pesquisa, elegeu-se a revisão integrativa de literatura<sup>16</sup>, que faz parte da família das revisões bibliográficas sistemáticas<sup>17</sup>. Para Rother (2007), os trabalhos de revisão sistemática são reconhecidos como produções originais devido à sua abordagem metódica e à utilização criteriosa da literatura existente sobre um tema específico como fonte de dados. A revisão integrativa de literatura resume pesquisas passadas, possibilitando a compreensão ampla do fenômeno a ser estudado, sendo útil aos pesquisadores quando estão começando a construir seu estudo em torno de um conceito (BROOME, 2000).

Tendo isso como base, visando mapear se havia produções em relação à didática da educação infantil e, também, compreender por qual perspectiva elas se sustentavam, lancei-me na realização desta revisão integrativa de literatura. Para tanto, segui as etapas proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011): a identificação do tema; o reconhecimento dos descritores de pesquisa; o estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão; a categorização dos estudos selecionados; a análise e a interpretação dos resultados; e, por fim, a apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

O primeiro passo foi a definição da temática. Tendo assumido a escolha de partir em busca de produções que dialogassem sobre a didática da educação infantil, optei pelo uso de dois<sup>18</sup> descritores<sup>19</sup>: didática AND “educação infantil” — e, a partir

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que, no Curió, temos optado pela revisão integrativa como uma das formas de sistematizar o que já foi produzido sobre os nossos interesses de pesquisa.

<sup>17</sup> Meta-análise, revisão sistemática e revisão qualitativa são outros métodos que fazem parte da revisão bibliográfica sistemática, conforme Rother (2007).

<sup>18</sup> Ao tecer algumas reflexões sobre esse processo, apresento o motivo pelo qual optei pelo uso de apenas dois descritores.

<sup>19</sup> Quanto ao uso dos operadores boleadores, é importante mencionar que o AND foi usado para ampliar as buscas e a expressão “educação infantil” foi colocada entre aspas por ser uma palavra composta. Deste modo, as aspas garantiram que não fosse desmembrada.

deles, selecionei as bases de dados a serem utilizadas: BDTD, CAPES, MENDELEY e SciELO. Em seguida, realizei a definição dos critérios de inclusão que fariam parte desta busca, apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Critérios de inclusão: revisão integrativa de literatura

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	
período	2009 a 2021
idioma	português
etapa	educação infantil
área de concentração	educação
acesso ao texto	completo
foco dos documentos	saber/compreender sobre abordagens didáticas na educação infantil
tipos de documentos	artigos científicos, teses e dissertações

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na sequência, definiram-se os critérios de exclusão: duplicidade de pesquisas na mesma base de dados ou em bases de dados diferentes; não tratar do tema conexo; não estar publicado no idioma língua portuguesa; não estar disponível o acesso livre ao texto ou ao texto na íntegra; ter sido publicado fora do período de 2009 a 2021; produções envolvendo outras áreas que não a da Educação; tratar de outra etapa da educação básica que não a educação infantil.

Posteriormente, realizei o processo de busca nos bancos de dados, seguindo os critérios de inclusão e de exclusão. Na tabela 1, apresento a síntese de todo o percurso realizado até chegar aos estudos selecionados para a análise.

Tabela 1 - Percurso de pesquisa nas bases de dados

PERCURSO	BDTD	CAPES	MENDELEY	SCIELO	TOTAL
Documentos encontrados	375	368	116	7	866
Excluídos a partir dos critérios de inclusão/ exclusão	54	267	47	2	370
Excluídos após leitura do título	314	96	65	5	480
Excluídos após a leitura dos resumos	4	5	4	0	13
Excluídos após leitura na íntegra	1	0	0	0	1
<b>ESTUDOS SELECIONADOS</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Antes de seguir com o detalhamento dos estudos selecionados, considero importante destacar a razão do porquê do grande número de estudos excluídos para análise.

Ao realizar a busca nos bancos de dados e, posteriormente, a leitura dos títulos e dos resumos, pude identificar que grande parte das pesquisas estão vinculadas à didática das diferentes áreas do conhecimento (música, educação física, artes etc.) ou ainda, ao livro didático. Entendo que esses tipos de estudo não dialogam com a identidade da educação infantil, pois a gramática pedagógica desta etapa da educação básica não se organiza por áreas do conhecimento e nem consegue ser sistematizada em livros didáticos. Por isso é que tais estudos foram excluídos, pois eu assumo alguns pontos de partida sobre o entendimento da educação infantil e o meu intuito era compreender especificamente que discussões estão sendo realizadas acerca da concepção de didática em que minimamente seja levado em consideração a especificidade dessa etapa. Nesse sentido, apesar de não comporem o conjunto de textos selecionados para análise, é preciso considerar que, em dada medida, estas pesquisas foram analisadas, possibilitando que chegasse a tal observação.

Feito a explicação sobre os estudos excluídos, no quadro 2, apresento os dados dos estudos selecionados, dispondo informações gerais sobre eles, como: ano, título, palavras-chave, objetivo, tipo e autoria.

Quadro 2 - Estudos selecionados na revisão integrativa de literatura

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	TIPO	AUTORIA
2018	Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no periódico de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica	concepção didática na educação infantil; ontologia crítica; teoria histórico-cultural; teoria da atividade.	Conhecer as principais concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000 a 2014.	tese	Débora Cristina de Sampaio Peixe
2019	Didática no cotidiano da educação infantil	educação infantil; didática; cotidiano escola; práticas pedagógicas.	Verificar como se caracteriza a didática no cotidiano escolar da educação infantil e por quais razões ela se individualiza ou não.	tese	Denise Mak

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os estudos selecionados no processo de revisão integrativa de literatura, no qual todas as etapas foram seguidas, foram lidos na íntegra. Feito isso, estas pesquisas foram categorizadas. Afinal, para Broome (2000), este é um importante ponto de análise, no qual cabe ao pesquisador organizar categorias analíticas que



possibilitem ordenar e reunir os dados, agrupando aqueles que são mais relevantes para sua pesquisa. Os quais, podem, inclusive, ser apresentados de modo narrativo.

Diante disso, elaborei apenas uma categoria de análise, pois os dois estudos partem da mesma abordagem teórica-metodológica e convidam a uma análise sobre a didática em perspectivas que discorrem sobre ela de modo semelhante, conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Categorização dos estudos selecionados  
na revisão integrativa de literatura

ESTUDO	CATEGORIA
Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no periódico de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica	didática da educação infantil à luz da teoria histórico-cultural
Didática no cotidiano da educação infantil	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na próxima seção, apresentarei esta categoria com maior amplitude e expressividade à medida que destaco o caminho pelo qual pensam e abordam a didática da educação infantil, bem como o que produzem em termos de discussões e de reflexões sobre ela.

## 2.1 A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS TESES APONTAM?

Mak (2019) investiga o modo como a didática tem sido interpretada no cotidiano da educação infantil, buscando compreender se existe uma didática própria e diferenciada para esta etapa. Sua pesquisa ampara-se em uma abordagem qualitativa e em uma perspectiva etnográfica com vistas no cotidiano escolar.

O desenvolvimento da investigação da autora acontece à proporção que acompanha o trabalho de duas professoras de uma mesma escola do estado de São Paulo. Ambas atuam com turmas correspondentes à etapa da pré-escola, cujas crianças têm idades entre quatro e cinco anos.

Mak (2019) explica que olhar a faixa etária correspondente à pré-escola ocorre no intuito de perceber como vem ocorrendo esse atendimento que, desde 2013, é obrigatório. Além disso, busca refletir se há uma didática diferenciada nesta faixa etária, a qual é posterior à etapa da creche — de zero a três anos —, e antecede à do ensino fundamental. Tendo esses dois aspectos como norteadores, embora coloque foco em uma faixa etária específica — de quatro a cinco anos — a autora empreende reflexões, tensionamentos e discussões que compreendem toda a etapa da educação infantil.

A pesquisa foi realizada à luz da teoria histórico-cultural e se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Uma vez que

parte-se do pressuposto que a concepção de desenvolvimento e aprendizagem na infância definida pela teoria histórico-cultural nos permite pensar em uma didática para a educação infantil. Assim, o corpo docente dessa faixa etária educacional necessita ter conhecimento dessa perspectiva teórica para embasar sua didática cotidiana (MAK, 2019, p. 59).

Como é possível perceber, Mak (2019) entende que a abordagem teórico-metodológica da teoria histórico-cultural pode orientar uma didática própria para a educação infantil e, por este motivo, cabe ao corpo docente compreender tal abordagem para inseri-la no cotidiano. Diante de tal abordagem, a autora sinaliza a necessidade de a escola considerar o lugar do cotidiano e das aprendizagens que ele possibilita. Contudo, pontua e acentua ser necessária a mediação do professor para transmitir o saber acumulado visando o avanço da criança, pois a “[...] didática baseada no cotidiano não faz a criança se apropriar de novos saberes para se desenvolver” (MAK, 2019, p. 23).

Mak (2019) utiliza referenciais teóricos, como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, dentre outros. A partir desses referenciais, explora conceitos ligados ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem, como: zona de desenvolvimento iminente, de mediação e de funções psíquicas superiores; brinquedo, artes e ciência; teoria da atividade principal e jogo protagonizado; e, conseqüentemente, didática.

Inicialmente, a autora faz uma análise e empreende reflexões sobre a legislação brasileira, especialmente em relação às DCNEI (2009) e à BNCC da educação infantil e, também, da legislação do respectivo estado em que a pesquisa se desenvolve, buscando identificar aspectos sobre a didática na educação infantil.

Neste movimento, Mak (2019) aponta que embora as DCNEI, de 2009, sinalizam algumas dimensões didáticas, este documento deveria considerar a dimensão do professor como o mediador do conhecimento acumulado pela humanidade. De acordo com a autora, “[...] ao ressaltar as práticas cotidianas, deveria reforçar a função do professor como mediador do conhecimento acumulado, pois apenas destaca o conhecimento cotidiano” (MAK, 2019, p. 22).

Em relação à BNCC, reflete que a didática amparada especialmente no cotidiano não possibilita à criança a ampliação de saberes necessários ao seu desenvolvimento, deixando-a cair em aprendizagens de caráter espontâneo. Para Mak (2019, p.22) “[...] o documento da BNCC aponta para esse caminho, uma educação, não só a infantil, empobrecida e baseada no cotidiano, sem que haja qualidade no trabalho”.

Ao propor repensar a didática a partir da teoria histórico-cultural, Mak (2019) aborda a importância que esta abordagem teórica tem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim como para o trabalho que está sendo desenvolvido por ela. Na sequência, menciona que essa perspectiva possibilita compreender a falta de transparência naquilo que deve ser ensinado.

Além disso, a autora declara que a sua pesquisa deseja discutir a função da escola, assim como, o que os professores ensinam e como ensinam, afirmando que o construtivismo coloca o papel do adulto em segundo plano e a criança como protagonista do saber. Segundo Mak (2019, p. 58), o adulto precisa ser o responsável pelo ensino, afinal,

concorda-se, então, com a pedagogia histórico-crítica/ teoria histórico-cultural quanto à defesa de um sólido conhecimento científico no âmbito escolar, principalmente quanto à atuação do professor no processo de ensino e

aprendizagem, aceitando que isto não deve se remeter somente ao ensino fundamental, mas, também, à escola de educação infantil, sobretudo na faixa aqui destacada. Além das críticas tecidas pelos diversos autores, que embasam seus pensamentos nesta perspectiva, principalmente, quando pensado nos modismos pedagógicos, leva à reflexão sobre um real papel da didática para a pequena infância, esta necessita ter seu caminho trilhado por parte do professor. Assim, a ideia de que o conhecimento é visto em uma constante construção própria da criança é equivocada, pois a intervenção séria e pontual do professor polivalente se torna extremamente necessária.

A autora aponta que o papel desenvolvido pelo professor, por meio do ensino, possibilitará o conhecimento numa dimensão espontânea e atrelada à vida cotidiana deslocar-se, transformando-se em um conhecimento científico. Ademais, destaca que também cabe a ele a mediação e a transmissão do conhecimento e da cultura acumulada pela história da humanidade por meio de inferências intencionais e planejadas. Mak (2019, p. 59) destaca que

a criança precisa se apropriar do que está historicamente acumulado. As crianças se tornam humanas com as relações sociais, as funções psicológicas superiores serão geradas com a constante inserção da criança em práticas sociais estabelecidas, com a mediação de um adulto, sendo importante reafirmar, novamente, que este não pode ser um mero acompanhante da construção do conhecimento.

Na perspectiva assumida, entende que a didática para a educação infantil deve respeitar o que é próprio da criança — o respeito às suas formas de atividade: o brincar, o tato, a comunicação, as relações com os objetos, por exemplo; e as relações sociais inerentes a essa faixa etária, diferenciando-se do ensino fundamental. Contudo, salienta que é preciso que a didática seja assumida como um caminho a ser percorrido pelo professor e que evidencie com nitidez: o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar.

Em sua pesquisa, Mak (2019, p. 99) documenta 75 cenas do cotidiano das duas professoras participantes, visando discutir a didática a partir de três pontos: “1. por que, para que e como educar na educação infantil?; 2. características da didática para a educação infantil; 3. a consciência das professoras sobre suas características didáticas”. Isso, na busca por responder três perguntas que a acompanham durante o desenvolvimento da tese: “1. quais são os conteúdos realmente veiculados nos espaços em que ocorrem as atividades?; 2. como se caracteriza a didática para a educação infantil?; 3. o professor consegue detectar uma didática na sua prática cotidiana?” (MAK, 2019, p. 99).

Conforme Mak (2019, p. 174), a “[...] tese foi escrita tendo como ponto de partida o conceito de que a didática, portanto, não existe isolada, respondendo ao como educar sem respaldo do quê, por que e para que se educa”. Tendo isso posto, identifica, ao final de sua pesquisa, que o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas não apresenta o que a autora denomina como ensino, ou seja, que não se faz o uso de uma didática que torne a aprendizagem eficaz.

A partir disso, expõe que não consegue identificar, com base nos achados oriundos de sua pesquisa, uma didática própria e, portanto, reforça que há a ausência de uma didática específica para a educação infantil. Aponta que o que fora encontrado apresenta alternâncias entre situações mais livres que demonstram não haver necessidade do ensino e outras pautadas em processos antecipatórios e, conseqüentemente, desconexos, fragmentados e escolarizantes. Em vista disso, sinaliza e reconhece que a teoria histórico-cultural releva importantes direcionamentos à prática pedagógica e à construção de uma didática para a etapa da educação infantil.

Já no caso da outra pesquisa analisada, Peixe (2018) desenvolveu um estudo teórico e empírico amparado na teoria histórico-cultural e no materialismo dialético, ancorado, igualmente, na filosofia e na psicologia. O qual, também se sustenta na perspectiva da ontologia crítica e utiliza como referências teórico-metodológicas Davídov, Leontiev, Lukács, Vygotsky, entre outros.

Situado neste território teórico e metodológico, a autora destaca que

[...] o foco do trabalho aponta para uma análise sobre as concepções de didática na educação infantil, constituindo-se em um estudo à luz dos pressupostos ontometodológicos acerca da categoria didática e de outras categorias a ela relacionadas (PEIXE, 2018, p. 44).

A pesquisa visa conhecer as principais concepções didáticas nas publicações da área da educação infantil, entre 2000 e 2014 e, a partir delas, reconhecer como e de que maneiras a didática tem sido compreendida e colocada nesta etapa da educação básica. Para tanto, Peixe (2018) realizou buscas em bases de dados, nas quais optou por utilizar diferentes descritores, como, por exemplo: “prática pedagógica”, “metodologia” e “práxis”, para conseguir circunscrever o campo e perceber como a didática vem sendo compreendida nas diferentes abordagens teórico-metodológicas, visto os poucos achados encontrados quando se referia especificamente à didática e, também, ao ensino. Isso, conseqüentemente, foi

sinalizando que a didática da educação infantil é um campo importante a ser pesquisado. Contudo, como objeto de análise, utilizou apenas dos achados encontrados por intermédio dos descritores “didática” e “ensino”.

Diante disso, a autora pretende

[...] descortinar como a didática e as categorias a ela subjacentes se expressam no planejamento de ensino, um dos principais instrumentos teórico-metodológicos do trabalho do professor, que, por meio dele, intencionalmente elenca objetivos, conteúdos, métodos e meios de ensino na especificidade do trabalho que realiza (PEIXE, 2018, p. 44).

Inicialmente, Peixe (2018) fez algumas problematizações sobre a escolha do objeto de estudo, sinalizando que, na esteira das discussões sobre a didática, acabam entrando também as discussões sobre o ensinar ou não ensinar na etapa da educação infantil, visto que a didática pressupõe o ensino. A partir disso, destaca que o ensinar e/ou não ensinar vêm sendo um campo de tensionamentos e de oposições segundo diferentes perspectivas teóricas. Tal fato coloca em pauta a função do professor, visto ser ele quem organiza e desenvolve o processo de ensino. Desta forma, para a autora, se não há ensino, há de se questionar sobre qual é a função do professor, convidando para a pauta abordagens influenciadas pela agenda pós-moderna e pelo neopragmatismo, produzindo crítica em relação a elas.

A autora apresentou ainda o percurso histórico da educação infantil e teceu aproximações com o objeto de estudo, a didática. Para Peixe (2018), durante este percurso histórico, a educação infantil esteve atravessada por diferentes abordagens teórico-metodológicas, o que apresenta influências tanto em relação a como acontece o trabalho pedagógico nesta etapa quanto no modo como acontece a formação dos profissionais que nela atuarão.

Nessa discussão, ao olhar especificamente para a didática, pautou-se, em especial, em duas principais correntes: à pedagogia tradicional e à pedagogia nova, ou seja, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Além disso, estabeleceu diálogos entre didática, educação, ensino e instrução.

A autora entende a didática à luz do materialismo dialético e da ontologia crítica que

[...] de forma substantiva e adjetiva, como a teoria geral do ensino que reúne um conjunto de princípios de unicidade teórico-prática que serve de base e orientação ao professor para, intencionalmente, planejar o trabalho a ser

desenvolvido e mediar o conhecimento historicamente produzido pela generidade humana (PEIXE, 2018, p. 150).

Situada nessa concepção, Peixe (2018) pontua que a didática desempenha um papel crucial no planejamento docente, uma vez que possibilita olhar para as principais questões norteadoras dele — o que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? — e, conseqüentemente, para os objetivos, os conteúdos e a metodologia. Isso uma vez que, diante do arcabouço teórico o qual sustenta sua pesquisa, aponta que a didática tem, como conteúdos a ela inerentes, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir da relação de um professor que ensina (por isso, o foco no planejamento) e um aluno que aprende. A autora, entende, ainda, que a didática possibilita que a práxis — relação entre teoria e prática — seja alcançada.

A partir de seu percurso metodológico, a pesquisa chega a 13 estudos selecionados e, com base neles, realiza uma classificação, estruturando sete eixos para compreender de que modos e por quais lentes a didática vem sendo pensada na educação infantil. São eles: 1) didática calcada no construtivismo; 2) didática pautada na abordagem italiana, Reggio Emilia; 3) didática baseada na pedagogia da infância; 4) didática articulada aos estudos culturais; 5) didática ligada a epistemologia da prática; 6) didática focada na pedagogia histórico-crítica; 7) didática vinculada à teoria histórico-cultural. Nesses eixos, Peixe (2018, p. 184) não somente analisa a didática, mas também: a “1) especificidade do trabalho docente; 2) a função do professor; 3) instrumentos do trabalho docente; 4) a concepção de formação (teoria e prática)”. A autora discute e apresenta estas categorias, apontando que o termo didática não está explícito, mas que há algumas dimensões que lhe possibilitam chegar a aspectos da didática que circunscreve cada abordagem.

Após apresentar e desenvolver cada eixo, Peixe (2018) reflete que grande parte das pesquisas não discutiu, especificamente, a didática da educação infantil e, além disso, que poucas vezes a expressão didática foi utilizada. Identificou, a partir disso, que havia oscilações no uso do termo, às vezes, até mesmo em uma mesma abordagem teórico-metodológica.

Em sua pesquisa, Peixe (2018) cunha o conceito de didática da atividade, que se inscreve na base teórico-metodológica da teoria histórico-cultural amparada pelo materialismo dialético e pela ontologia crítica. Este conceito, bastante situado na

perspectiva vygotskyana — zona de desenvolvimento real<sup>20</sup> e zona de desenvolvimento iminente<sup>21</sup> — entende que, a partir período de desenvolvimento no qual a criança está, cabe ao adulto propor situações guiadas que possibilitem avançar em termos especialmente psíquicos, ou seja, migrar para outros campos em uma perspectiva desenvolvimentista. Conforme Peixe (2018, p. 416), a

[...] didática da atividade, compreendendo-a de forma interligada ao processo de periodização do desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ressaltando a função do professor, sobretudo, no que diz respeito ao planejamento e à mediação do conhecimento desde a Educação infantil.

Isso,

à luz do método, defendemos uma didática da atividade que, levando em consideração a atividade guia e a periodização do desenvolvimento, caracteriza-se pela organização de um ensino e uma aprendizagem desenvolventes. Referimo-nos a uma didática da atividade de ensino e de aprendizagem que se efetiva na relação entre os principais sujeitos da práxis educativa: professor e alunos (PEIXE, 2018, p. 360).

Peixe (2018) afirma que a didática da atividade se constitui em uma importante possibilidade de alcançar o ensino e a aprendizagem de modo a fazer com que as crianças se apropriem do conhecimento sistematizado e tenham deslocamentos em seu processo de desenvolvimento. Para tanto, ocorre por meio da relação entre professor e aluno, isto é, entre aquele que ensina e aquele que aprende:

desde pequenas, no movimento do processo de periodização de seu desenvolvimento, as crianças perpassam diferentes atividades guia e o professor, por intermédio da atividade de ensino, exerce uma função mediadora para a conscientização do real pela criança, enfim, para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela generidade humana (PEIXE, 2018, p. 411).

Em relação aos processos de deslocamento em termos de desenvolvimento, para a autora, só serão possíveis por meio do planejamento de ensino e da mediação do conhecimento acumulado pela humanidade. Diante disso, o conceito de didática da atividade, na perspectiva cunhada por Peixe (2018), possibilita a relação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

---

<sup>20</sup> Refere-se ao processo de aprendizagem já realizado pela criança, cujas ações ela já consegue realizar de modo independente.

<sup>21</sup> Refere-se a ações em desenvolvimento, as quais a criança consegue realizar com o auxílio do adulto.



[...] uma exaltação da aprendizagem pela criança como via de mão única, desconsidera ou menospreza a função do professor como mediador responsável pelo ensino, na relação dialética fundamental entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (PEIXE, 2018, p. 187).

A didática pode ser compreendida como a “teoria geral do ensino, à luz dos pressupostos ontometodológicos, [que] pode conferir à dialética unidade entre a teoria e a prática na relação dos sujeitos da atividade educativa (professor e alunos)” (PEIXE, 2018, p. 417).

Quanto à etapa da educação infantil, a autora defende

[...] uma didática da atividade que considere a comunicação afetiva com os bebês, o tato e manipulação dos objetos e a brincadeira como atividades-guia para um ensino e uma aprendizagem desenvolvendo. Sendo assim, apostamos numa didática da atividade a partir da práxis, compreendendo a importância de cada período do desenvolvimento e da necessidade de mediação do conhecimento consolidada pela relação teoria e prática oportunizada pela formação dos professores (PEIXE, 2018, p. 420).

Como observado, em sua pesquisa, Peixe (2018) concebe a didática como pilar da relação professor e aluno, bem como a dialética entre teoria e prática. Compreendendo que, na educação infantil, o professor propõe atividades guias que provocam deslocamentos nas crianças em termos de desenvolvimento. Para tanto, o ponto de partida, conforme apresentado no excerto acima, são as ações e as atividades das crianças com base na perspectiva vygotskyana: a linguagem, o tato, a manipulação e a brincadeira.

## 2.2 ALGUMAS REFLEXÕES

Neste percurso de revisão integrativa de literatura optamos – eu e meu orientador – por utilizar como descritor apenas didática, e não outros descritores que pudessem remeter a ela como práticas pedagógicas e metodologias, por exemplo. Pois, intencionávamos perceber como o conceito de didática vem circulando nas produções acadêmicas no campo da educação infantil.

Certamente, os achados e o conjunto expressivo de estudos excluídos oriundos deste processo de revisão integrativa de literatura, têm muito a elucidar sobre o quanto ainda precisamos aprofundar no campo da educação infantil as pesquisas, discussões e diálogos acerca da didática. Afirmando isso, pois, dos 866 encontrados, apenas dois foram analisados por se constituírem pesquisas que, de algum modo, possibilitaram

perceber o que tem se entendido, discutido e produzido sobre a didática (a qual tenho entendido como o modo de fazer do professor) na etapa da educação infantil.

Quanto às pesquisas analisadas, o primeiro destaque é que ambas são teses e, por esse motivo, envolvem estudos mais abrangentes, os quais se sustentam basicamente na mesma abordagem teórica. Considero que não cabe empreender reflexões ou até mesmo tensionamentos em relação à abordagem teórico-metodológica que sustenta essas pesquisas, visto que não circunscreve e dialoga com meu campo de estudo e, conseqüentemente, com esta dissertação. Contudo, assumo a escolha de apresentar algumas questões sobre as quais essas pesquisas mobilizaram-me a empreender reflexões. Afinal, julgo que são fundantes para pensar a didática e, conseqüentemente, o modo como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas na educação infantil, especialmente, no que se refere à identidade pedagógica que hoje sustenta esta etapa.

Antes disso, considero importante recuperar que o estudo de Mak (2019) destaca não há uma didática específica para a educação infantil, apontando que os princípios da teoria histórico-cultural podem sustentar uma concepção didática para esta etapa, igualmente indica ser necessária uma diferenciação entre a concepção didática que ampara o ensino fundamental, por exemplo. O referido estudo também sinaliza e defende o lugar do ensino ao assentir que ele é o meio pelo qual o desenvolvimento e o processo educativo acontecem. Já a pesquisa de Peixe (2018) elucida, com base nas produções encontradas, como a didática vem sendo compreendida. Além disso, propõe e cunha um conceito de didática da atividade.

Após esta retomada, a primeira questão que me senti convocada a refletir foi em relação ao uso de algumas expressões utilizadas ao longo de ambas as pesquisas, como, por exemplo: “aluno”, “ensino”, “atividade principal”, “instrução” e “transmissivo”. Essas expressões, para mim, se constituem pontos (ou armadilhas) importantes de atenção. Pois, além de se distanciarem da linguagem utilizada pelas DCNEI (2009) e pela BNCC da educação infantil, igualmente, evidenciam podem estar atravessadas por concepções que se distanciam da identidade pedagógica desta etapa.

Diante disso, entendendo que, embora, em alguns momentos, haja apontamentos bastante pertinentes para pensar sobre o modo de fazer do professor, por exemplo, mostra-se necessária muita atenção àquilo que pode estar implícito ou subjetivamente envolvido nas expressões mencionadas.

O termo ensino é uma das expressões que escolho tomar para análise, visto que há um acento ao que se refere ao ensino nos dois estudos analisados. Para Peixe (2018) o ensino é entendido como função que cabe ao professor. Já, para Mak (2019) o ensino é ponto estruturante para uma aprendizagem “eficaz” acontecer. Interrogo-me sobre qual noção de ensino essas autoras estão se referindo. Estaria o ensino atrelado a uma ideia de que as crianças devem aprender um conhecimento sistematizado? Ou a uma ideia de construção de significados?

No tocante a esse ponto, é preciso reconhecer, primeiramente, que a legislação vigente não faz uso do termo ensino na etapa da educação infantil, sendo utilizado apenas nas etapas posteriores. Além disso, o que propõe a concepção de currículo vigente é a dimensão da construção de significados.

Quando a compreensão da construção de significados é a que se faz presente, entende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil precisam estar sustentadas na articulação do mundo da criança com o conhecimento sócio-histórico. O que Dewey (2002) denominou como mundo de significados.

Gobbato (2019, p. 81), ao discutir sobre o ensino, corrobora essa reflexão ao apontar que

a noção de ensino vinculada ao trabalho pedagógico não compreende o “ensino” de um mundo pronto, acabado e transferível, mas refere-se à oferta de contextos que possibilitem às crianças reconstruir e reinventar o mundo, criando e expressando-se pelas diversas linguagens.

Deste modo, o ensino não está vinculado a uma perspectiva escolarizante com vistas unicamente à transmissão de um conteúdo. Como ressalta Fochi (2019, p. 174), o “[...] propósito da educação infantil é criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado”.

Refletir sobre o que está envolto ao termo ensino faz-se necessário para compreender qual é a concepção de didática que está em jogo. Afinal, a noção tradicional de didática — “a arte de ensinar” —, que está emaranhada a um modo de fazer prescritivo e transmissivo, não atende às especificidades da educação infantil.

Essa discussão sobre o ensino convida a interrogar outros termos, como: instrução, aluno e transmissão<sup>22</sup>. Todavia, é preciso olhar especialmente para o papel do professor. Mak (2019), por exemplo, problematiza não apenas a legislação vigente, mas também as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas, como, se ao considerar a criança, a função do professor fosse desconsiderada. A autora reflete que, quando a criança é colocada em centralidade, o professor não é compreendido como o responsável pelo ensino. A docência exercida pelo adulto, neste enquadramento, vem sendo desvalorizada e sofrendo um apagamento.

Primeiro, cabe destacar que a legislação, ao colocar a criança como centro do processo educativo, não anula o papel do adulto. Muito pelo contrário, o professor é o responsável por criar condições para que a criança aprenda (BRASIL, 2009a). Contudo, é necessário reconhecer que essa é uma das funções do adulto na etapa da educação infantil, não a única. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20, de 2009, que fixa as DCNEI,

a professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2009a, p. 14).

Neste sentido, entende-se, também, como papel do professor, acolher as dimensões que organizam o cotidiano educativo, como, o espaço, os materiais, o tempo e as interações enquanto integrantes das condições a serem criadas pelo adulto. Isso permite que as crianças, em contato com as múltiplas linguagens, em suas investigações e nas situações que fazem parte da vida cotidiana, possam tecer suas aprendizagens.

O adulto, sob este prisma, não desempenha o papel daquele que ensina, mas de quem está atento, que oferece as condições adequadas e vai qualificando essas ofertas para as crianças migrarem a outros campos cognitivos, como afirma Bruner (2006). Afinal, o papel do adulto “[...] não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando” (BRASIL, 2009b, p. 50).

---

<sup>22</sup> Cabe considerar que, historicamente, o conceito de transmissão, no Brasil, foi associado a uma ideia tecnicista ou empirista. Entretanto, há algumas pesquisas contemporâneas brasileiras que têm olhado para o conceito de transmissão em relação à educação, filosofia e psicanálise, na perspectiva da criação, como a dissertação de Deise Gessinger, “Transmissão: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia”, disponível em: [repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11802](https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11802). Acesso em: 12 set. 2023.

Há um ponto importante apresentado por Peixe (2018) que pode auxiliar a ampliar o olhar sobre o papel do adulto e a sua relação com a criança no processo educativo. A partir de Castro (1991), a autora apresenta uma dicotomia em relação à didática: de um lado, há uma concepção que coloca o ensino em centralidade e de outro, há a concepção que coloca a criança em centralidade e “anula” a função do professor.

Nesta dicotomia, reside um ponto que muito me interessa para pensar o modo de fazer do adulto. Afinal, entendo que não se trata de separar adultos e crianças, entendendo-as como antagônicos. Todavia, trata-se de assumir a relação existente entre as condições internas (o modo como a criança aprende — constrói conhecimento) e externas (condições a serem ofertadas pelo adulto que compreende, apoia e responde às necessidades das crianças — e não condições externas relacionadas ao ensino e aos objetivos com vistas à aprendizagem) como partes do mesmo processo educativo (DEWEY, 2002; FOCHI, 2020b).

Sustentada nisso e amparada na concepção de currículo vigente que reposiciona adultos e crianças, bem como na ideia de que o currículo se constitui na ação produzida entre eles (BRASIL, 2009b; BARBOSA; OLIVEIRA, 2016), identifiquei a necessidade de desenvolver esta pesquisa. No próximo capítulo, apresento as reflexões teóricas que me auxiliam a compreender e sustentar essa concepção. Primeiramente, discorro sobre o currículo na educação infantil à luz da legislação brasileira, uma vez que o currículo, conforme já anunciado, é tomado como farol orientador desta pesquisa. Na sequência, abordo a natureza da aprendizagem das crianças, dado que parto da hipótese de que é necessário olhar para esta dimensão em diálogo com o modo que o professor desenvolve suas práticas pedagógicas, ou seja, cria as condições externas. Dimensão sobre a qual tratarei na apresentação do percurso empírico que sustenta esta dissertação.

Por fim, cabe mencionar que ao longo desta dissertação, vou apresentar elementos que possibilitarão, inclusive, discutir essa ideia de que trazer a criança para o centro do planejamento impossibilita a ampliação do seu conhecimento ou ainda, anula o papel do professor.



O que é currículo?  
**É o que a gente estuda na escola.**  
P. 4 anos e 11 meses.

### **3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE RETOMADA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Nos últimos anos, a partir de um caminho marcado por lutas, tensionamentos e conquistas, diferentes deslocamentos e avanços passaram a acontecer do ponto de vista legal, implicando diretamente no modo como o currículo passou a existir e a ser compreendido na etapa da educação infantil. O que, conseqüentemente, possibilitou a construção do cenário que se configura, atualmente, no que se refere à identidade pedagógica que a sustenta.

Com a homologação das DCNEI (2009), passamos a ter, em nível nacional, uma concepção de currículo explícita para esta primeira etapa da educação básica. Ela foi construída a partir de um certo consenso entre os pesquisadores da área, em um momento no qual já havia um acúmulo importante de pesquisas e conhecimentos em relação ao “como” e “o que” deveria orientar o trabalho pedagógico junto às crianças (FOCHI; HEMING, 2023).

Desde então, essa noção bastante vanguarda de currículo, que prevalece até hoje, marca o início de um importante período: a construção de uma gramática própria da etapa da educação infantil. Afinal, traduziu o entendimento de que o processo de construção do conhecimento pelas crianças ocorre em sua interação com o mundo. Isto é, não se trata de elas aprenderem um mundo que já existe, de modo pronto, acabado e estático, mas da possibilidade de relacionarem-se de modo ativo com o conhecimento acumulado na história da humanidade e de criarem novas explicações e novas perguntas.

Sob este prisma, o foco na ação da escola passou a ser a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico, ou seja, com os conhecimentos que “[...] circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). E não mais a transmissão por meio de uma ideia de assimilação do conhecimento canônico, pois é na interação entre a criança e o mundo que a aprendizagem se constitui.

Nesta pesquisa, a noção de currículo é tomada como farol orientador, bem como todas as dimensões que a circunscrevem. Portanto, a partir dela, neste capítulo, serão tecidas reflexões sobre aspectos estruturantes que implicam no modo de fazer do professor. Uma vez que o currículo coloca luz em aspectos estruturantes da

organização do cotidiano educativo e da prática pedagógica a ser desenvolvida pelo adulto junto às crianças.

Para compreender as dimensões que circunscrevem o currículo e conseqüentemente, os aspectos estruturantes do modo de fazer do adulto, é necessária uma breve retomada do percurso histórico da educação infantil a partir da legislação brasileira, visando elucidar o modo como chegamos à concepção curricular que, atualmente, direciona a ação pedagógica e o atendimento a bebês e crianças. Para tanto, partirei da Constituição Federativa do Brasil (CF), de 1988; seguindo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; passando pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e pela primeira versão das DCNEI, de 1999, até chegar à sua elaboração, em 2009. Afinal, este é o momento pelo qual passamos a ter em caráter mandatário e orientador, em nível nacional, uma concepção curricular para a etapa da educação infantil expressa num documento legal.

Discorrerei também sobre a BNCC da educação infantil, homologada em 2017, a qual difundiu e reforçou os princípios norteadores e a concepção curricular anteriormente apresentada pelas DCNEI (2009). Por fim, elencarei quatro dimensões<sup>23</sup> estruturantes para a compreensão deste outro modo de estar com as crianças, que o caminho percorrido pela legislação brasileira, especialmente, ao que se refere ao currículo, nos convoca.

### 3.1 DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Neste percurso histórico, o primeiro deslocamento legal em âmbito nacional ocorreu quando a CF reconheceu a educação como dever do Estado (BRASIL, 1988) e direito das crianças, não mais apenas das famílias, especialmente, das mães trabalhadoras (GUIMARÃES, 2011). O que marca um importante deslocamento, afinal, “[...] essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 2002, p. 328).

---

<sup>23</sup> Considero importante mencionar que esses pontos também ampararam todo o processo de produção de dados e análise desta pesquisa.



Antes de 1988, o percurso histórico brasileiro, no que se refere ao atendimento às crianças, foi se constituindo por meio de diferentes trajetórias e arranjos. Diante disso, a dimensão de educação e de cuidado, por vezes, foi sendo compreendida de forma polarizada, e a creche e a pré-escola foram se organizando como duas instituições distintas (GUIMARÃES, 2011). Fochi e Gomes (2013) apontam que o atendimento a creche, a crianças de zero a três anos, estava fortemente relacionado às necessidades das mães trabalhadoras ou em decorrência de situações de crianças abandonadas, ou órfãs. Já o atendimento das crianças até seis anos, que corresponde à pré-escola, está amparado por uma perspectiva educativa por meio dos jardins de infância.

Neste cenário, foi somente a partir da CF, que começou a haver uma unidade, tanto no que se refere ao atendimento da creche e da pré-escola, como também, em relação às dimensões de educação e de cuidado. Neste sentido, sem a pretensão de adentrar no percurso histórico, que antecede a CF, marcada por diferentes concepções de criança e infância, destaco que foi a partir deste ordenamento legal que, na história nacional, começou a consolidar-se um percurso mais linear em relação tanto à etapa da creche quanto à da pré-escola. Foi como se uma fresta começasse a se abrir, possibilitando às crianças serem vistas como sujeitos, desde o momento de seu nascimento.

A década de 1980, desta forma, marcou um período no qual se passou a olhar e a conceber a infância e as crianças de outros modos, bastante diferentes daqueles que se fizeram presentes até então. Foi neste período que movimentos tanto da sociedade civil quanto do meio acadêmico também começaram a acontecer, dando vazão a importantes deslocamentos que, nos anos seguintes, continuaram acontecendo e se fortalecendo. Em 1990, por exemplo, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, existente até hoje, representa um marco fundamental na direção da valorização da infância e do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos (GUIMARÃES, 2011).

O segundo deslocamento ocorreu a partir da LDBEN, que regulamentou a educação infantil como primeira etapa da educação básica. A partir de então, a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro a seis anos), posteriormente alterada para quatro a cinco anos e 11 meses<sup>24</sup>, integraram os sistemas de ensino, passando a

---

<sup>24</sup> A mudança em relação à etapa da creche, cujo atendimento está direcionado a crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, ocorreu por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

responsabilidade da secretaria de assistência social à secretaria de educação, porquanto se reconheceu de modo mais efetivo a relação entre as dimensões de educação e cuidado (CERISARA, 2002). Visto que o atendimento das crianças sob a responsabilidade de órgãos da assistência social, acabava por direcionar um caráter mais voltado à premissa do cuidado, do que da educação.

É importante mencionar ainda, segundo Guimarães (2011), que foi a partir da LDBEN, que as crianças passaram a ter garantido o atendimento de forma gratuita. Além disso, tanto a creche, quanto a pré-escola, passaram a ser reconhecidas como instituições de educação infantil. O que também configura uma forma de tornar público o caráter educativo que circunscreve ambas as faixas etárias, uma vez que, anteriormente, apenas a etapa da pré-escola tinha sido reconhecida.

Assim, a LDBEN provocou um importante desvio no modo como o atendimento às crianças acontecia, em virtude de que apresentou e incidiu sobre direcionamentos estruturantes e pedagógicos. Ao passo que estes direcionamentos são exemplificados e determinados em forma de lei, cria-se uma política educativa que passa a olhar tanto para dimensões pedagógicas como sociais e políticas que circundam, a agora reconhecida, primeira etapa da educação básica.

Quanto às dimensões estruturantes do atendimento às crianças, esta lei, por meio do artigo 31, firma que ele não pode ocorrer em ambiente doméstico; o turno parcial corresponde a quatro horas e à jornada integral, a sete horas; a carga horária anual mínima de atendimento deve ser correspondente a 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos.

Em relação às dimensões pedagógicas, é o artigo 29 que delibera e aponta que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança numa ação complementar da ação da família e da comunidade. Neste prisma, por meio do artigo 31 e de seus respectivos incisos, aponta-se que cabe à escola a efetivação de processos de acompanhamento do desenvolvimento e de suas aprendizagens e, a construção de documentação que comunique os percursos e desenvolvimento de aprendizagens. Assim como é necessário haver um processo de avaliação em caráter de acompanhamento e não de preparação ao ensino fundamental.

Evidencia-se, por meio desses artigos, um caráter mais elucidativo para a etapa da educação infantil e torna-se transparente o início do reconhecimento deste campo educativo cuja finalidade reside em si própria. E, não mais, como uma preparação para as etapas posteriores.

Dois anos depois, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) visando oferecer subsídios para orientar os currículos desta etapa e para atender ao exposto no artigo 9 da LDBEN, que, em seu inciso IV, designa caber à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

Apesar de os RCNEI não apresentarem nenhuma concepção de currículo notória para a etapa da educação infantil (CERISARA, 2002; FOCHI; HEMING, 2023), o modo como estavam estruturados a partir de objetivos gerais e específicos, bem como conteúdos e orientações didáticas e gerais direcionadas ao professor, acabavam por subsidiar modos de operar o processo educativo. A organização dos RCNEI ocorreu para possibilitar a articulação entre “[...] o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 43). Contudo, o modo como foram sistematizados nos três volumes, segundo Cerisara (2002), Guimarães (2011) e Fochi e Heming (2023), à época, gerou muitas controvérsias nos campos acadêmico e social.

Os autores advogam não haver uma unidade no documento. Por um lado, parecia estar garantido às crianças o lugar de sujeito de direitos, ao apresentar algumas dimensões e princípios importantes à etapa, como, a brincadeira, a interação, o cuidar e o educar, por exemplo. Por outro, evidenciava-se a falta de uma concepção de currículo, como, a estruturação por meio de objetivos e de conteúdos, cujo enfoque voltava-se a uma matriz organizacional vigorosamente inspirada no ensino fundamental. O que acabara por desconsiderar as manifestações, as linguagens e os modos pelos quais as crianças descobrem e se relacionam consigo, com o outro e com o mundo.

Cerisara (2002, p. 337) ressalta que:

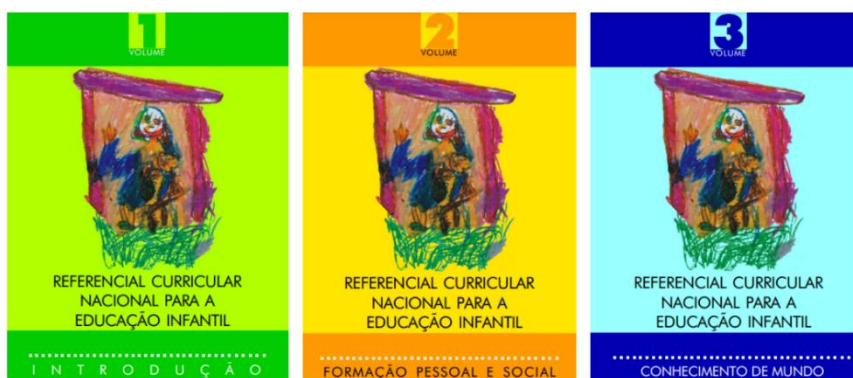
esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão

escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Diante disso, cabe considerar, segundo Cerisara (2002) que, embora os RCNEI materializem um possível avanço, à época, por constituírem a primeira publicação do MEC à educação infantil, o modo como foram estruturados levaram à construção de ações e práticas pedagógicas na contramão da especificidade desta etapa.

A estrutura dos RCNEI, em três volumes<sup>25</sup>, acabou por produzir um modo de fazer do adulto — haja vista a organização de áreas do conhecimento, de conteúdos e de objetivos, seguidos de orientações didáticas ao professor. Esse modo de fazer, bastante situado em uma dada concepção de ensino (conteúdos a serem transmitidos) e de aprendizagem (compreensão de que ela acontece de modo fragmentado), a qual estava amparada por uma dada imagem de adulto (aquele responsável pela transmissão dos conteúdos) e de criança (genérica e universal) (FOCHI; HEMING, 2023).

Figura 2 - Imagens das capas dos três volumes do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”



Fonte: imagens capturadas pela autora (2022).

Tal estrutura evidencia a fragilidade que ainda existia no campo e a necessidade de um maior amadurecimento em relação à complexidade e singularidade que envolve o trabalho junto às crianças. Mas é importante considerar o alcance que o modo de fazer proposto pelos RCNEI, mesmo que em caráter

<sup>25</sup> Em três volumes: volume 01 - Introdução; volume 02 - Formação pessoal e social; volume 03 - Conhecimento de mundo, dividido em seis eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

orientador, teve em nível nacional. Uma vez produzidos pelo MEC e disponibilizados às instituições como referência para amparar o trabalho do professor.

Há uma herança em relação a concepções e ao modo de fazer do professor, oriunda dos RCNEI, que reverberam até hoje. Herança esta que, mesmo a partir dos documentos orientadores e mandatórios que surgiram na sequência, segue-se na tentativa de superar.

Apesar disso, importa considerar que a partir dos RCNEI, iniciaram importantes processos de discussão sobre o que deveria respaldar as práticas pedagógicas e o currículo na educação infantil. De certo modo, as controvérsias dos RCNEI serem percebidas, questionadas e problematizadas sinalizam que seguíamos nos deslocando atentamente, na busca, mesmo que ainda frágil, por reconhecer e afirmar a especificidade que envolve e contorna o trabalho com os bebês e as crianças.

Por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, foi homologada a primeira versão das DCNEI. Diferente dos RCNEI, as DCNEI (1999), configuram-se em um documento de caráter orientador e mandatório. Isto é, apresentam diretrizes a serem seguidas em todo o território nacional.

As DCNEI (1999), bastante curtas e sucintas, também não apresentavam uma concepção curricular própria para a educação infantil, mas destacavam que a etapa tem uma finalidade residente em si ao afirmarem que ela não está a serviço da preparação para o ensino fundamental (FOCHI; HEMING, 2023). Reafirmando, de certo modo, aquilo que já estava sendo sinalizado na LDBEN.

Além disso, expunha que, a partir de atividades intencionais, tanto estruturadas, como espontâneas e livres, deveria haver a articulação entre “[...] as diferentes áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã” (BRASIL, 1999, p. 1). Tal perspectiva corrobora um sentido que dissipa a centralização no conteúdo, uma vez que reconhece e menciona as dimensões ligadas à vida, apesar de não abordar essas dimensões de forma mais explícita. Ademais, as DCNEI (1999) apresentam: princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999) que serviram de base para subsidiar a sua elaboração, após dez anos (BRASIL, 2009a).

Oliveira (2010) explica que a elaboração das DCNEI (2009) aconteceu a partir de um grande movimento de escuta e de discussão entre profissionais da educação, pesquisadores e movimentos sociais. Eles defendiam que, no campo da educação infantil, naquele momento, já haviam sido consolidados conhecimentos coerentes para orientar e garantir a construção de um documento que apontasse direções para um trabalho respaldado nas especificidades e nas singularidades correspondentes a esta etapa.

É importante compreender, conforme Pecoits (2021), que foram produzidos a partir de encomendas do MEC, materiais de apoio às instituições e aos profissionais, sobre o currículo na educação infantil. Os quais, posteriormente, subsidiaram a construção das novas DCNEI, como: “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, com a consultoria de Maria Barbosa (BRASIL, 2009b); e, “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, com a consultoria de Sonia Kramer (BRASIL, 2009c).

Em sua pesquisa, Pecoits (2021) escolhe analisá-los, pois considera que as concepções da etapa da educação infantil foram intensamente transformadas no período que corresponde à elaboração das DCNEI (2009). Portanto, olhar para estes documentos que, de algum modo, subsidiaram esta elaboração, é uma possibilidade de compreender de que modo o conceito de currículo foi circulando e se constituindo.

Para a autora, o documento “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” reconhece que currículo não é uma lista de conteúdos, mas o modo como as aprendizagens tecidas tanto na escola como fora dela são sistematizadas (BRASIL, 2009b; PECOITS, 2021). Uma vez que manifesta o entendimento de que o foco do currículo deve estar

[...] nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (BRASIL, 2009b, p. 50).

Portanto,

os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos (BRASIL, 2009b, p. 50).

Há uma explicação do que é currículo, justamente para romper com a perspectiva predominante que coloca centralidade no conteúdo, distanciada e não incluindo outras aprendizagens que sustentam o vivido nesta etapa. Como, por exemplo, aquelas oriundas do brincar e das interações e relações estabelecidas entre as crianças, bem como de sua participação no cotidiano pedagógico. Assim como de tantas outras aprendizagens, ações e interações que acontecem no espaço de vida coletiva que é a escola.

O currículo compreende uma perspectiva narrativa, que se funda nos encontros que acontecem na escola. Diante dos quais, a escola oferece condições, organiza e planeja o cotidiano e as práticas pedagógicas, mas também acolhe o que as crianças trazem consigo: os saberes e experiências oriundos da cultura na qual estão inseridas e do contexto social do qual fazem parte, suas necessidades e singularidades, seus desejos, e toda complexidade que envolve o modo delas fazerem, pensarem, interrogarem e aprenderem o mundo.

Enquanto no documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”, o currículo se constitui por meio dos conhecimentos sistematizados estendidos às experiências vividas pelas crianças na escola (BRASIL, 2009c; PECOITS, 2021). Para tanto, salienta-se que as propostas pedagógicas dessa etapa, “têm o papel de valorizar os conhecimentos espontâneos (também chamados de saberes da experiência e saberes da prática) que as crianças constroem no cotidiano e garantir a apropriação ou construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 2009c, p. 26).

É notável o esforço desses documentos em traduzir a singularidade que permeia o trabalho pedagógico na educação infantil. Portanto, o âmago do fazer pedagógico junto às crianças “está na interação entre a experiência da criança e o modo como o adulto a relaciona com um conjunto de significados” (FOCHI, 2020b, p. 57). Isto é, na possibilidade de tratarmos essas duas dimensões na perspectiva da força mútua que sustenta o encontro entre cada uma delas.

Amparado por essas concepções, a elaboração das DCNEI (2009), que seguiu com seu caráter orientador e mandatório, certamente, foi um marco na história da legislação brasileira em relação à etapa da educação infantil. Afinal, passou a demarcar e a tornar importantes princípios, concepções e orientações para o atendimento das crianças, construção das propostas pedagógicas e qualificação das

práticas pedagógicas. Além disso, dispôs sobre a relação com famílias e os processos de transição para o ensino fundamental.

A educação e o cuidado foram reconhecidos e evidenciados como dimensões indissociáveis do processo educativo:

as práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da educação infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2009a, p. 9).

A normativa em tela declarou as interações e as brincadeiras como os eixos norteadores do currículo, visando tornar explícito o modo como as crianças aprendem e se relacionam no mundo. O que foi ponto fulcral para que pudéssemos avançar no modo como entendemos o processo de construção das aprendizagens.

O eixo da interação expressa o entendimento de que é na interação com o adulto, com as outras crianças e com o mundo que a criança aprende. O que se evidencia uma concepção evidente de como a aprendizagem acontece nesta etapa. Já o eixo do brincar manifesta que ele é o principal meio pelo qual a criança vive suas experiências de mundo e, conseqüentemente, produz cultura. Afinal, segundo Oliveira (2010, p. 6) “[...] brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo [...]”, visto que é uma de suas linguagens genuínas e principais.

Figura 3 - Imagem da capa da versão reduzida das DCNEI entregue às instituições em todo território nacional



Fonte: imagem capturada pela autora (2022).



Além de reconhecer a dimensão da educação e do cuidado como indissociáveis no processo educativo, é importante destacar que as DCNEI se configuram no primeiro documento que, em nível nacional, expressou uma concepção de criança e de currículo. A criança, colocada na centralidade do processo educativo, passou a ser reconhecida como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 6).

A partir de tal concepção, há três pontos que evidenciam as principais transformações no modo de ver a criança:

(1) o reconhecimento como sujeito histórico e de direitos, dialogando com documentos precedentes como a CF, o ECA e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças<sup>26</sup>;

(2) a compreensão de que é nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que ela constrói sua identidade tanto singular quanto coletiva, sinalizando que todos os momentos que a criança vive possuem valor e significado para ela;

(3) a escolha de alguns verbos importantes para caracterizá-la, destacam-se os modos pelos quais a criança aprende, relaciona-se e produz cultura.

Oliveira (2010, p. 5) nos ajuda a aprofundar especialmente a dimensão que reconhece a criança como produtora de cultura, ressaltando que

a atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

Conforme a autora, a criança, desde que chega ao mundo, passa a ser imersa na cultura, pois tem a possibilidade de viver experiências e de atribuir sentido àquilo que vive por meio das múltiplas linguagens. É desse modo que compreende tanto a

---

<sup>26</sup> Disponível em: [bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

si, como ao outro e ao contexto em que vive. Compreender mostra-se como uma dimensão da construção de significados, a qual ocorre à proporção em que ela pode agir. É assim que não somente se apropria da cultura, mas também a produz.

Fundamentada na concepção de criança também passamos a ter uma concepção expressa de currículo. Amparada no que já vinham delineando os documentos (BRASIL, 2009b; 2009c), currículo foi definido como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico[...]” (BRASIL, 2009a, p. 7). Tal concepção considera que, ao chegar à escola, cada criança traz consigo saberes e experiências, sendo função da instituição de ensino promover a sua articulação com o patrimônio sistematizado pela humanidade.

Portanto, é importante evidenciar que a concepção curricular vigente revela que o valor do processo educativo não está unicamente no conhecimento sistematizado, nem situado apenas naquilo que é trazido pelas crianças por meio de seus saberes e experiências. Seu valor está justamente na relação entre ambas as dimensões, na relação entre a criança e o mundo.

Ao declarar isso, as DCNEI (2009), reconhecem que o processo educativo se constitui na relação estabelecida entre a criança e aquilo que compõe o seu mundo (seus saberes e experiências) e, o mundo de significados, ou seja, o conhecimento sistematizado pela humanidade. Sendo este um aspecto estruturante e, por este motivo, um ponto de atenção importante para que haja um entendimento coerente do que propõe a referida concepção, uma vez que se subverte a lógica instaurada até então, em que criança e currículo eram vistos de modo antagônico.

A separação entre criança e currículo que as DCNEI (2009) buscam romper, especialmente, a partir da concepção de currículo que apresenta, dialoga fortemente com o que Dewey (2002, p. 158) aponta ao sinalizar ser muito mais fácil tratar sobre aquilo que separa a criança e o currículo, ou ainda, “[...] insistir numa à custa da outra, torná-las antagonistas, do que descobrir a realidade a que cada uma pertence”. Afinal, “[...] em vez de vermos o processo educativo firme e como um todo, vemos termos em conflito. Temos o caso da criança vs. o currículo, do indivíduo vs. a cultura social”, quando deveríamos reconhecer que é na interação e não na sua separação ou relação antagônica, que o processo educativo se compõe (DEWEY, 2002; FOCHI, 2020b). Segundo Fochi (2020b, p. 55),

[...] em meio a esses binarismos, um lado precisa exterminar o outro, pois sacraliza ou a criança, ou o currículo. Isso porque não se percebe a interatividade que há entre os interesses e as ideias das crianças com os significados e valores sociais construídos pela sociedade.

No tocante a esse ponto, a referida legislação busca reconhecer a interatividade que há entre o mundo da criança e o conhecimento sócio-histórico. Neste prisma, os saberes acumulados pela história da humanidade superam uma perspectiva meramente conteudista, a qual, por vezes, era traduzida por meio de atividades fragmentadas. E, tem a pretensão de romper as “[...] listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), assim como a construção de percursos de aprendizagem totalmente sustentados e desenvolvidos por datas comemorativas sem sentido às crianças.

Ao reposicionar a criança e o currículo, as DCNEI (2009), auxiliam no reposicionamento do adulto. Passa a ser função dele atuar como mediador do processo de articulação entre o mundo da criança e o conhecimento sistematizado, criando condições para que a aprendizagem aconteça (OLIVEIRA, 2010; FOCHI, 2019). Assim como também é papel do adulto a organização do cotidiano pedagógico, visto que dimensões como tempo, espaço e materiais, bem como de todos os momentos que constituem a vida cotidiana na escola, que antes ocupavam um papel secundário no processo educativo, passam a ocupar um lugar estruturante (BRASIL, 2009b; OLIVEIRA; 2010; FOCHI, 2020b). Ao articularem as dimensões de educação e de cuidado, possibilitam a materialização das concepções de criança e currículo e oportunizam a participação nas práticas sociais e culturais. Além de oferecerem condições para que as crianças possam agir e pensar. O que incide nos processos de aprendizagens das crianças e reafirma que todos os momentos vividos por elas na escola constituem-se em importantes situações de aprendizagem.

É importante mencionar que, nas DCNEI (2009), de modo transversal e de forma notória, nota-se o esforço por discorrer sobre qual passa a ser o papel do adulto no processo educativo. A normativa apresenta dimensões importantes para a compreensão do que deve sustentar a organização curricular, a relação com as famílias, a organização das experiências de aprendizagem, os processos de avaliação e o acompanhamento contínuo do processo educativo, de diferentes modos tornar visível que condições precisam ser criadas pelo adulto e devem sustentar o seu pensar e fazer junto às crianças.

Cabe destacar ainda que, em toda a normativa, fica evidente que a dimensão da vida cotidiana deve permear a ação pedagógica na educação infantil, e o reconhecimento que, muitas das situações de aprendizagem dessa etapa emergem dela. Não sendo necessário artificializar os saberes que, por meio da vida cotidiana, podem ser construídos, transformando-os em atividades ou conteúdos a serem transmitidos de modo artificializado às crianças.

Mediante o exposto, a elaboração das DCNEI (2009), expõe toda a complexidade que circunscreve o fazer pedagógico na educação infantil e materializa, por meio de um documento legal e de caráter orientador, o acúmulo de conhecimento construído no campo. Conhecimento suficiente para atualizar as concepções que vigoravam, subsidiando o modo como deveria acontecer o trabalho junto às crianças. O que convocou de modo bastante transparente mudanças em relação àquilo que se entende como currículo. Assim como mudanças em relação ao modo de ser professor e de desenvolver as práticas nesta etapa, bem como, do lugar da criança no processo educativo. Frente a isso, cabe salientar que ao reposicionar a criança, colocando-a em centralidade, em nenhum momento, anulou-se o papel do adulto. Pelo contrário, evidenciou-se a sua importância.

No entanto, embora a legislação garantisse no plano legal tais mudanças, conforme aponta Pecoits (2021), práticas sustentadas em uma perspectiva prescritiva continuaram operando no cotidiano das escolas em todo território brasileiro. Mesmo com todo investimento em nível nacional, por intermédio do MEC, no período que corresponde a elaboração das DCNEI (2009), poucos foram os deslocamentos que aconteceram. Nas poucas situações em que eles ocorreram, se deram [...] em alguns cenários isolados, deixando, assim, um vácuo entre o que foi promulgado por elas e o que as escolas passaram a desenvolver depois disso” (PECOITS, 2021, p. 62).

Como consequência disso,

durante quase uma década, as DCNEI permaneceram ainda desconhecidas pela imensa maioria dos professores que atuavam com bebês e crianças. Grande parte daqueles que conheciam ou já tinham ouvido falar do documento não haviam estudado, tampouco atualizado sua ação educava a partir dele. Outros, que haviam lido no intuito de buscar atualização na sua atuação profissional, queixavam-se de não compreender os conceitos que lá estavam presentes e/ou faziam interpretações equivocadas sobre a leitura realizada (PECOITS, 2021, p. 62).

Neste cenário, reiterando as concepções defendidas nas DCNEI (2009), em 2017, foi homologada a BNCC, que é um documento normativo, orientador da construção e da efetivação dos currículos em nível nacional (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016), buscando equidade à medida que organiza aprendizagens essenciais que todas as crianças e os estudantes têm direito no território brasileiro.

A BNCC da educação infantil, resguardando as concepções já existentes nas DCNEI (2009), buscou traduzir e oferecer instrumentos para que a ação pedagógica nesta etapa, aproximou “o que eram princípios e concepções em possibilidades de ações concretas da vida cotidiana nas escolas infantis” (PECOITS, 2021, p. 63). Ela organiza-se a partir de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como de campos de experiências, o que marca a singularidade dessa etapa da educação básica em relação às demais. Para Fochi (2020b, p. 64), o avanço das DCNEI para a BNCC da educação infantil está justamente “[...] na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem”.

Todavia, é importante evidenciar que a versão homologada foi a quarta versão construída, a qual, diferente das anteriores, acabou por não fazer menção à concepção de currículo, assim como não contextualizou os conceitos que a sustentam. Além disso, após os direitos de aprendizagem e campos de experiência, há a apresentação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que colocou um acento justamente nessa dimensão prescritiva que buscávamos superar. O que, na prática, torna-se um dilema visto à sua consequência na estruturação dos currículos em nível local (PECOITS, 2021).

A garantia quanto aos direitos de aprendizagens<sup>27</sup> — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017) não pressupõe um processo estanque e fragmentado, isto é, não se trata de propor atividades isoladas para garantir que eles sejam contemplados. Parte-se do pressuposto de que serão, de forma relacional e integrada, nas diferentes dimensões e momentos que compõem a vida cotidiana e as práticas pedagógicas na educação infantil. Por esse motivo, eles devem ser norteadores da organização do cotidiano educativo e das práticas pedagógicas (FOCHI, 2020b). Assim, podem oferecer um importante horizonte para o modo de fazer do professor, pois se sustentam em pressupostos basilares para o seu desenvolvimento.

---

<sup>27</sup> Os direitos de aprendizagem são oriundos dos princípios éticos, estéticos e políticos, norteadores da educação infantil, desde 1999, a partir da primeira Diretriz Curricular Nacional para esta etapa.

Desta forma, os seis direitos de aprendizagem devem estar no campo de visão dos adultos e da instituição de ensino para serem garantidos às crianças. Afinal, compreendem os diferentes modos como elas se relacionam, interagem e aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (FOCHI, 2020b). Os direitos de aprendizagem precisam ser “ponto de partida para a organização da ação pedagógica” e “garantidos pelos adultos e exercidos pelas crianças no cotidiano da vida na escola” (PECOITS, 2021, p. 399).

A sistematização da BNCC da educação infantil, cuja modalidade de estruturação ocorreu por campos de experiência, aconteceu por meio de uma sinalização que já constava também nas DCNEI quanto à organização do currículo (CRUZ; FOCHI, 2018). Igualmente, pela compreensão de que as experiências vividas pelas crianças não ocorrem de modo fragmentado, uma vez que “[...] cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 23).

Neste sentido, Cruz e Fochi (2018, p. 10) destacam que

[...] o conceito de campos de experiência chama a atenção para a necessidade de os professores serem sensíveis às crianças, estando atentos aos seus desejos, curiosidades, receios, expectativas e questionamentos e contribuindo para vivenciarem experiências significativas com poder transformador, que lhes afetem de fato e produzam desenvolvimento.

Nesta perspectiva, é importante compreender que por meio dos campos de experiência, buscou-se subverter a lógica curricular que ampara as etapas posteriores e, acolher a complexidade que está envolta ao processo de construção de conhecimento pelas crianças. Portanto, eles não são sinônimos de conteúdo, mas um conjunto de significados que possibilita o professor organizar o contexto educativo, planejar, fazer a leitura e a interpretação do modo como as crianças constroem suas aprendizagens, retroalimentá-las e torná-las visíveis. Assim como se constituem em um conjunto de possibilidades e de oportunidades a serem vividas pelas crianças quando criadas condições por um adulto atento a elas. Afinal, se constituem em

um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem. Não é um elemento de organização prévia para a rotina ou para os projetos de trabalho, mas um campo semântico que auxilia o professor a planejar, refletir, retroalimentar, interpretar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças (FOCHI, 2020b, p. 66).

Deste modo, não se trata de organizar e/ou de distribuir os campos de experiência por dias da semana, ou por propostas a serem realizadas com as crianças de modo estanque, partindo da mesma perspectiva pela qual a escola passou a se organizar ao longo da sua história (FOCHI, 2015a). Afinal, segundo Cruz e Fochi (2018, p. 10), os campos de experiências têm, em seu cerne “[...] a ruptura da visão fragmentada e compartilhada de conhecimento e da criança”. Sustentando-se no propósito de reconhecer o modo como os bebês e as crianças conhecem o mundo, marcando a singularidade dessa etapa.

Pecoits (2021, p. 176) afirma que os campos de experiência podem ser

um feixe de possibilidades que colaboram para que nós, professores, possamos realizar interpretações e atribuir significados às experiências das crianças em articulação com o patrimônio histórico, cultural, científico e tecnológico produzidos pela humanidade.

Isto é, são uma possibilidade de acolher o modo como as crianças aprendem. Reconhecendo que aprender é verbo ativo e ocorre mediante a possibilidade de elas se movimentarem e agirem para entenderem o mundo, estabelecendo pontos de encontro entre o conhecimento sistematizado e aquilo que compõem o “seu mundo”, naquele momento. E não, por meio da instrução, cujas práticas geralmente sustentam-se em perspectivas que tratam o conteúdo de modo fragmentado.

Assim, a organização por campos de experiência se traduz em “uma oportunidade para compreendermos a inteireza dos conhecimentos produzidos e apreendidos pelas crianças em detrimento à compartimentação do processo de ensino e aprendizagem, comumente empregada na escola” (PECOITS, 2021, p. 169). Uma vez que “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças” (FOCHI, 2015a, p. 221).

Desde 2017, com a homologação da quarta versão, ficou a cargo dos estados e municípios brasileiros a reelaboração dos currículos orientadores das suas redes de educação e ensino com base na BNCC. Entretanto, conforme Fochi e Heming (2023), políticas públicas em esfera nacional, sob a coordenação e a manutenção da União e do MEC, de 2018 a 2022, não se efetivaram para garantir o amparo contínuo desse processo. Isso tanto ao que se refere à reelaboração dos currículos, mas, especialmente, à garantia de formação continuada aos profissionais para a implementação dos novos currículos e, posteriormente, à sua avaliação.

Ao invés disso, Fochi e Heming (2023) abordam que, nesse período de quatro anos, ocorreu o aparecimento de programas nacionais vinculados à Política Nacional da Alfabetização com vistas à preparação para as etapas posteriores. E, conseqüentemente, um apagamento dos programas como o ProBNCC, que insidia sobre a formação dos profissionais e, logo, sobre a implementação da BNCC. O que impactou na garantia do que propõe a concepção curricular, na proteção da identidade pedagógica da etapa da educação infantil, na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças e, ainda, na preservação da função desta etapa. Essas, infelizmente, são marcas de um tempo da história brasileira em que se operava um desserviço e um descaso com a educação e a ciência.

Nesta breve e bastante sucinta retomada da legislação nacional, não podemos negar os avanços que a construção de uma concepção curricular singular e avançada possibilitou, ao que se refere à construção de uma imagem de criança, adulto e ação pedagógica na educação infantil. Contudo, é preciso considerar que quase uma década e meia já se passou desde o reconhecimento de que a etapa da educação infantil foi concebida de modo diferente das anteriores. E, ainda, há um caminho a ser percorrido visando materializar as concepções assumidas pelos documentos legais no interior das escolas. Entendo que há diferentes motivos e situações que podem explicar os desafios que atravessam este caminho. Contudo, considero que dentre eles está, especialmente, a falta de oportunidades<sup>28</sup> para que os professores em exercício, tenham a possibilidade de modificarem suas concepções.

Para tanto, acredito ser importante debruçarmo-nos sobre o modo de fazer do professor. Afinal, ele, por meio das práticas pedagógicas e do modo como organiza o cotidiano educativo, é figura importante para a materialização do que está garantido à legislação, mas ainda é um horizonte a ser alcançado quando se trata da organização do cotidiano educativo e das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas instituições que atendem as crianças.

Dentre tantas outras dimensões que poderiam ser discutidas e refletidas a partir desse percurso histórico apresentado, destaco, a partir a legislação que hoje está em vigência, quatro pontos que considero primordiais nesta pesquisa:

---

<sup>28</sup> Aqui, utilizando como exemplo a professora Carolina, refiro-me a oportunidades como a participação OBECI. Haja vista o papel que ele desempenha, como uma variável pedagógica determinante, nas práticas pedagógicas desenvolvidas por ela, como será discutido no capítulo metodológico.



(1) as práticas pedagógicas deixam de ser compreendidas como prescrição e passam a ser assumidas como ação que se produz na interação entre adultos e crianças, assim como no encontro entre a criança e o mundo;

(2) quando a agência da criança é reconhecida, ou seja, a capacidade da criança de agir e de pensar, levantam-se outras perguntas para a prática pedagógica e para a organização do cotidiano educativo;

(3) a vida cotidiana passa a ser entendida como parte do currículo. Deste modo, todos os momentos que a criança vive na escola — chegar e despedir-se; alimentar-se; realizar a higiene pessoal; vestir-se; descansar, entre tantos outros — passam a ser reconhecidos como propulsores do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, pois é por meio de situações reais, concretas e ligadas à vida que a aprendizagem também acontece. É de igual modo, por meio dessas atividades, ou seja, da própria vida, que as crianças passam a se apropriar, inserir-se e ser inseridas em uma dada cultura;

(4) ao professor, cabe reposicionar-se no processo educativo, rompendo a lógica de uma prática pedagógica pautada em práticas prescritivas por meio de atividades lineares, fragmentadas e conteudistas com vistas à transmissão do conhecimento canônico. Compete-lhe criar condições e promover a articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico como propõe a concepção curricular vigente.

Ao lançar-me a esta pesquisa, tomei o currículo como farol orientador. Justamente pelo fato de que a problemática que a circunscreve, todo percurso de pesquisa que foi construído, parte do que a concepção curricular vigente propõe. Assim como dialoga com as dimensões que a atravessam, uma vez que são pontos de sustentação para todas as discussões que aqui são tecidas, especialmente, quando os achados oriundos do estudo de caso foram apresentados e analisados.

No próximo capítulo, discorrerei sobre alguns conceitos que podem auxiliar na compreensão de como as crianças aprendem e, conseqüentemente, constroem significados. Isso, para, posteriormente, no desenvolvimento desta pesquisa, relacionarmos ao modo de fazer do adulto, uma vez que parto do pressuposto que cabe a ele criar as condições para que elas aprendam, uma vez que eles partilham jornadas de aprendizagem. Compreendendo que o “*currículo é como uma conversa animada sobre um tópico que não pode ser definido completamente*” (BRUNER, 1996, p. 116).



Como você aprende?

**Ensaando.**

A. 4 anos e 5 meses.

#### 4 A NATUREZA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

*Qual a natureza da aprendizagem da criança?* Esta pergunta identifica e abre este capítulo, afinal é ela que sustenta o caminho que percorri ao desenvolvê-lo.

Minha intenção não é encontrar respostas que possam levar à estruturação de um saber a ser assumido como pronto e acabado. Em virtude de que, diante deste tipo de saber, corremos o risco de nos colocarmos em uma posição na qual não é mais necessário nos movimentarmos para questionar, estranhar, investigar, aprender e, especialmente, estar com as crianças e escutá-las de modo genuíno. Tampouco minha ideia é defender que há uma única forma de olhar a aprendizagem das crianças. A visão de aprendizagem que assumo é aquela que, do meu ponto de vista enquanto pesquisadora, está ancorada nas DCNEI (2009).

Antes de seguir, considero importante elucidar como fui entendendo a expressão “natureza da aprendizagem da criança”. Inicialmente, cabe compartilhar que ela surgiu nos diálogos estabelecidos entre mim e meu orientador ao desenharmos esta pesquisa e pensarmos sobre a construção da aprendizagem das crianças. Desde então, passou a ser utilizada por nós, bem como, foi acolhida e escolhida para o desenvolvimento deste capítulo.

Dito isso, é importante deixar esclarecido que a compreensão de natureza<sup>29</sup>, da qual parti, não está relacionada a perspectivas que consideram que a aprendizagem acontece de modo natural, como o inatismo, por exemplo. À medida que me amparei em Coccia (2018, p. 23), o qual, ao conceituar natureza, destaca ser ela “[...] o que permite estar no mundo e, inversamente, tudo o que liga uma coisa ao mundo faz parte de sua natureza”, ou seja, “[...] o que permite a tudo nascer e devir [...]” (COCCIA, 2018, p. 22), compreendi a natureza da aprendizagem da criança como o que torna vital e possível o estar dela no mundo e sua relação com ele. Permitindo sua aprendizagem acontecer, ser e transformar-se. Nesse sentido, entendo a natureza da aprendizagem como a ontologia do ser humano (FOCHI, 2021a).

---

<sup>29</sup> É importante mencionar que, talvez não tenha equacionado do melhor modo a expressão “natureza da aprendizagem da criança”, embora tenha me empenhado. Contudo, reforço o destaque de que a perspectiva que me sustenta não está ligada a uma aprendizagem que acontece naturalmente (inatismo). Além disso, sinalizo que as discussões deste capítulo são tecidas não procurando discutir qualquer questão ligada ao binarismo existente entre inatismo e empirismo, visto que a partir da legislação vigente, está posto que o processo de aprendizagem se constitui em relação.

Sustentada nisso, para a construção deste capítulo, assumo a escolha de acolher algumas expressões — curiosidade, experiência, agência da criança, construção de significados, práticas sociais e construção do conhecimento —, as quais fui entendendo que são bastante utilizadas quando se fala em aprendizagem da criança. Esforcei-me, inclusive, para lhes dar corpo a partir do quadro teórico que esta pesquisa se alinha.

Desta forma, organizei essas expressões em seis dimensões<sup>30</sup> que estruturam as seções que serão apresentadas, para serem desenvolvidas, discutidas e refletidas. Neste processo, o desejo é o de tornar visível as concepções envoltas em cada uma delas. Para tal, tomei como aportes teóricos: Dewey (1940; 1959; 1965; 1971; 2002; 2008); Dennison (1972); Tonucci (1975); Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013); Rogoff (1993); Brougère (2013a; 2013b; 2013c); L'Ecuyer (2015); Morin (2021); Infantino (2022); e, Ingold (2022).

Gostaria de enfatizar que essas dimensões apresentam aspectos importantes que não deveriam ficar à margem do fazer do adulto. Uma vez que, em cada uma delas, podem residir possibilidades de estabelecermos, a partir da organização do cotidiano e das práticas pedagógicas desenvolvidas, uma relação mais qualificada e coerente com o modo de aprender das crianças.

Em diferentes momentos, não foi possível dissociar dessas dimensões e das expressões que se relacionam a cada uma delas, o que elas acabam convidando a olhar, considerar e até mesmo problematizar em relação ao modo de fazer do adulto, a função da escola, bem como do currículo na educação infantil. Afinal, estes são eixos que, de algum modo, a todo tempo, circunscrevem esta pesquisa.

#### 4.1 A CURIOSIDADE

O que é curiosidade?  
**É quando a gente fica impressionado.**  
 H., 4 anos e 11 meses.

A primeira palavra sobre a qual discorro e reflito para pensar a natureza da aprendizagem pela criança é a curiosidade. Arrisco-me a declarar que curiosidade é um termo bastante vinculado à criança, desde a sua chegada ao mundo. L'Ecuyer

---

<sup>30</sup> Essas se mostram para além de concepções desenvolvimentistas, uma vez que, a partir do quadro teórico mencionado, fui encontrando anúncios importantes para desenvolvê-las.

(2015, p. 22) nos ajuda a pensar sobre isso ao afirmar que “[...] o instinto de curiosidade é o que leva a criança a descobrir o mundo”.

A autora discute sobre a curiosidade e, dentre os pontos que sustentam sua discussão, interessa-me o estabelecimento de relações que estabelece ela com o modo que a aprendizagem da criança é compreendida. L’Ecuyer (2015) problematiza fortemente os modelos de educação sustentada por uma visão mecanicista, partindo da premissa de que é preciso estimular a criança, pois, para aprender, ela depende dos estímulos externos. Isso é o que Dewey (2002, p. 40) também problematiza diante do que denomina de “velha educação”<sup>31</sup>, em que se acreditava que o centro de gravidade era exterior à criança. Isto é, aquilo que produz força e é capaz de promover a aprendizagem não se encontra com a criança, mas nos estímulos externos.

Neste sentido, L’Ecuyer (2015) enfatiza que há uma crença de que é necessário estimular a criança o quanto antes e, por sua vez, quanto mais, melhor. A criança, neste ponto de vista, torna-se o que a autora denomina de “matéria-prima” sobre a qual trabalhamos e empreendemos uma série de estímulos para transformar no que desejamos.

Diante disso, L’Ecuyer (2015) produz uma crítica sobre o quanto a escola (e a sociedade) está sustentada em uma compreensão “preparatória” da criança para um tempo que virá. Afinal, para poder ser introduzida no universo do trabalho, por exemplo, precisa estar carregada de ferramentas que possibilitem o desempenho que dela se espera. Tais ferramentas dependem dos estímulos externos, os quais são entendidos como os que produzirão as aprendizagens.

Partindo desta problematização apontada por L’Ecuyer (2015), podemos refletir sobre tantos processos e percursos das crianças que, por vezes, podem ser antecipados e/ou desrespeitados quando sustentados por tal premissa. Semelhantemente, podemos refletir sobre o que permeia o tempo vivido na escola quando é alimentado pela concepção de que é preciso estimular e preparar para o tempo futuro.

Em contrapartida, interrogando essa crença que, me parece, assemelhar-se a uma perspectiva transmissiva de compreender o processo de aprendizagem, L’Ecuyer (2015), bem como Dewey (1959; 2002), Tonucci (1975) e Bruner (2001; 2006) nos

---

<sup>31</sup> Dewey (2002) contribuiu fortemente na divulgação dos ideais que sustentam a Escola Nova, ou seja, a educação progressista. Deste modo, em suas obras, aborda a “velha educação”, referindo-se ao modo de fazer tradicional.

convocam a conceber a natureza da aprendizagem das crianças por outra perspectiva, a qual dialoga com o reconhecimento de que elas têm motivos próprios para aprenderem.

L'Ecuyer (2015, p. 71) defende que “[...] a curiosidade é o desejo de conhecimento”. Enquanto Tonucci (1975) reconhece que a curiosidade é a primeira condição para que uma criança investigue, deseje conhecer. Já Bruner (2006, p. 140) afirma que

quase todas as crianças têm o que se pode chamar de motivos “intrínsecos” para aprender. Um motivo intrínseco é aquele que não depende da recompensa externa à atividade, que impele. A recompensa pertence ao término bem-sucedido da atividade ou mesmo à realização da atividade em si. A curiosidade é quase um protótipo do motivo intrínseco.

Conforme advoga o autor, não é necessário dispor de uma série de estímulos externos *a priori* ou recompensas à criança, para desenvolver ou sustentar os motivos para que ela aprenda. Afinal, ela os sustenta quando percebe que aprendeu ou conseguiu efetivar o que era desejado. A curiosidade, neste sentido, é, para Bruner (2006), um “protótipo”, aquilo que assume a centralidade do motivo intrínseco.

A curiosidade, a partir das perspectivas apresentadas, é tomada como algo que não depende do que é exterior à criança para “vir a ser”. No entanto, considero importante nos interrogarmos se o modo como entendemos o processo de aprendizagem das crianças na etapa da educação infantil, não estaria a sua curiosidade, sendo compreendida como algo que “veio a ser” a partir do que foi ofertado?

Segundo Dewey (2008, p. 45),

para as crianças, o mundo inteiro é novo. Para toda criatura sadia, cada novo contato é como que um deslumbramento ardente procurado, não apenas passivamente esperado e suportado. Não há uma faculdade una chamada “curiosidade”; cada órgão sensitivo ou motor, normal, mantém-se em *qui vive*<sup>32</sup>; busca oportunidade de ação e, para agir, reclama um objeto. A curiosidade é a soma de todas essas tendências dirigidas para fora.

Desde que chega ao mundo, a criança, que naquele momento é um sujeito recém-chegado, tem em si um conjunto de tendências que a mobilizam a conhecer este mundo, entrando em relação e colocando-se em ação diante dele. Neste sentido, a curiosidade não é uma “faculdade única”, conforme Dewey (1965), ou uma condição

---

<sup>32</sup> Dewey (1959, p. 45) define como: “em francês, no original. Quem vem lá? (brado das sentinelas)”.

esperada, ou suportada pela criança. Ela é o conjunto de tudo o que sustenta o desejo deste sujeito de conhecer e apropriar-se deste mundo.

Referente a isso, cabe atentarmos-nos à importância tanto de possibilitar à criança o espaço necessário para que a sua curiosidade possa “vir a ser”, quanto para que possa agir sustentada por ela. Não reconhecer que a natureza da construção da aprendizagem envolve mecanismos próprios da criança, como a curiosidade, por exemplo, e oferecer uma grande variedade de estímulos externos que lhe sobressaem, causa um apagamento da capacidade que ela tem de motivar-se por si (L’ECUYER, 2015). É preciso que seja respeitada sua capacidade de desejar conhecer por si.

Neste sentido, Tonucci (1975) problematiza que essa capacidade de desejar conhecer das crianças é o que condiciona todo o processo educativo, apesar de nem sempre isso ser reconhecido com a importância que deveria. Visto que, se a criança perceber que sabe como saber, crescerá em termos de conhecimento em seu processo de aprendizagem. Por outro lado, se fizerem com que acredite que não sabe como saber, empregando sobre ela uma série de estímulos para aprender, passará a esperar que alguém lhe ensine.

Dennison (1972) dialoga com a mesma perspectiva apresentada por Tonucci (1975) ao apontar que o papel da escola não é identificar o que a criança sabe, mas estar atento e desejar saber como a criança sabe o que sabe. Para tanto, a criança precisa saber que ela sabe saber, como aponta Tonucci (1975).

Frente a esse propósito, a criança precisa estar num contexto que lhe permita desempenhar um papel ativo, ou seja, agir por conta própria. É importante lembrar que ter um espaço para agir, pressupõe um adulto<sup>33</sup> que não abandona a criança à própria sorte. Mas que cria, promove e oferece a ela as condições necessárias ao desempenho de sua agência frente ao processo de aprendizagem. Afinal, ter a possibilidade de assumir a agência de sua aprendizagem e não somente ser estimulada, é um convite para que a própria criança reconheça o seu desejo por querer saber. Dewey (1971) nomeou este interesse em aprender como ímpeto por descobrir o mundo.

Fochi (2021a, p. 113) corrobora essa reflexão ao afirmar que “a curiosidade é o ponto-chave da agência da criança em seu processo de aprendizagem”, destacando

---

<sup>33</sup> O que novamente, permite destacar que, colocar a criança em centralidade no processo educativo, de modo algum, anula a função do professor.

que “é também onde se instala o hábito da pergunta” e que “são as perguntas que abrem as portas para o pensamento”. Tais afirmações nos convidam a refletir sobre a curiosidade como aquela que, ao instalar o hábito da pergunta, convoca a criança a colocar-se em movimento, buscando respondê-la. Processo este que, certamente, faz nascer novos questionamentos.

Esses aspectos nos convocam a olhar para o modo de fazer da escola e até mesmo aquilo que encontramos no cotidiano pedagógico e em algumas práticas que se desenvolvem na educação infantil. Por vezes, diante de tal crença de que é preciso estimular para assim desenvolver a curiosidade da criança e ajudá-la a sustentar seus percursos de aprendizagem, o adulto vai desenvolvendo um modo de fazer. Neste caso, não é raro de se encontrar professores que se colocam em relação com a criança quase como, metaforicamente, um “animador de torcida” ou de “festa infantil”. Amparados na crença de que precisam garantir a oferta de uma novidade e/ou surpresa para desenvolverem e sustentarem a curiosidade.

Em alguns momentos, até mesmo o espaço da sala de referência e da escola, bem como os materiais também nos comunicam tal concepção, onde há entendimento de que precisam ser coloridos, caso contrário, não são atrativos. Por vezes, as práticas pedagógicas partem do pressuposto de que a aprendizagem acontecerá mediante algum modelo ou estímulo específico ofertado pelo adulto. Contudo, podem estar esvaziados de significado para a criança. Ambas as perspectivas estão amparadas pela mesma concepção: a aprendizagem depende, unicamente, de estímulos externos.

Com isso, não estou afirmando que o processo de construção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança é espontâneo ou que não se faz necessária nenhuma ação por parte do adulto e do contexto no qual a criança está inserida. Destaco, no entanto, que se faz necessário olhar para o modo como algumas práticas são realizadas e compreendidas, especialmente em relação ao modo como a criança conhece e aprende o mundo e como o adulto a acompanha neste processo.

Dewey (2008, p. 43) nos ajuda a pensar sobre isso quando, em uma de suas obras, apresenta a seguinte metáfora:

ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam os alunos, julguem terem tido um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre



vender e comprar. O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem.

Desta forma, o autor nos oferece pistas importantes para olharmos para a relação entre crianças e adultos no contexto educativo. Afinal, à criança cabe a “energia propulsora”, pois o aprender é próprio dela. Já ao adulto cabe a ação de guiar, isto é, de criar as condições para que a aprendizagem aconteça. Tal perspectiva é um ponto de atenção estruturante para a compreensão e o desenvolvimento de todo o processo educativo: a aprendizagem acontece na interação entre o ímpeto por aprender da criança e as condições criadas pelo adulto, para que essa aprendizagem aconteça. Assim, eles partilham das jornadas de aprendizagem no cotidiano da educação infantil.

Por fim, retomo o excerto que abre esta seção e o amplio para encerrá-lo, pois, a partir dele, L’Ecuyer (2015) apresenta uma perspectiva que possibilita não somente ampliar essa reflexão sobre a curiosidade, mas também seguir pensando sobre outras dimensões que dialogam com a natureza da aprendizagem da criança. Segundo a autora,

esse instinto de curiosidade da criança é o que leva a descobrir o mundo [...]. As pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autônoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o cotidiano, *motu próprio*. Apenas temos que acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para o descobrimento (L’ECUYER, 2015, p. 22, grifo da autora).

Neste sentido, Siegel (1999 *apud* L’ECUYER, 2015, p. 43) complementa “[...] o processo inicia-se dentro da criança e realiza-se através da sua experiência com o que a cerca, principalmente por meio das relações humanas”. Tanto para Siegel (1999 *apud* L’ECUYER, 2015), como para as demais referências utilizadas até aqui, podemos reconhecer que a criança é a agente principal de sua própria aprendizagem, como aponta Bruner (2001).

Ao assumir isso, é importante considerar que, assim como destacam Dewey (1959) e L’Ecuyer (2015), outras dimensões dialogam com tal perspectiva. A primeira perspectiva indica que a aprendizagem ocorre na relação, ou seja, na interação que a criança estabelece com o outro e com o mundo que a cerca. Além disso, é relevante

atentar à dimensão da experiência, à agência da criança e ao lugar que a vida cotidiana ocupa.

É sobre esses pontos que seguirei discorrendo nas próximas seções, iniciando pela experiência, uma vez que é por meio dela que a criança se coloca em relação com mundo.

## 4.2 A EXPERIÊNCIA

O que é experiência?  
**Fazer coisas, aí sabemos outras coisas.**  
G., 4 anos e 6 meses.

Num primeiro momento, é inevitável não reconhecer o quanto, no contexto da educação infantil, o conceito de experiência habita fortemente as narrativas dos profissionais que nela atuam. Afinal, se a frase “[...] as crianças aprendem através da experiência” já era usada de modo frequente, desde 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) e, conseqüentemente, com a organização do currículo por campos de experiência, passou a ser utilizada com ainda mais intensidade e constância.

Minha pretensão não é discutir a organização do currículo por campos de experiência ou o modo como a palavra experiência é utilizada. Pretendo apenas questionar se o conceito de experiência passou a ser utilizado de modo arbitrário ou se, de fato, é evidente toda a complexidade que o circunscreve, o qual pode nos ajudar a pensar sobre a natureza da aprendizagem da criança. Refletir sobre isso é um convite que faço ao longo desta seção.

Talvez seja importante primeiramente salientar que é sabido existir uma série de autores que tratam sobre o conceito de experiência. Todavia, a minha escolha não é a de fazer um estado da arte do termo. Proponho-me discorrer sobre ele a partir do conceito postulado por Dewey (1971).

Conforme Teixeira (1965), Dewey assume experiência como uma prática de vida e reconhece que tudo o que acontece entre o sujeito e o meio constitui uma experiência. Assim, a vida e a experiência se entrelaçam ao que a criança vive, compondo o seu repertório de experiências. Contudo, este mesmo preceito não é o que sustenta a experiência educativa.

As experiências educativas são, segundo o autor, aquelas que provocam um alargamento do conhecimento da criança, possibilitando ser capaz de “[...] perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 1965, p. 16). A educação, por conseguinte, é o processo que permite à criança a reconstrução e a reorganização da experiência, ou seja, é o processo pelo qual ela passa a impregnar de sentido as experiências já vividas e tem a possibilidade de dispensar um repertório mais ampliado para conduzir suas experiências futuras (TEIXEIRA, 1965).

Diante disso, torna-se evidente que o processo educativo não consiste em viver uma série de experiências que tenham um fim em si. Por este motivo, Dewey (1971) chama a atenção à crença de que toda a educação alcança seu fim por meio da experiência, porquanto experiência e educação não podem ser tomadas como sinônimos, uma vez que nem todas as experiências vividas são educativas.

Em relação a isso, convoca-nos a reconhecer que, para além de um sujeito viver experiências, importa também considerarmos a qualidade delas. Segundo o autor, tal avaliação ocorre diante do reconhecimento sobre a experiência ser ou não educativa. Para Dewey (1971, p. 14), “[...] é deseducativa toda experiência que produza efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. Logo, é deseducativa toda experiência que não permite à criança estabelecer relações e que não lhe ofereça possibilidades de ampliar ou de reorganizar experiências já vividas.

Transpondo este conceito às práticas pedagógicas e ao cotidiano educativo, podemos tomar como deseducativa toda experiência que acontece de modo mecânico e fragmentado. Ou ainda, quando ocorre de modo isolado e possui uma finalidade que reside em si.

Dewey (1971) nos ajuda a entender o que sustenta as experiências de matriz educativa. Para o autor, um dos princípios para que uma experiência seja educativa é a garantia da continuidade da experiência, denominada por ele de “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971). Isso “[...] significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26).

Nesta perspectiva, as experiências educativas garantem o princípio da continuidade e possibilitam à criança fazer uso das aprendizagens oriundas de experiências anteriores, em situações nas quais perceba que possam ser integradas.

Ou então, compreender que existem relações entre uma experiência anterior e a situação que se apresenta naquele momento.

O que foi aprendido pelo sujeito não terá um fim em si, pois começa e termina em si próprio. Muito pelo contrário, possibilitará que, a cada experiência, adquira um conjunto de ferramentas que poderão ser utilizadas ou relacionadas às experiências do presente e do futuro (BARRETO; HEMING; VAICEULIONIS, 2022, n.p). Este processo produz um alargamento do conhecimento e assegura que as experiências vividas sejam genuínas (DEWEY, 1971).

Dennison (1972, p. 77), ao dialogar com a teoria de Dewey (1971), menciona que “[...] é preciso considerar que não há aprendizagem, senão por meio do *continuum* da experiência”. Já Bruner (1960 *apud* KISHIMOTO, 2007, p. 257) aponta que “[...] o primeiro objetivo de qualquer ato de aprendizagem, acima e além do prazer que nos possa dar, é o de que deverá servir-nos no presente e valer-nos no futuro”. A partir do que advogam os teóricos, é fundamental que a aprendizagem possibilite à criança construir sentidos e significados para a continuidade da experiência.

Bondioli e Montonavi (1998) e Fochi (2015a) corroboram a compreensão do significado da continuidade das experiências para as crianças quando explicam que, para elas, a compreensão sobre a realidade ainda é bastante fragmentada e se forma, especialmente, pelo que está acontecendo no aqui e no agora. Por este motivo, preservar a continuidade das experiências assegura tanto a sua qualidade, como a das aprendizagens. Além de possibilitar que processos de crescimento se desenvolvam, uma vez que as crianças poderão estabelecer relações, objetivando ampliar o seu próprio repertório. “[...] na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (FOCHI, 2015a, p. 226).

As perspectivas apresentadas apontam anúncios importantes para pensar a relação da continuidade da experiência com a natureza da aprendizagem da criança. Inicialmente, é preciso reconhecer que a constituição da aprendizagem por ela não ocorre a partir de um momento isolado, único e, conseqüentemente, fragmentado. Para a criança, aprender é processo, idas e vindas, pausas, voltas e avanços. Não é linear. Para tanto, precisa ter a possibilidade de criar intimidade, de explorar, de perceber aproximações e relações, de repetir, de criar hipóteses, de testá-las e de desenvolver suas teorias provisórias. O que se torna possível com o princípio da continuidade.

Além disso, conforme já mencionado, é importante reconhecer a dimensão temporal que está ao alcance da criança, circunscrita por um tempo presente. Portanto, ela não consegue atribuir sentidos e significados se aquilo que envolve a experiência valer-se de algo que a criança não consegue conectar à sua realidade. A sua constituição de aprendizagem vai se verificar a partir do que compreende o seu mundo naquele momento.

No tocante a esses pontos, algumas perguntas saltam aos meus olhos: como o professor pode garantir essa continuidade da experiência? Qual didática pode auxiliá-lo? Como ele convida a criança a reconhecer essa continuidade no modo como desenvolve suas práticas pedagógicas?

Tonucci (1975), corroborando uma perspectiva bastante semelhante pelos autores supracitados, aborda a diferença entre o que se aprende e o que se constrói. Para o autor, o que é aprendido pela criança só consegue ser utilizado por ela em uma situação bastante semelhante ou igual. Contudo, o que se constrói está ligado às experiências anteriores. Portanto, possibilita que diante de experiências futuras, faça as modificações necessárias para poder usar tal conhecimento ou até mesmo ampliá-lo. É como se esse conhecimento fosse criando camadas.

Ainda em relação ao construir, Tonucci (1975) indica que essa é uma perspectiva que supõe a ação da criança, ou melhor, o desempenho de um papel ativo a ser exercido por ela em interação com o meio. De modo semelhante, Dennison (1972) defende que o processo educativo precisa estar sustentado pelo encontro e pela relação entre adulto e criança, caso contrário, o *continuum* da experiência não sobrevive. Quando, no processo educativo, o que ocupa centralidade é a relação entre conteúdo e instrução, anula-se a possibilidade do *continuum* da experiência se desenvolver. E, quando o foco estiver no conteúdo, o processo educativo se construirá de modo fragmentado e não se produzirão aproximações com o mundo da criança.

Compreender isso é uma convocação para perceber que, tanto na etapa da educação infantil, como nas demais, no momento em que os conteúdos do currículo são assumidos como centralidade e materializados em propostas ou atividades específicas, pode-se estar invalidando a possibilidade do "*continuum experiencial*" (DEWEY, 1971) se desenvolver. Conforme advogam os autores, reforço que, para haver a continuidade da experiência, a criança precisa encontrar pontos de contato e estabelecer relações entre o que faz parte do seu mundo naquele momento (sua experiência imediata) com o que é possível viver em um futuro próximo.

Considero importante retomar e aprofundar o destaque de Dewey (1971) ao apontar que nem todas as experiências são educativas. Para o autor, a continuidade é um critério para discriminar experiências educativas e deseducativas. Entretanto, há também o crescimento e a interação, dois princípios importantes a sustentar, assim como a continuidade da experiência e, conseqüentemente, o seu caráter educativo. Tais princípios, mesmo que subjetivamente, estão envoltos, igualmente, naquilo apontado pelos demais autores mencionados.

O primeiro princípio é o do crescimento. Dewey (1971) reconhece que crescer está além do desenvolvimento de um corpo físico, pois envolve, igualmente, as condições morais e intelectuais que constituem o sujeito. Ele também reconhece que “[...] o processo educativo é idêntico ao crescimento, compreendido como o gerúndio crescendo” (DEWEY, 1971, p. 27). Contudo, alerta que o crescimento, pode ocorrer em muitas direções.

Diante disso, Dewey (1971) destaca que cada experiência vivida pela criança é como se fosse uma força em marcha. Portanto, cabe ao adulto, como sujeito mais experiente, “[...] ver em que direção marcha a experiência” da criança, ajudando-a a dirigi-la (DEWEY, 1971, p. 29), à proporção em que identifica o que contribui ao crescimento de sua experiência e o que pode prejudicá-lo, não de modo verticalizado e impositivo, mas acolhendo que a experiência humana é também social.

Deste modo, torna-se papel do adulto, responsável pelo contexto educativo, reconhecer que uma experiência não ocorre isoladamente no interior de cada sujeito. Uma experiência é afetada e delineada pelo meio no qual este sujeito se insere, afinal, são as condições ofertadas que formam a sua experiência (DEWEY, 1971). Além disso, é função do adulto “[...] reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem as experiências que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p. 32) para poder oferecê-las.

Neste contexto, o princípio do crescimento, que oportuniza identificar experiências educativas, também permite que o processo de aprendizagem siga se deslocando, avançando e crescendo. A construção do conhecimento, neste sentido, passa a ganhar, gradativamente, novas camadas. Importa lembrar que, quando este princípio não é considerado, corre-se o risco de o resultado da experiência vivida pelo sujeito não favorecer nenhum deslocamento ou avanço.

No tocante a esses pontos, Dewey (1971) ainda problematiza que é função da escola conhecer os sujeitos, de modo igual, em suas dimensões e condições físicas,

sociais, históricas e econômicas, valendo-se delas como instrumentos educativos. Para o autor, as condições objetivas não podem subordinar as condições internas, visto que ambas existem em interação.

À vista disso, o referido autor produz uma crítica ao modo de operar “tradicional” de educação, no qual essas dimensões estruturantes do sujeito acabavam à margem do processo educativo. Uma vez que este esteve (ou ainda está) fortemente sustentado pelas condições objetivas, afinal, podem ser conduzidas e determinadas pela escola. Porém, não é nítida a continuidade da experiência (é o que garante que as experiências sejam educativas), que se desenvolve na interação entre condições objetivas (sociais/culturais) e internas (biológicas).

Para Dewey (1971), interação é o segundo princípio que garante a continuidade da experiência. Segundo o autor, é o “[...] jogo entre os dois grupos de condições”, as objetivas e as internas (DEWEY, 1971, p. 35). Juntas, constituem o que ele nomeou como situação, porquanto o que a criança vive representa uma situação que se estabelece entre ela e o que, naquele momento, forma o contexto no qual ela está inserida (seu meio), em que um infere e atua sobre o outro. Desta forma, não se trata disso (condições objetivas) ou daquilo (condições internas), mas da interação que se estabelece entre elas.

Neste prisma,

os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra.

Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem (DEWEY, 1971, p. 37).

Segundo Dewey (1971), é necessário (e urgente) que a escola (e o adulto) compreendam a complexidade que envolve o conceito de experiência. Complexidade que está muito além do modo como tal termo vem sendo utilizado no contexto da educação infantil. Isso para que as experiências vividas pelas crianças não apenas acolham, mas também alarguem o seu mundo e, principalmente, garantam a continuidade da vida. Especialmente, daquela que pulsa em cada uma delas.

### 4.3 A AGÊNCIA DA CRIANÇA

O que é descobrir?  
**É curiosidade que a gente tem.**  
**É procurar e saber que tem.**  
A., 4 anos e 5 meses.

As crianças carregam consigo a vitalidade e a potência de construir vida nova ao passo que se relacionam com aquilo já construído pela humanidade. Ao nos convidar a refletir sobre isso, Fochi (2023a) destaca que, na etapa da educação infantil, estamos diante de uma pedagogia dos começos, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta a criança ao mundo, apresenta-se o mundo a ela. Para o autor, é nesse encontro da criança como recém-chegada que reside a possibilidade tanto de ela conhecer o mundo, quanto de construí-lo.

A capacidade de agir, segundo Arendt (1995, p. 17), faz parte do ímpeto que cada um traz consigo quando chegado ao mundo e diante dele tem a possibilidade de “iniciar algo novo, isto é, de agir”. Arendt (1995) afirma que as crianças são iniciadoras, pois são impelidas da capacidade de começar algo novo, ao passo que também se relacionam com o que já foi construído. Isso nos convida a reconhecer a dimensão da agência delas.

A partir de Arendt (1995) é importante destacar que esta capacidade de agir é, sobretudo, o que nos possibilita o encontro com o coletivo. Afinal, é por meio da ação que a identidade singular, mas também coletiva, se forma. Assim, podemos dizer que a ação é o que possibilita o encontro entre os sujeitos e a sua constituição como comunidade, em que, pelo coletivo, busca-se também alcançar alguns fins.

Neste sentido, certamente, o cotidiano pedagógico da educação infantil, ao oferecer as condições necessárias que dialoguem com o modo das crianças estarem no mundo, tende a tornar-se um espaço privilegiado para a agência, tanto num sentido singular, quanto coletivo. Como aponta Fochi (2023a), por meio das experiências vividas e das brincadeiras reside a possibilidade de cada criança estar ao seu modo no mundo e, com isso, compõe a cultura da infância que é, justamente, este modo próprio de estar e se relacionar com o mundo.

Além disso, entendo que reconhecer a dimensão da agência das crianças é acolher a capacidade de pensar e agir que elas trazem consigo. É agindo que as crianças podem elaborar, fazer, experimentar, participar, fabricar, ou seja, construir sentidos sobre si, o outro, nós e o mundo (DEWEY, 2002; FOCHI, 2023a). Contudo,



esta é uma possibilidade que só existe quando a criança tem diante de si a oportunidade de agir sobre o mundo e interpelá-lo, ou seja, quando ela é reconhecida como um sujeito de agência que é.

Por todo exposto até aqui, ao transpor esse conceito para a organização do cotidiano educativo e para as práticas pedagógicas, é preciso compreender que, sem dúvidas, ter espaço para agir e pensar difere-se de ser receptora de um mundo (e de um saber) apresentado de maneira pronta e acabada. Cabe ainda considerar que agir não pode ser entendido como fazer, confeccionar e produzir, numa dimensão esvaziada de sentido e com vistas, especialmente, a um resultado. Agir é um conceito que dialoga com o processo de formação humana e com a educação como processo civilizatório, pois é agindo que as crianças constituem suas identidades singulares e coletivas.

Na esteira desta reflexão, Bruner (2008) reconhece a agência da criança como estruturante para a construção de sua aprendizagem e, com isso, desenvolve o conceito de aprendizagem por descoberta. Este conceito bruneriano entende que se a criança tem a possibilidade de descobrir, aprender passa a ser um processo ativo e não passivo em que ela, a partir de suas próprias explorações e relações, vai construindo descobertas. Responsáveis por amparar a construção de aprendizagens, estas descobertas são duradouras e se tornam passíveis de serem reutilizadas em outras situações, pois se transformam em conhecimento (KISHIMOTO 2007; BRUNER, 2008).

Com isso, Bruner (2008, p. 88) aponta que o âmago do processo de aprendizagem por descoberta está na capacidade de a criança usar o que descobriu ao “[...] rearranjar ou transformar evidências de tal forma que seja capaz de ir para além dela, reorganizando-as para um novo entendimento”. Afinal, para o autor, a aprendizagem, fruto da descoberta, não ocorre no vazio ou diante do acaso. Mas à medida que a criança consegue usar o que descobriu anteriormente, mesmo que sem uma intenção pré-determinada, frente à necessidade de um novo entendimento, indo, por vezes, além do que se mobilizou a encontrar.

Bruner (2008) aponta que a aprendizagem por descoberta tende a acontecer quando a criança não é tida como uma mera ouvinte, assumindo uma postura passiva diante do processo de aprendizagem e da ação do professor, como um expositor do conhecimento. No entanto, este tipo de aprendizagem tende a se desenvolver à medida que uma posição mais cooperativa, entre adulto e criança, acontece. O adulto

encoraja a descoberta ao acolher e apostar na participação e protagonismo da criança (BRUNER, 2008). Parte importante deste encorajamento passa pelo modo como o adulto organiza as condições externas para a criança investigar, descobrir e pensar o mundo (FOCHI, 2023a).

Diante disso, reside a possibilidade de alçarmos a tríade que sustenta a aprendizagem pela criança: aprender, construir e descobrir. Afinal, como destaca Bruner (1973 *apud* KISHIMOTO 2007, p. 257), “[...] o aprender só tem significado, quando se constrói, o que implica descobrir”, isto é, se a criança tem possibilidade de participar ativamente do processo de aprendizagem.

Neste sentido, podemos considerar que aprender, por descoberta, tem “[...] como molas propulsoras o prazer e o desejo de ir além da informação dada” (KISHIMOTO, 2007, p. 257). O que possibilita à criança a construção e o encontro de significados.

Bruner (2008, p. 93) presume que a aprendizagem se torna uma tarefa do descobrimento quando “[...] há uma tendência de a criança trabalhar com a autonomia da autorrecompensa ou, mais propriamente, ser recompensada pela autodescoberta”, não necessitando de motivações ou de recompensas externas a ela, para colocar-se numa postura ativa diante de seu processo de aprendizagem. Tal ponto dialoga, especialmente, com as reflexões empreendidas sobre a curiosidade e a experiência discutidas anteriormente.

No tocante a esta questão, o autor ainda destaca o fato de a criança que não foi refém de motivos extrínsecos, tender a uma capacidade analítica maior, à capacidade de conseguir relacionar o que aprendeu às situações a serem vividas ao longo de sua vida. Isso se deve à aprendizagem oriunda do processo de descoberta em que desempenhou um papel ativo consolidar-se em um conhecimento (BRUNER, 2008). Já em relação às crianças que ficaram reféns dos motivos extrínsecos, o autor aponta que aprenderam, mas, certamente, não conseguirão fazer uso dessas aprendizagens do mesmo modo.

Infantino (2022) estabelece algumas relações com o conceito de descoberta cunhado por Bruner (2008). Sob este viés, destaca o quanto o uso da palavra descoberta passa a habitar os discursos na etapa da educação infantil, oscilando entre discursos que caem no espontaneísmo e discursos que se centralizam na figura do professor como quem a induz.

A partir disso, Infantino (2022) reflete que a aprendizagem por descoberta precisa ser interpretada com atenção para não cairmos em uma dimensão que entende a construção da inteligência enquanto um ato solitário da mente. Segundo a autora, deste modo, pode-se marginalizar o papel do adulto e se conceber que todos os processos ocorrerão pela criança de modo natural. Afinal, há um papel de importância para a aprendizagem da criança na relação que estabelece com seus pares e com o adulto. Para Infantino (2022, p. 88),

[...] uma ênfase excessiva sobre a descoberta como processo constitutivo da construção do conhecimento tem em si algumas consequências: a primeira envolve o risco de sustentar uma visão solipsista da inteligência, se a descoberta for entendida como ato gerativo e criativo que a mente da criança, justamente porque dotada dos recursos para conhecer o mundo, descobrindo-o, amadurece por si, em uma compreensão não ligada com o exterior, no qual os outros e o adulto não tomam nenhuma parte. A segunda diz respeito mais diretamente ao risco de negação ou subestimação do papel educativo do adulto, quase totalmente marginal em uma visão dos processos de aprendizagem interpretados como dinâmicas individuais, naturais no seu acontecer, desligadas do diálogo e da colaboração com as outras crianças e com os adultos.

Diante do exposto, compreendo que o adulto exerce um papel transversal, “[...] jogado prevalentemente nos bastidores, ocupado em um trabalho de configuração e cuidado inteligente dos ambientes, dos objetos, das propostas que possam falar às crianças, ativando os seus interesses, portanto, as suas descobertas” (INFANTINO, 2022, p. 89). Embora coloque a agência da criança em centralidade, esse processo depende e demanda de uma ação intencional e interessada do adulto que oferece, por meio de suas práticas pedagógicas e da organização do cotidiano educativo, as condições necessárias para que isso aconteça. Assim, entendo que a agência da criança pressupõe primeiro a agência do professor.

Há ainda outro conceito desenvolvido por Bruner (2006), a resolução de problemas. Para o autor, este processo atua como uma força impulsionadora capaz de propiciar a construção do conhecimento pela criança (KISHIMOTO, 2007). Tal processo ocorre pela possibilidade de a criança investigar e representar o mundo “[...] pela ação (enativa), percepção (icônica) e linguagem (simbólica)” (KISHIMOTO, 2007, p. 253).

Traduzindo estes modos de representação para o processo de aprendizagem das crianças, a enativa refere-se à representação do mundo construído por meio do manuseio e da ação, ou seja, de modo concreto. Já a representação icônica refere-se

à possibilidade de representação de mundo visualmente. Por fim, a capacidade de representação do mundo por meio do simbólico.

Neste sentido, a organização do cotidiano educativo e as práticas pedagógicas devem possibilitar à criança se relacionar com esses três modos de representação (KAIZER; FRAGA; MORAES, 2022, n.p). Assim, quando estiver diante de uma situação problema, esses modos, pelos quais foi investigando e representando o mundo, são utilizados por ela, de modo integrado, para agir diante dele, procurando resolvê-lo (KISHIMOTO, 2007).

Sob uma perspectiva que dialoga com o exposto até aqui, Dewey (2002) expressa uma crítica em relação à forma como a escola se organiza, reforçando que a instrução e a transmissão precisam ser superadas, dando espaço à agência da criança. A partir disso, cunha o conceito de tarefas práticas como uma possibilidade para que isso aconteça.

Inicialmente, é importante elucidar o que o autor entende por “tarefa”, visto que diferentes sentidos podem ser vinculados a este termo. Para Dewey (1965), assim como a experiência, existem tarefas educativas e deseducativas.

O autor aponta como “tarefas educativas” as atividades mobilizadas e sustentadas pelo interesse do próprio sujeito, servindo de “[...] estímulo indispensável para pensar e analisar”, para desenvolvê-las (DEWEY, 1965, p. 90). Neste sentido, explica que, mobilizada pelo interesse, a criança passa a compreender a finalidade da realização da respectiva tarefa. Isso faz com que, inclusive, movimente-se no sentido de encontrar os meios necessários para realizá-la.

Dewey (2002, p. 33) entende por tarefas práticas aquelas que reconhecem “[...] os impulsos e tendências para fazer, para executar, para criar, para produzir”, que as crianças trazem consigo como uma motivação genuína. Este tipo de atividade não separa o pensamento da ação, mas, muitas vezes, concebe à escola e estrutura as práticas pedagógicas, possibilitando romper com as práticas mecânicas e esvaziadas de sentido, colocando na centralidade do processo educativo a agência — o agir e o pensar — da criança.

O autor compreende como “tarefas deseducativas” aquelas cuja realização se sustenta em motivos externos (como, por exemplo, o adulto e/ou alguma recompensa). Não há qualquer motivo intrínseco à criança como o seu interesse. Dewey (1965, p. 90) critica as tarefas deseducativas, pois “[...] matam a inteligência e

embrutecem o indivíduo, levando-o a esse estado confuso e estúpido de mente que o arrasta a tudo fazer sem sentido nítido do que está fazendo [...]”.

Em suma, esses conceitos da aprendizagem por descoberta convidam a superação de práticas pedagógicas amparadas em processos mecânicos e prescritivos, cuja finalidade tende a residir em si à medida que colocam o agir e o pensar da criança no centro do processo educativo. E, sem dúvida, oferecem subsídios para refletir sobre o modo de fazer do professor e as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Afinal, deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e passa a ser o que promove condições para a criança aprender a construir significados.

#### 4.4 A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O que é linguagem?  
**É a língua que, quando a gente fala, ela sobe e desce.**  
 T., 4 anos e 2 meses.

Nas páginas que antecedem esta seção, ao empreender reflexões sobre algumas dimensões e conceitos, os quais podem oferecer anúncios importantes à compreensão da natureza da aprendizagem da criança, algumas vezes, mencionei que, por meio deles, significados podem ser construídos por ela. Deste modo, entendo que discutir o conceito de construção de significados faz-se necessário para a compreensão do que isso representa, ampliando o percurso exposto até aqui. Novamente, é a partir da teoria apresentada tanto por Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013), como por Dewey (1959) que operei em relação a esse conceito.

Dewey (1959) compreende que a construção de significados constitui a significação e que esta acontece quando a compreensão é alcançada. Para o autor, “[...] compreender é apreender a significação” (DEWEY, 1959, p. 139). Neste aspecto, aponta que diante do desejo, do movimento ou do ato de conhecer algo, por exemplo, procuramos “[...] revestir coisas e acontecimentos com sentido — isto é, entendê-los” (DEWEY, 1959, p. 139).

Entender, neste caso, “[...] consiste sempre em tirar a coisa investigada do seu isolamento” (DEWEY, 1959, p. 140). Sob esta perspectiva, esse processo de conhecer e, conseqüentemente, de construir sentidos que nos permitam chegar à compreensão, é atravessado pelo nosso desejo de perceber que o investigado/

conhecido tem relações com outras coisas. A base desse conceito reside na relação (DEWEY, 1959).

Assim, aprender a significação é ter a possibilidade de estabelecer relações entre as coisas, as situações e os acontecimentos, que permitam, por exemplo, “[...] notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações” (DEWEY, 1959, p. 140). Caso contrário, quando relações não forem percebidas, certamente, tomaremos aquilo como algo sem sentido e, conseqüentemente, sem significado. Assim, não haverá verdadeiramente a construção de uma aprendizagem, pois a compreensão não foi alcançada, o que implica não chegar à significação (DEWEY, 1959).

A partir disso, ao estabelecer conexões com a aprendizagem das crianças, entendo que o ato de conhecer, de aprender e de construir conhecimento pressupõe que elas consigam perceber e estabelecer relações entre o que compõe o seu mundo e o que envolve o mundo sob o processo de descoberta. Este, por conseguinte, é novo, desconhecido e, até o momento, apresenta-se de modo isolado para ela.

Sob tal viés, a construção de significados só será possível quando a criança for capaz de estabelecer pontos de encontro entre o conhecido e o desconhecido; entre o seu mundo e o mundo de significados; ou melhor, entre seus saberes e suas experiências e o conhecimento sócio-histórico. Assim, quando a criança conseguir perceber conexões e estabelecer relações no tocante ao que está a conhecer, a descobrir e a aprender, tornar-se-á, então, conhecido e compreendido por ela. Desta forma, a significação será alcançada por ela.

Fica evidente que a relação é uma premissa básica que atravessa subjetivamente todos os conceitos explorados até aqui. Diante disso, quando o modo como se organiza a escola é sustentado por um processo de aprendizagem prescritivo, desenvolvido por meio de conteúdos e de práticas com vistas à transmissão de um conhecimento canônico, considero que há de se esvaziar a possibilidade de a criança alcançar a significação. Afinal, ela tampouco poderá construir relações entre o que já conhece e o que está a conhecer, uma vez que tende a assumir um papel passivo e não ativo diante de seu percurso de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Bruner (2008, p. 9) destaca que

o conhecimento adquirido é mais útil para alguém que está aprendendo, quando ele é descoberto por meio dos esforços cognitivos do próprio

indivíduo que está aprendendo, pois, dessa forma, ele é relacionado ao que se conhecia antes e utilizado em referência.

A partir do que advoga o autor, além da importância de a criança desempenhar um papel ativo, o que ela constrói em termos de aprendizagem, deste modo, será mais significativo, pois se relacionou com esse processo de construção. Além de ter empreendido seus próprios esforços e, certamente, estabelecido pontos de distanciamento e de aproximação com o que já era de seu conhecimento.

Para tanto, cabe considerar que, além de ter a possibilidade de assumir uma postura ativa, as crianças precisam encontrar condições necessárias. Aqui, refiro-me, em termos de organização do cotidiano educativo — espaço, materiais, tempo, trabalho em pequenos grupos — e de práticas pedagógicas que respondam ao modo como aprendem, possibilitando a articulação de seus saberes e experiência, isto é, o que, naquele momento, compõe o seu mundo, com o conhecimento sistematizado pela história da humanidade.

Dewey (1959; 2002) afirma que a construção das relações de significados ocorre por meio dos vínculos práticos e emocionais, ou seja, da possibilidade de a criança construir relações com o que faz parte da sua própria vida, do contexto que a cerca e, conseqüentemente, da cultura da qual faz parte. Ainda, importa destacar que, quando a criança consegue construir a significação, ela passa a se sentir num lugar conhecido e seguro pelo fato de que o aprendido está verdadeiramente sob o seu domínio em termos de conhecimento.

Bruner (2001) nos auxilia a ampliar as reflexões acerca dos significados, especialmente, em relação ao lugar que a cultura ocupa. Para o autor,

produzir significados envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados, a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam na mente, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante a negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade (BRUNER, 2001, p. 16).

A partir de Bruner (2001), fica evidente que a dimensão cultural está fortemente envolta a todos os significados construídos pelas crianças. Afinal, a construção acontece à medida que a criança se depara com a cultura à qual pertence, pois são os sistemas simbólicos da cultura que lhe permitem buscar e produzir significados. A cultura é o que possibilita a equipagem necessária para “[...] organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis” (BRUNER, 2001,

p. 16). Além disso, é por meio dela que partilhamos significados comuns, os quais, para Bruner (2001, p. 16), tornam-se basilares “[...] para o intercâmbio cultural”.

Neste sentido, o conjunto de significados partilhados é uma das formas pelas quais funcionamos mentalmente em comum. O que só é possível por meio do acúmulo narrativo que temos e que partilhamos (BRUNER, 2001 *apud* FOCHI, 2022b).

Diante disso, Bruner (2001, p. 44) reconhece “[...] a narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado”. Para o autor, a narrativa é o que possibilita à criança compreender o mundo e o seu estar no mundo enquanto pertencente a uma cultura, dando-lhe sentido. É por meio dela que a criança tem a possibilidade de ser colocada em contato com a história da cultura a que pertence, bem como adentrá-la e fazer parte dela. Além disso, a narrativa lhe possibilita produzir sua própria versão de mundo — construir a realidade —, enxergando possibilidades de criar um lugar para si.

Arendt (1995) também nos ajuda a compreender o lugar da narrativa, ao apontar que, assim como a ação, é o modo pelo qual nos inserimos no mundo, assim que chegamos à cena humana, haja vista que, por meio dela, nos constituímos como singulares e plurais. Ao utilizar a narrativa, a criança tem a possibilidade de narrar a sua vida e a sua história a si, ao outro e ao mundo, constituindo a sua cultura e a sua identidade (KISHIMOTO, 2007; BRUNER, 2008).

Nesta perspectiva, Bruner (2013) destaca o papel do contar histórias. Segundo o autor, elas não são apenas produtos da linguagem, mas um modo de interação social, uma vez que enlaçam a cultura e a vida, integrando-se a elas.

No tocante a esse ponto, reforço o papel da narrativa como construção da realidade. Bruner (2001) reconhece que, além de construirmos a realidade por meio do pensamento lógico-científico, podemos construí-la pela narrativa. Afinal, é com ela que organizamos e comunicamos a nossa experiência (as histórias, já mencionadas, são um exemplo disso). Assim, a narrativa consiste em “[...] uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada por convenção e por necessidades narrativas” (BRUNER, 2001, p. 4).

À vista disso, quanto ao papel da escola em relação à narrativa, Bruner (2008, p. 46) enfatiza que

um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro da mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la.



A criança precisa ter a possibilidade de encontrar, na educação infantil, um espaço privilegiado no qual possa ser banhada por ela, bem como lhe ser viável utilizá-la ativamente. A narrativa pode estar presente na oralidade e na escrita, inclusive com imagens (BARTHES, 1976 *apud* KISHIMOTO, 2007). Para a autora,

[...] está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens. Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil (KISHIMOTO, 2007, p. 258).

Considerando o exposto anterior, existe a probabilidade de integrar a criança nos diferentes modos e linguagens por meio das quais descobre o mundo. Afinal, como nos convida a refletir Fochi (2022b), a criança constrói narrativas sobre o que está fazendo e produz histórias que surgem das experiências vividas. A narrativa constitui-se em uma possibilidade de pensar, sentir e significar a experiência vivida por ela no mundo e com o mundo.

A partir disso, refutando qualquer concepção que silencie a narrativa ou a coloque diante de processos mecânicos, talvez caiba ainda interrogarmos: como a escola constrói narrativas e conta às crianças as histórias individuais e coletivas vivenciadas por elas no cotidiano pedagógico? Como as experiências vividas na escola têm possibilitado às crianças relacionarem a vida e a cultura? Como estamos formando o capital narrativo e possibilitando à criança construir a realidade?

Entretanto, há outro aspecto em questão. Bruner (1997, p. 69) aborda que a narrativa só existe quando há linguagem, já que, ao mesmo tempo em que a criança aprende a usar a linguagem, ela aprende a cultura e como comunicar as suas intenções. Além disso, para o autor, é pela linguagem que a criança age sobre o mundo. Por conseguinte, quando deseja utilizá-la como meio, está negociando meios e significados.

Em seus estudos a partir da relação mãe e bebê, Bruner (1983 *apud* KISHIMOTO, 2007) aponta que a mãe, desde o momento em que o bebê chega ao mundo, vai significando aquilo que deseja ou comunica por meio de suas ações e manifestações. O bebê e a mãe “[...] criam uma estrutura precedida de ação recíproca que pode servir como um microcosmo para comunicar-se e para construir uma realidade compartilhada” (BRUNER, 1995 *apud* FOCHI, 2013, p. 102), assim, “[...] esta é a primeira ‘cultura’ da criança” (BRUNER, 1997, p. 121).

A linguagem “[...] cria e transmite a cultura, e situa nosso lugar nela” (BRUNER, 1997, p. 69), sendo porta de acesso à construção de significados. Deste modo, o adulto que acolhe a criança no mundo, seja ele a figura materna ou outro, como o professor, por exemplo, é uma figura importante para que ela entre no mundo da linguagem. A interação estabelecida serve como suporte para a criança conhecer os modos de se referir e de significar, bem como a gramática. Isso ainda possibilita que ela construa a intenção comunicativa (BRUNER, 1995 *apud* FOCHI, 2013). Deste modo, a criança vai se apropriando e significando a cultura e, também, a linguagem.

Perante o exposto, ficam evidentes pontos de aproximação nos conceitos desenvolvidos tanto por Dewey (1959), como por Bruner (2008) quanto ao modo pelo qual a criança constrói significados: a possibilidade de estabelecer relações partindo dos vínculos práticos e emocionais; a narrativa como mecanismo de construção da realidade; e, a linguagem como instrumento de relação e de porta de acesso à cultura. Além disso, os autores sinalizam que, a partir da vida e do contexto que cercam a criança e de onde faz parte, bem como da cultura que a atravessa, ela vai construir significados sobre si, o outro e o mundo. Afinal, é a construção do significado que permite o encontro com o outro e o diálogo público.

Neste cenário, fica evidente que a natureza da aprendizagem das crianças, ou seja, suas condições internas, não se sustentam sem algumas dimensões externas. Isso depende também do outro e das relações com que esse se estabelece, conforme vimos até aqui.

Neste prisma, na próxima seção, discorrerei sobre as práticas sociais a partir das quais será possível ampliar algumas reflexões sobre a inserção em um determinado contexto e cultura, tendo como ponto inicial a vida cotidiana.

#### 4.5 AS PRÁTICAS SOCIAIS E A VIDA COTIDIANA

O que é aprender pela vida?  
**É aprender uma coisa todo dia.**  
P., 4 anos e 1 mês.

As práticas sociais constituem um conjunto de ações, modelos e modos que gerem a vida em um determinado tempo, espaço, contexto e cultura. É por meio delas que nos aproximamos e nos familiarizamos com a realidade que nos cerca. Deste modo, desde a sua chegada ao mundo, é por meio das práticas sociais que a criança

tem a possibilidade de deslocar-se da estranheza para a familiaridade (BROUGÈRE, 2013a; CARVALHO; FOCHI, 2017a; 2017b). Assim, com essas práticas, ela deixa de ser, metaforicamente, estrangeira, pois passa a pertencer a um determinado grupo e cultura, uma vez que as práticas sociais e, conseqüentemente, culturais, possibilitam a sua aproximação com a realidade.

Para Brougère (2013a, p. 15), a aprendizagem oriunda das práticas sociais “[...] não é aí necessariamente intencional, nem mesmo sempre consciente; é informal, implícita, incidente, da ordem da socialização ou da aculturação [...]”. É invisível e insensível, que simplesmente acontece, visto que ocorre no meio de origem ao qual a criança pertence, isto é, do espaço, contexto e cultura dos quais, recém-chegada à cena humana, passa a fazer parte. Representam as manifestações sociais e culturais, com as quais a criança tem contato, uma vez que circunscreve e compõe o contexto no qual está inserida.

Por este motivo, as práticas sociais são processos vivenciados pela transmissão, em uma perspectiva que se difere da relação com o conhecimento canônico. Afinal, ao estar inserida em um contexto social e, conseqüentemente, pertencer a uma cultura, a criança passa a se apropriar gradativamente dessas práticas ao vivenciar e participar delas de forma espontânea, por meio da relação que estabelece com este contexto e com as crianças e os adultos que fazem parte dele (ROGOFF; 1993; BROUGÈRE, 2013a; 2013b; 2013c; INFANTINO, 2022).

Embora, como apresenta Brougère (2013a), a inserção da criança nas práticas sociais aconteça de modo implícito, Infantino (2022) entende a importância de olharmos para o adulto e o modo como ele pode relacionar-se com ela, servindo como sustentação e via de acesso para a sua inserção e participação nas práticas sociais. Ao destacar que está na cultura a primeira forma que leva a criança a construir aprendizagens essenciais para ela, Bruner (2001 *apud* INFANTINO, 2022) sinaliza ser importante ter, diante de si, um modelo que a auxilie a adentrar essas práticas, fazendo menção à figura do adulto.

Para Infantino (2022, p. 90),

nessa visão, o papel do adulto seria, portanto, aquele de colocar-se como modelo na construção do conhecimento partilhado com as crianças. Não transmite, não dirige, não antecipa, mas, ao mesmo tempo, não se coloca fora dos processos de conhecimento das crianças, não se limita a organizar, estar presente, observar e encorajar. Se oferece ativamente como modelo.

Esse conceito do adulto servir como modelo para a criança foi nomeado por Rogoff (1993) como “participação guiada” e refere-se à “[...] forma de partilha cultural na qual a criança, mesmo se muito pequena, toma parte em práticas culturais organizadas, sob a guia de um adulto ou de uma pessoa mais experiente” (INFANTINO, 2022, p. 91). Diante disso, as crianças, de modo partilhado com o adulto ou sob seu acompanhamento, podem não somente observar, mas também participar de situações, ações e atividades que tenham um lugar de importância na cultura da qual fazem parte (ROGOFF, 1993).

Esse processo de observar e de participar ao seu modo, facilita os processos de aprendizagem das crianças, pois elas têm a oportunidade de ter o adulto como modelo e de partilhar pequenas ações e situações junto dele, desempenhando um papel ativo e participativo. Isso certamente contribui para a diminuição do abismo existente entre o mundo da criança e o do adulto (CARVALHO; FOCHI, 2017a; 207b).

Rogoff (1993, p. 152) entende que o adulto serve como modelo e ajusta

[...] as responsabilidades da criança à medida em que ela vai adquirindo uma maior habilidade e conhecimento. Essa forma de organização e ajuste permite ampliar o conhecimento quando precisa enfrentar novas situações. A partir do modo como as pessoas que lhe rodeiam, lhe guiam, as crianças participam de atividades culturais que permitem que elas integrem seu grupo social adotando papéis que exigem habilidades específicas.

Nesta perspectiva, a autora entende que é um modo de as crianças resolverem situações mais complexas, uma vez que possuem como base experiências anteriores (podemos relacionar com o “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971), tratado anteriormente). Além disso, reforça que a participação guiada permite que elas se sintam pertencentes e integrantes daquele contexto.

Quanto aos processos de aprendizagem, Rogoff (1993) destaca a relevância da dimensão da participação da criança nas práticas sociais ao mencionar que, independentemente de qual cultura ela faça parte, a participação guiada ocupa um lugar de importância em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para a autora, quando a criança tem a possibilidade de realizar ações e de resolver problemas relevantes no meio onde está inserida, os seus esforços serão reconhecidos como úteis, isto é, ela perceberá a utilidade do que foi aprendido, conseguindo conectar com o seu contexto e, assim, construir a significação.

Neste prisma, também realça que “[...] a direção do desenvolvimento varia segundo as metas, em lugar de existir um fim universal ao qual todos devem se dirigir”

(ROGOFF, 1993, p. 155). Isso evidencia que o processo de desenvolvimento, por meio da participação guiada, ocorrerá a partir das necessidades que se apresentarem, sem seguir um percurso linear ou que está posto. A criança aprenderá e desenvolverá aquilo que for necessário na cultura na qual está inserida, em partilha com quem também faz parte dela.

Conforme Infantino (2022, p. 92),

essa perspectiva permite, de fato, precisar e afirmar ainda melhor a natureza intersubjetiva dos processos de construção do conhecimento, que não acontecem na cabeça das crianças isoladamente, mas estruturam a experiência partilhada entre adultos e crianças e entre crianças de diferentes idades em situações significativas (não artificiais, construídas *ad hoc*, descontextualizadas), dotadas de relevo efetivo nas relações da vida cotidiana e na formação cultural.

Além da partilha entre criança e seus pares e criança e adulto, a autora apresenta outra dimensão fundamentalmente importante a ser considerada: a participação em situações significativas envoltas na vida cotidiana, que contribuem para a formação cultural. Isso se deve ao fato de as práticas sociais poderem ser traduzidas naquilo que conhecemos e nomeamos como vida cotidiana e que Brougère (2013a) destaca ser o tecido da vida social, ou melhor, o conjunto de ações e de situações que sustenta e organiza a nossa vida e o meio social e cultural do qual fazemos parte. Podemos transpor essa dimensão à vida cotidiana que as crianças vivem na escola.

Ocupo-me das palavras de Carvalho e Fochi (2017a, p. 15) para ressaltar que, no cotidiano, “[...] ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso à compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo”. Isso porque é por meio da vida cotidiana que as crianças têm a possibilidade de viver situações reais, concretas e ligadas à vida. Isso em razão de que

existe, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 25).

A partir do que advogam os autores, entendemos que a vida cotidiana possibilita à criança se sentir pertencente a um grupo e a uma cultura, bem como se

sentir tranquila e segura diante dos acontecimentos por conhecê-los e fazer parte deles. Além disso, possibilita que se sinta encorajada para outras descobertas, explorações e experiências.

Amparada nesta perspectiva, é preciso considerar o papel fundamental que a vida cotidiana ocupa diante do processo e da natureza de aprendizagem da criança, pois é uma das principais janelas da relação que ela estabelece com o mundo que a cerca.

Desta forma, organizar a prática pedagógica pautada nas questões da vida cotidiana é considerar que todos os momentos vividos no contexto educativo oferecem potencial de significativa aprendizagem. Sendo assim, as chegadas e as partidas; os momentos de alimentação, de higiene e de descanso; as microtransições<sup>34</sup> e as dimensões que envolvem a organização do contexto educativo — o espaço, os materiais, o tempo, a organização dos grupos e as relações — precisam ser consideradas como fonte de aprendizagem e oportunidade para conectar o mundo da criança com o conhecimento sócio-histórico (FOCHI, 2023a).

A natureza da aprendizagem da criança, a partir do exposto até aqui, está especialmente ligada à própria vida. Cabe refletir a partir disso sobre o motivo pelo qual a escola, por vezes, pressupõe que funcione como preparação para a vida, ou seja, para um tempo que ainda virá. Concebê-la, desta forma, aproxima-se dos processos de escolarização, os quais, justamente a partir do percurso da legislação brasileira para a educação infantil, buscamos superar.

Dennison (1972) corrobora essa reflexão, apontando que a preocupação da escola não é, e não deve ser, com a preparação para a vida futura, mas para a vida presente. “[...] a escola não é um parêntese inserido sobre o qual as crianças falam na vida, mas é realmente uma parte intensa da vida” (DENNISON, 1972, p. 38).

Segundo Teixeira (1965, p. 27),

as crianças, diz Dewey, vão à escola para aprender. Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, — deixa de ser

---

<sup>34</sup> Segundo Fochi (2023a), microtransições são transições que conectam uma situação a outra. Elas podem ser transições relacionadas ao tempo, espaço, materiais, grupo ou a situações que constituem e estruturam o cotidiano escolar.

educativa, contradizendo seu próprio fim. O que aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde seu sentido e seu valor.

Conforme advogam os autores, para podermos nos aproximar de como as crianças aprendem, é preciso que os processos de aprendizagem possibilitem-na construir sentidos e significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para tanto, precisam estar conectados e se aproximarem da realidade da criança e do sentido social que desempenham. Com este objetivo, devem estar ligados à vida que está acontecendo, que é presente e que não é preparação para o futuro.

Aprender é ser capaz de construir significados. Dewey (2002) afirma que isso acontece a partir dos vínculos práticos e emocionais da criança, do que faz parte de sua vida e de seu contexto atualmente, e não do que fará em um tempo futuro, ou seja, as práticas sociais e a vida cotidiana precisam ser um ponto de partida.

#### 4.6 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O que conhecimento?  
**É tentar o difícil de novo.**  
I., 4 anos e 10 meses.

As perspectivas da curiosidade, da experiência, da agência da criança, da construção de significados e das práticas sociais apresentadas até aqui, à medida em que dialogam sobre a natureza da aprendizagem da criança, abordam a dimensão da construção do conhecimento por ela. Talvez aqui você esteja se perguntando se aprendizagem e conhecimento não deveriam ser tomados como sinônimos. Afinal, aprender não seria construir conhecimento?

Quando assumo a escolha de falar sobre a construção, entendo que aprender é construir conhecimento. Contudo, tratar desta pauta em uma seção, em um capítulo onde discorro sobre a natureza da aprendizagem da criança, é um pacto que faço, a partir do aparato teórico que me sustenta, para assegurar que, a construção do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem, não seja assumida como algo estático. Na verdade, o que gostaria de enfatizar é a própria ideia de conhecimento, superando uma visão que o entende como algo pronto e acabado e passa a compreendê-lo como algo que está em constante transformação. Aliás, é preciso

pensar em que noção de conhecimento<sup>35</sup> estamos operando quando acreditamos que as crianças, em suas interações com o mundo, podem construir significados.

Desta forma, tomarei emprestadas algumas reflexões e conceitos a partir do que Morin (2021) e Ingold (2022) convocam a pensar sobre o processo de construção de conhecimento em uma dimensão dinâmica e fluida. Esta, a meu ver, tão necessária de compreendermos, uma vez que algumas concepções e práticas denunciam o entendimento de que construir conhecimento é algo com pouco ou nenhum movimento da criança que está a aprender.

Morin (2021), ao discorrer sobre o conhecimento, destaca o quanto precisamos romper o modo como a ciência foi organizando, ou melhor, fragmentando conhecimento em componentes curriculares. Isso, inconvenientemente, foi adotado pela escola e, atualmente, concebe o modo como se estrutura diante dos processos de “ensino”<sup>36</sup> e aprendizagem. Segundo o autor, esse modo de organização que compartimenta os saberes, acaba por separar tudo o que está vinculado, dificultando o estabelecimento de relações pela criança que é tecido junto.

Tal perspectiva atua contra a própria capacidade que a criança tem de “[...] contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2021, p. 15). Anula-se a possibilidade de estabelecer relações que levem à construção de significados, pois se entendermos que construir conhecimento é um processo fragmentado, há uma inclinação ao desenvolvimento de práticas que não possibilitam à criança perceber que aprender é movimento. Neste processo de poder ir e voltar, parar e retomar, permite que ela avance em termos de conhecimento. Afinal, é justamente a capacidade de contextualizar, de perceber relações e conexões que torna este avanço possível (MORIN, 2021).

Neste sentido, o autor destaca que

devemos, pois, pensar o problema de ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da

---

<sup>35</sup> É importante mencionar que no campo da história da pedagogia, foi Piaget quem começou a problematizar a ideia de construção do conhecimento, apontando que não se trata de uma perspectiva empirista ou apriorista, mas sim e, sobretudo, relacional. O que dialoga com a perspectiva discutido nesse subcapítulo e ao longo desta dissertação.

<sup>36</sup> Aqui, neste subcapítulo, assumo a escolha de colocar ensino entre aspas, por ser uma expressão que, entendida e problematizada pelo autor, não se relaciona com o modo como entendemos, a partir da legislação, o modo de fazer do adulto na educação infantil.



mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2021, p. 16).

Diante disso, Morin (2021) nos convoca a refletir sobre os impactos de um processo de “ensino” e aprendizagem fragmentado. Em relação a isso, podemos, inclusive, questionar práticas pedagógicas que se desenvolvam na educação infantil sustentadas por conteúdos ou áreas do conhecimento. Além disso, nos permite interrogar a crença de que construir conhecimento trata-se de a criança aprender (ser apresentado a ela) sobre um mundo que já existe (conhecimento sistematizado) e que está pronto, à espera de ser “absorvido”. Afinal, para o autor, o que faz justamente com que o conhecimento avance é a possibilidade de a criança poder estabelecer relações entre o que está aprendendo e o seu mundo, uma vez que a mente humana tem capacidade própria de contextualizar, que precisa ser expandida e não atrofiada.

Em perspectiva semelhante, Ingold (2022) compreende que o processo de construção do conhecimento precisa ser próprio de cada sujeito. Para o autor, a única maneira de se aprender algo é por meio do “processo de autodescoberta” (INGOLD, 2022, p. 15). Neste sentido, ressalta que “o mero fornecimento de informação não garante o conhecimento, e nem mesmo o entendimento” (INGOLD, 2022, p. 15). Afinal, para conhecer as coisas e, conseqüentemente, construir conhecimento “[...] temos de penetrá-las e depois deixar que elas cresçam dentro de nós, que se tornem uma parte do que somos”, pois é “[...] é observando, ouvindo e sentindo — prestando atenção ao que o mundo quer nos dizer — que aprendemos” (INGOLD, 2022, p. 15).

O processo de construção de conhecimento consiste na possibilidade de a criança se relacionar com ele, no encontro com o outro e com o mundo. Uma relação que precisa de intimidade, proximidade e tempo, para que ela encontre condições para se relacionar com o conhecimento por meio das múltiplas linguagens.

Assim, parece-me central reconhecer que, para a criança, o processo de construção do conhecimento é ação e movimento. Portanto, conforme Ingold (2022), não se trata de ela criança adquirir um corpo de conhecimento pronto e acabado, cujo reflexo é igual ao transmitido pelo adulto, como uma cópia da própria mecânica da realidade. Todavia, trata-se de haver a possibilidade de “[...] colaborar na procura partilhada do entendimento humano”, construindo o conhecimento à medida que tem possibilidade de articular seus saberes e experiências ao que pela humanidade foi sistematizado (INGOLD, 2022, p. 31). Para tanto, o espaço da escola precisa oferecer as possibilidades para que o conhecimento seja construído e não apenas adquirido.

O autor ressalta que não cabe ao professor passar o seu conhecimento, mas “estabelecer contextos ou situações” nas quais a criança possa “descobrir por conta própria” o que sabe, mas também o que ainda não sabe (INGOLD, 2022, p. 31). Afinal, desta forma, ela cresce inserida no conhecimento, diferentemente do modo mecânico e sistêmico.

Na esteira desta reflexão, ao se referir ao seu processo enquanto professor, Ingold (2022) narra, metaforicamente, uma viagem na qual embarcou com seus alunos. Acolho esta metáfora para fechar esta breve discussão sobre o processo de construção do conhecimento, pensando, neste caso, no adulto e nas crianças da etapa da educação infantil.

Afinal, diante do exposto, considero central atentar-me ao fato de que construir o conhecimento não se trata de uma viagem solitária do adulto, o qual, ao final dela, transmite a criança aquilo que sabe. Também não se trata de uma viagem solitária da criança, uma vez que há um papel importante a ser desenvolvido pelo professor. Considero, neste sentido, que o processo de construção do conhecimento ocorre, especialmente, a partir do modo como crianças e adultos embarcam e partilham essa viagem, compartilhando suas jornadas de aprendizagem.



O que é pesquisar?  
**É alguma coisa que a gente quer saber.**  
L. 4 anos e 9 meses.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A apresentação do percurso metodológico desta investigação passa a ser objeto do presente capítulo, no qual, inicialmente, situo o paradigma geral da pesquisa, ou seja, sua natureza e o método escolhido para o seu desenvolvimento. Na sequência, contextualizo e caracterizo o lócus que a circunscreve e no qual se desenvolve. Além disso, apresento os instrumentos e o processo de produção de dados. Discorro também sobre como ocorreu o tratamento e a análise de dados, bem como, a comunicação dos achados da pesquisa. Por fim, torno visível também, os procedimentos éticos que contornam a mesma.

### 5.1 UMA INVESTIGAÇÃO DE NATUREZA QUALITATIVA

Nesta pesquisa, me propus a olhar para a relação pedagógica, o que significa também olhar para o professor e as crianças, assumindo-os como sujeitos de investigação, em um paradigma qualitativo. A escolha pela natureza qualitativa amparou-se em seis principais dimensões, a partir dos estudos de Bogdan e Biklen (1994); Oliveira-Formosinho (2002); Creswell (2014); e, Yin (2016).

O primeiro deles pauta-se no encontro com os sujeitos participantes da pesquisa em seu próprio contexto (YIN, 2016), nomeado por Creswell (2014) como “habitat natural”. Segundo o autor, “[...] os pesquisadores qualitativos reúnem informações bem de perto, falando diretamente com as pessoas e vendo como elas se comportam e agem dentro do seu contexto” (CRESWELL, 2014, p. 50). Yin (2016) corrobora essa perspectiva ao apontar que uma investigação qualitativa permite estudar os sujeitos participantes nas condições em que realmente vivem e, em situações nas quais estejam desempenhando seus papéis cotidianos. Também destaca que possibilita o contato com registros construídos por esses sujeitos como, por exemplo, diários, textos e fotografias.

Assumindo esses aspectos como ponto de partida, esta pesquisa teve como sujeitos participantes a professora Carolina e as crianças que compuseram as turmas da faixa etária 3, em 2022 e 2023, da EMEI João de Barro, no município de Novo Hamburgo/RS. Portanto, se desenvolveu no espaço da referida escola. Assim, o contato com a professora e as crianças ocorreu no contexto de vida cotidiana que

partilham, no qual, pude, inclusive, ter acesso às documentações que, neste contexto, por eles foram produzidas.

O segundo aspecto sustenta-se no fato de que, como salienta Yin (2016), a investigação de natureza qualitativa tem a capacidade de traduzir as visões e as perspectivas dos sujeitos participantes. Para tanto, enquanto pesquisadora, ao aproximar-me dos sujeitos participantes em seu próprio contexto, ou seja, estando junto deles, na EMEI João de Barro, assegurei-me que fosse possível interpretar o contexto em questão e construir sentidos à problemática da pesquisa a partir do próprio significado atribuído a ela pelos sujeitos participantes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Afinal, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Deste modo, ao me aproximar da professora Carolina e dos dois grupos de crianças, busquei acompanhar e reconhecer os processos vividos por eles, para perceber a relação entre o modo como as crianças constroem suas aprendizagens e como a professora as apoia e as promove, para ser possível responder à problemática da pesquisa. Haja vista que ela visa compreender como essa professora desenvolve sua prática pedagógica de modo que favoreça às crianças a articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico.

O terceiro aspecto relaciona-se ao papel do pesquisador. Nomeado de diferentes formas como, por exemplo, primeiro instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), instrumento principal (YIN, 2016) ou instrumento-chave (CRESWELL, 2014) da investigação, os autores destacam a centralidade que ele assume no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa à proporção que se coloca como um sujeito humano que adentra e se comunica com o contexto para a produção de dados. Amparada nisso, foi por meio da ida a campo ao longo de dois períodos (um em 2022 e, outro em 2023), do estar junto dos sujeitos participantes — a professora Carolina e as crianças da faixa etária 3 —, no contexto da EMEI João de Barro, que os dados desta pesquisa foram produzidos.

O quarto aspecto refere-se à produção de dados. Como nesta investigação se propõe a pesquisa qualitativa, com uma variedade de materiais empíricos, busquei coletar, integrar, analisar e apresentar as evidências do estudo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; YIN, 2016). A partir da produção dos dados é possível encontrar uma compreensão abrangente e detalhada, bem como situada acerca da

problemática da pesquisa, que, conforme já anunciado, visa compreender como a professora investigada, por meio de sua prática pedagógica, favorece às crianças articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico.

O quinto aspecto ocupa-se da ação de “[...] considerar a perspectiva pedagógica desenvolvida no contexto em estudo como dimensão central da investigação” (FORMOSINHO, 2016, p. 26). No caso da pesquisa proposta, o OBECI foi assumindo como uma variável pedagógica da pesquisa (FORMOSINHO, 2016). Uma vez que tanto a professora Carolina como a escola são integrantes dessa comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, é preciso considerar que o Observatório situa a pedagogia desenvolvida no contexto investigado. Neste caso, o OBECI incide no entendimento de fatores centrais nas ações pedagógicas desenvolvidas, portanto compreendê-lo, bem como analisá-lo e interpretá-lo, fez-se necessário (FORMOSINHO, 2016).

O sexto aspecto trata da constituição desta pesquisa como uma investigação em Educação (STENHOUSE, 2007; AMADO; FERREIRA, 2013). O que se torna possível haja vista sua realização em um projeto educativo e a contribuição que pode gerar para o seu desenvolvimento e da instituição (STENHOUSE, 2007). Neste sentido, esta pesquisa buscou acolher toda a complexidade do contexto educativo estudado e colocar luz sobre a experiência educativa que comunica um modo de fazer, ou seja, a prática pedagógica da professora Carolina. Afinal, por se constituir em uma pesquisa em Educação, as contribuições oriundas deste estudo, possam além de subsidiar o campo acadêmico, oferecer possibilidades para qualificar tanto o cotidiano pedagógico como as práticas que na escola se desenvolvem, como na EMEI João de Barro e nas demais instituições que a ela recorrerem como ferramenta de estudo.

Desta forma, ao escolher desenvolver esta pesquisa, conforme advogam os autores Oliveira-Formosinho (2002); Creswell (2014); e, Yin (2016), reconheço que a abordagem da pesquisa qualitativa apresentou a possibilidade de, enquanto pesquisadora, estar no contexto situado, que, no caso específico desta investigação, foi a EMEI João de Barro. À medida que busquei compreender como a professora Carolina favorece às crianças articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico, possibilitou-me o encontro direto com o contexto em que a relação entre as crianças e a professora se desenvolve.

Para Denzin e Lincoln (2011 *apud* CRESWELL, 2014, p. 14), a pesquisa qualitativa é

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Conforme os autores, a pesquisa qualificativa envolve uma perspectiva naturalista e interpretativa por meio de uma atividade situada e representativa, além de abrir caminhos para que se possa interpretar e acolher a complexidade envolvida no modo de fazer do professor, meu objeto de análise. Assim, ao me inserir no contexto natural no qual a problemática se desenvolve, por meio de diferentes instrumentos, busquei produzir dados que possibilitassem analisar, interpretar e tornar visível dimensões que possibilitem dialogar e responder, numa dada medida, a questão que circunscreve esta pesquisa.

Para tanto, sustentada pela abordagem qualitativa, utilizei o estudo de caso como método para o desenvolvimento desta investigação, haja vista a possibilidade de uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado à proporção que se desenvolve em um contexto real (YIN, 2015). Assim, na seção seguinte, abordo a especificidade do estudo de caso.

## 5.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO

Esta investigação de natureza qualitativa fez uso do estudo de caso como método, visto a possibilidade que ele oferece de construir, segundo Duarte (2008, p. 115), “[...] uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”. O estudo de caso tem uma história e é familiar aos cientistas sociais a partir da psicanálise, da medicina, do direito e das ciências políticas (CRESWELL, 2014). Sua origem ocorreu na “[...] investigação de natureza qualitativa empreendida pelos sociólogos pioneiros da Escola de Chicago” (AMADO; FREIRE, 2017, p. 124).

André (2013, p. 96) nos auxilia a compreender que, no âmbito da Educação, em 1960 e 1970, os estudos de caso começam a aparecer nas produções sobre metodologia de pesquisa, numa perspectiva que acabava se restringindo à descrição

“de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”, por exemplo. Mas, a partir de 1980, situado no paradigma qualitativo, eles passam a revelar-se de modo mais amplo, ao “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p. 97). “[...] no âmbito da educação de infância, o estudo de caso vem se desenvolvendo e é hoje uma realidade a emergir com força” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 90).

Em relação ao estudo de caso qualitativo, Stake (1999 *apud* MORGADO 2013) indica que é sustentado por quatro principais características: (1) estudo de natureza holística: ao considerar o contexto, toma para si o objeto de estudo com uma finalidade em si; (2) estudo empírico: pautado no trabalho em campo, sustenta-se por uma ampla produção de dados; (3) trabalho interpretativo: reconhece a relação entre o investigador e os sujeitos participantes para a compreensão do caso em estudo; (4) estudo empático: seu delineamento pode se reestruturar diante do que pode emergir ao longo de seu percurso.

Quanto à conceitualização, Yin (2015, p. 15) define que “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade em seu contexto de mundo real”. Deste modo, conforme advogam André (2013) e Morgado (2013), o processo de análise ocorre de modo situado e em profundidade, o que torna o conhecimento gerado no estudo de caso mais contextualizado e concreto.

Por meio de sua natureza holística, o estudo de caso tende a refletir e a desenvolver uma descrição em profundidade dos fenômenos que estudam (AMADO; FREIRE, 2017). Contudo, cabe considerar que assumir a perspectiva holística abrangente não se trata de estudar o caso em sua totalidade, mas de buscar alcançar a complexidade que cerca o objeto de estudo enquanto é observado, analisado e explorado por meio de múltiplos instrumentos (AMADO; FREIRE, 2017).

Para tanto, André (2013, p. 97) destaca a importância do uso de uma diversidade de instrumentos para a produção de dados, visando “contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais”. O que possibilita chegar aos fatos por meio de uma descrição detalhada e densa, oriunda da diversidade de instrumentos para a produção de dados utilizados, sem abdicar dos valores e da subjetividade dos sujeitos participantes.

Por isso, para Morgado (2013, n.p., grifo do autor), o estudo de caso se configura como uma investigação “[...] que requer o *envolvimento pessoal* do



investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos”. O papel do investigador, neste sentido, é de fundamental relevância para reconhecer as peculiaridades do contexto e chegar a uma compreensão aprofundada do caso. Afinal, como destacam Amado e Freire (2017, p. 136) “[...] o estudo de caso implica que o investigador se situe no quadro do paradigma da complexidade, o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo”.

No tocante a este ponto, Morgado (2013) assegura que, por meio do estudo de caso que sustenta um processo de investigação empírica, o investigador estuda o fenômeno em seu contexto real, buscando olhar a sua totalidade. Assim, de modo reflexivo e inventivo, além de descrever, ele busca compreender e interpretar toda a complexidade do caso, ao olhar para a problemática que o circunscreve, mas também ao produzir conhecimento sobre ela.

Para Yin (2015, p. 4), a definição pelo método do estudo de caso se torna relevante especialmente quando a questão envolvida busca explicar ou descrever o “como” ou o “porquê” da temática que se deseja investigar. Diante disso, o primeiro passo para a definição de um estudo de caso é o interesse por um caso específico (STAKE, 2005 *apud* YIN, 2015). Assim, na sequência, apresento o caso deste estudo e a sua caracterização de forma contextual e situada.

### 5.3 O ESTUDO DE CASO DESTA PESQUISA E SUA CARACTERIZAÇÃO

No contexto específico da investigação que se propõe, este estudo de caso, segundo a definição de Creswell (2014), caracteriza-se como um estudo de caso instrumental único. Segundo a definição do autor, o estudo de caso instrumental único ocorre quando “[...] o pesquisador se concentra em uma questão ou preocupação e só depois seleciona um caso delimitado para ilustrar esta questão” (CRESWELL, 2014, p.88).

Amado e Freire (2017), ao discorrerem sobre estudos de caso na investigação sobre Educação, a partir de Stenhouse (1994 *apud* AMADO; FREIRE, 2017), apresentam quatro possíveis estilos para este tipo de estudo: etnográfico, de avaliação, de investigação-ação e educacional. Não tenho a intenção de revisitar e apresentar cada um deles, mas, a partir dos aspectos apresentados, mostrar que esta

investigação se assemelha a um estudo de caso educacional, uma vez que busca a compreender a ação educativa (STENHOUSE, 1994 *apud* AMADO; FREIRE, 2017).

Ao reconhecer que a Educação é uma ciência humana social, na qual trabalhamos com material vivo — humanos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), é necessário considerar que esta pesquisa é feita por sujeitos que possuem uma identidade, uma história que se atravessa com a minha à medida que me coloquei junto deles como pesquisadora. Em vista disso, neste estudo de caso, acordei com os participantes — a instituição, a coordenadora pedagógica<sup>37</sup>, a professora referência e as crianças — a escolha de tirá-los do anonimato<sup>38</sup>, uma vez que ocupam o centro desta investigação. Identificá-los é também uma forma de reconhecer e de valorizar a sua participação na pesquisa, bem como se tratando de um estudo de caso, reconhecer as singularidades do contexto e dos sujeitos com os quais a pesquisa se desenvolveu. Desta forma, serão nomeados, identificados e apresentados.

No contexto específico desta dissertação, cabe lembrar que este estudo de caso se integra à pesquisa “Formação em contexto na educação infantil: a busca pela construção de *drivers* de inovação”<sup>39</sup>, financiada pela FAPERGS e coordenada pelo professor Paulo Fochi. Essa pesquisa propõe a realização de estudos de caso em escolas públicas participantes de um processo de formação em contexto, em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional denominada OBECI.

Diante disso, o caso desta investigação é o modo como a professora referência Carolina apoia e promove a aprendizagem das crianças da faixa etária 3, da EMEI João de Barro, integrante do OBECI.

Na sequência, caracterizo o caso desta pesquisa: a escola, a professora e os grupos de crianças de 2022 e de 2023, além da cidade na qual a escola está situada e a proposta pedagógica que sustenta o trabalho da rede de ensino que ela integra.

Além disso, assumo a escolha de apresentar a sala de referência da turma em ambos os anos em que a pesquisa foi desenvolvida, uma comunicação que visa tornar visível como acontece “Um dia na escola” pelas crianças da faixa etária 3 e pela professora Carolina, além de apresentar a coordenadora pedagógica da escola, Alexandra. Porém, inicialmente, assumo a escolha de apresentar a comunidade de

---

<sup>37</sup> Embora a coordenadora pedagógica não componha diretamente o caso desta investigação, sua participação na pesquisa foi importante, portanto, ela também é apresentada.

<sup>38</sup> Apresento o modo como isso foi acordado e conduzido, nos procedimentos éticos da pesquisa.

<sup>39</sup> As informações e o trabalho que vem sendo desenvolvido, a partir da pesquisa do professor Paulo Fochi, podem ser acompanhados em: [obeci.org/pesquisafapergs-unisinos](http://obeci.org/pesquisafapergs-unisinos). Acesso em: 06 dez. 2023.

apoio ao desenvolvimento profissional da qual a professora e a escola fazem parte, o OBECI. Afinal, ele foi ponto central para a escolha do caso que circunscreve este estudo, tendo em vista o que antes foi argumentado, de que a perspectiva pedagógica é uma variável pedagógica importante em uma investigação em Educação.

Assim, compreender as concepções e o modo de fazer que orientam a prática pedagógica e, conseqüentemente, situam o caso, é imprescindível. Isso se deve ao fato de que essas são dimensões determinantes para o modo como a ação educativa se desenvolve, uma vez que sustentam um modo de fazer pedagogia. É importante mencionar que, este modo de fazer, sustentado pelo OBECI, se encontra em desenvolvimento para constituir-se uma abordagem pedagógica participativa brasileira.

Por fim, quero tratar de um aspecto introdutório que considero relevante. Na Educação, especialmente a partir do século passado, o paradigma positivista ganhou força, sendo assumido, por vezes, como o modo predominante e único de pensar e fazer ciência. Contudo, este tipo de racionalidade não dialoga com as exigências das pesquisas em Educação à medida que simplifica a realidade e, com isso, separa e isola o objeto do seu contexto. Em consequência, muitas pesquisas no campo da Educação, respaldadas por um paradigma positivista, não alcançaram o que se propuseram (FORMOSINHO, 2016). Por este motivo, “[...] o objeto da investigação não é um material inerte: é um sujeito cognitivo, com sentimentos e vontade; é um ator social com agência; é uma pessoa com uma história de vida específica e projetos singulares” (FORMOSINHO, 2016, p. 17).

Sob este viés, no enquadramento teórico-metodológico em que esta pesquisa se situa, o rigor esteve na proximidade do pesquisador com o campo pesquisado (FORMOSINHO, 2016), por compactuar com a crença de que somente desta forma o pesquisador consegue apreender a complexidade dos fenômenos, dos processos e dos atores da pesquisa. Ademais, este estudo pretende reconhecer a complexidade em que se assenta a pedagogia desenvolvida no contexto estudado em não compartimentar a realidade que ali se apresenta. À vista disso, retomo o alerta de Formosinho (2016, p. 19):

a nossa forma de ver ensinou-nos a separar coisas que não estão separadas; portanto, depois de separar, recriamos um todo artificial. O todo essencial ficou perdido. Esta forma de ver o mundo produz um pensamento dualista que depois precisa de uma ponte unificante — e às vezes descobrimos pontes artificiais. Porque não irmos à fonte e explorarmos outra forma de

encarar o mundo, outro paradigma científico? Por que não explorar a complexidade?

Considerando isso, na busca por explorar e, também, acolher a complexidade, olhei para o que se relaciona com o caso desta pesquisa, uma vez que

a ação educativa não pode ser baseada na apreciação sumativa das diferentes partes — as crianças individuais, o professor individual, as aulas individuais. Temos de construir mecanismos para compreender a dinâmica do todo, ou seja, a interação recursiva entre as partes. Há um caráter dinâmico entre as diferentes partes que é ela própria uma característica intrínseca do todo (FORMOSINHO, 2016, p. 19).

Na sequência, conforme já anunciado, com a intenção de tornar visível e compreender a dinâmica, as concepções e as relações que, a partir de cada parte, constituem esta pesquisa, apresento o OBECI, a proposta pedagógica da educação infantil na rede de ensino da cidade de Novo Hamburgo/RS, a EMEI João de Barro, a professora Carolina, as crianças e a sala de referência. Além disso, mostro como vivem “Um dia na escola” e, por fim, apresento a coordenadora pedagógica Alexandra<sup>40</sup>.

### **5.3.1 O OBECI**

O OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, idealizada e coordenada pelo professor Paulo Fochi. Conforme já mencionado, constitui-se como uma importante variável pedagógica (FORMOSINHO, 2016) para esta pesquisa.

#### **5.3.1.1 História e composição do OBECI**

O OBECI nasceu em março de 2013, com um grupo formado especialmente por gestores, diretores e coordenadores pedagógicos. Em seu primeiro ano, participaram gestores de três escolas a partir de carta-convite. Iniciar pelos gestores, por meio do grupo gestor, como se denomina no OBECI, visava aproximar e implicar esses profissionais na vida cotidiana da escola para poder olhar tanto para o direito

---

<sup>40</sup> Embora a coordenadora pedagógica Alexandra não seja um sujeito da pesquisa, assumo a escolha de aqui apresentá-la, pois ela está envolvida na medida que é constitui um elo de sustentação importante entre uma dada cultura pedagógica e o modo de fazer da professora Carolina.

das crianças como dos adultos (FOCHI, 2019). No entanto, em 2014, sentiu-se a necessidade de aproximar o diálogo também dos professores, os quais passaram também a participar e compor o OBECI.

Figura 4 - Logomarca do OBECI



Fonte: site do OBECI. Disponível em: [obeci.org/](http://obeci.org/). Acesso em: 06 dez. 2023.

Considero interessante pontuar que, no início, havia um cuidado das escolas em partilhar alguma questão, problema e/ou desafio que se apresentava em seu contexto. Geralmente, quando esta partilha acontecia, uma solução (de sucesso), conseqüentemente era anunciada (FOCHI, 2019). As fragilidades, os impasses e os não saberes não eram compartilhados. Afinal, há de se considerar que assumir, frente ao outro (especialmente, diante de um grupo que estava se constituindo), esses aspectos que era um gesto de despir-se, como num manifesto de mostrar o que estava ali, mas escondido.

Neste processo, Fochi (2019, p. 187) aponta que

foi preciso aprender a confiar no grupo e, talvez, a compreender que a tentativa de mascarar um problema jamais abriria as portas para uma possível transformação. Nesse sentido, entendo que as escolas conseguiram ir percebendo que a fragilidade de uma também era a fragilidade das demais, e que o grupo que ali estava se constituindo estava aberto ao diálogo e empenhado em colaborar mutuamente.

Certamente, a colaboração é um ponto-chave para a composição de todo trabalho que acontece no interior do OBECI. Arrisco-me a dizer que talvez seja diante da dimensão que reside o coração de todas as transformações que a partir dele ocorrem, pois se constitui uma cultura colaborativa<sup>41</sup> (FULLAN; HARGREAVES, 2000; FULLAN; QUINN, 2022).

<sup>41</sup> À medida que fui construindo a narrativa sobre o OBECI, pude perceber que há alguns conceitos emaranhados aos pressupostos que sustentam esta abordagem. Diante disso, busquei nomeá-los, aprofundá-los e estabelecer costuras com o trabalho desenvolvido pelo OBECI, uma vez que, ao longo

Em uma cultura colaborativa, como aponta Fullan e Hargreaves (2000, p. 67), o “fracasso e incerteza não são protegidos e defendidos, mas partilhados e discutidos, na busca de ajuda e apoio”. Considero que reside nessa partilha, que ocorre no interior do OBECI, a possibilidade de “transformar complexidades e fragmentação em uma força coerente e focada para a mudança” (FULLAN, QUINN, 2022, p. 44) de modo que as práticas pedagógicas possam ser qualificadas em companhia e a transformação do cotidiano pedagógico aconteça.

Desde 2013, quando iniciou, entre chegadas e partidas de integrantes, bem como da ampliação gradativa do número de escolas participantes, formam o grupo que hoje compõem o OBECI. Atualmente, participam oito escolas do estado do Rio Grande do Sul, sendo seis públicas (de Novo Hamburgo — dentre elas, a EMEI João de Barro, na qual a pesquisa foi realizada —) e três escolas privadas, uma em cada cidade (Canoas, Porto Alegre e Veranópolis), conforme estão dispostas na figura 5.

Figura 5 - Escolas que compõem o OBECI

ESCOLAS QUE COMPÕEM O OBECI	
 <p><b>EMEI João de Barro</b> de Novo Hamburgo - Pública Participa do OBECI desde 2014 Atende 110 crianças de 0 - 3 anos</p>	 <p><b>EMEI Pica-Pau Amarelo</b> de Novo Hamburgo - Pública Participa do OBECI desde 2022 Atende 94 crianças de 1 - 3 anos</p>
 <p><b>EMEI Joáininha</b> de Novo Hamburgo - Pública Participa do OBECI desde 2015 Atende 93 crianças de 1 - 3 anos</p>	 <p><b>Espaço Girassol</b> de Canoas - Privada Participa do OBECI desde sua fundação em 2013 Atende 47 crianças de 0 - 5 anos</p>
 <p><b>EMEI Aldo Pohlmann</b> de Novo Hamburgo - Pública Participou do OBECI em 2013 e 2014, retornando em 2018. Atende 100 crianças de 2 - 4 anos</p>	 <p><b>Mimo de Gente</b> de Porto Alegre - Privada Participa do OBECI desde sua fundação em 2013 Atende 170 crianças de 0 - 5 anos</p>
 <p><b>EMEI Arco-Íris</b> de Novo Hamburgo - Pública Participa do OBECI desde 2022 Atende 120 crianças de 3 - 5 anos</p>	 <p><b>AVAEC</b> de Veranópolis - Comunitária Participa do OBECI desde 2019 Atende na Educação Infantil 126 crianças de 0 - 5 anos</p>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Estas escolas sustentam seus encontros pelo conteúdo que contorna o OBECI: “[...] a vida cotidiana da escola, as aprendizagens das crianças, o modo de narrar os processos formativos dos professores” (FOCHI, 2019, p. 187). De cada escola,

---

deste tempo de pesquisa, fui me aproximando dele de diferentes formas. Por este motivo, assumo a escolha de identificar os conceitos ao longo do texto.

participam a equipe gestora — diretor e coordenador pedagógico — e professores. Além disso, participam integrantes da Secretaria de Educação do município de Novo Hamburgo/RS.

Como apresenta Fochi (2019), a participação e a permanência no OBECI são firmadas pelo desejo da equipe gestora de cada escola e de seu grupo. Em vista disso, a cada término de ano, esta permanência é avaliada com vistas a continuidade de participação no próximo ano. Além disso, como sua constituição envolve escolas das redes pública e privada, há uma variável na participação que depende tanto da vinculação de trabalho dos profissionais, como também da própria dinâmica interna das instituições<sup>42</sup>.

Atualmente, o OBECI tem um alcance direto junto de, aproximadamente, 71 professores, 60 auxiliares e 870 crianças. Diante destes números, é possível reconhecer e dimensionar a abrangência e o impacto que ele tem na transformação e na qualificação dos contextos educativos. Além disso, esta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional promove outras ações, como a residência pedagógica<sup>43</sup> e o compartilhamento de materiais<sup>44</sup> — *toolkit*, livros, artigos, comunicações produzidas, lives, jornadas — que foram produzidos pelo coordenador e/ou pelos profissionais que participam desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, ou que tiveram a sua elaboração e colaboração. Esses materiais tratam da abordagem que o OBECI vem desenvolvendo.

Uma característica a ser destacada é que o OBECI é independente de instituições universitárias e esta é uma escolha. Conforme seu fundador,

a lógica produtivista estabelecida nos programas de pós-graduação no Brasil pouco tem contribuído com a escola, além de ter se transformado em um processo endógeno de produção de conhecimento. Ou seja, o que se produz é tão somente endereçado aos próprios colegas investigadores e serve, apenas, como manutenção de credenciamento dos professores pesquisadores em seus programas de pós-graduação e da avaliação dos

---

<sup>42</sup> Ao mencionar a dinâmica da própria instituição, a partir de Fochi (2019), refiro-me, por exemplo, à eleição de equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico), no caso da rede pública. Quanto à rede privada, há também a questão da permanência da coordenadora. O diretor, neste contexto, é geralmente o proprietário da instituição.

<sup>43</sup> É um programa desenvolvido pelo OBECI, com vistas a contribuir com a formação de profissionais, neste caso, professores e coordenadores pedagógicos são o público participante deste programa — e alargar a rede de utilização da sua abordagem. A partir de um processo de seleção, os profissionais participam como *shadows* (sombras) e acompanham as discussões, reflexões e propostas que acontecem no interior do OBECI. Para saber mais, indico acessar: [obeci.org/residencia-pedagogica](http://obeci.org/residencia-pedagogica).

<sup>44</sup> Os materiais citados podem ser encontrados no site do OBECI, especificamente no item “publicações”: [obeci.org/nossa-biblioteca](http://obeci.org/nossa-biblioteca).

próprios programas. Não há valor acadêmico na transformação da realidade educativa [...] (FOCHI, 2019, p. 138).

Partindo disso, a atuação do OBECI busca romper a verticalidade na relação estabelecida entre as universidades quanto à pesquisa e à escola, construindo uma relação horizontal. Esta horizontalidade perpassa quaisquer discursos apenas teóricos, geralmente produzidos na universidade, sem uma relação de proximidade com a escola, em que busca garantir a construção do conhecimento dialógico.

Conforme Fochi (2019, p. 141), “[...] pode alimentar tanto o fazer e o pensar da própria instituição quanto da própria universidade. Mudar isso é modificar uma lógica da construção do conhecimento e das relações entre teoria e prática”. Aliás, cabe dizer que esta dissertação é um exercício acadêmico daquilo que já é do *ethos* do OBECI e de seus participantes. Esta perspectiva, em caráter de comunidade, potencializa os processos de qualificação dos profissionais e das instituições, visto que possibilita, de modo simultâneo, a transformação das práticas e o alcance da epistemologia da prática (FOCHI, 2019).

### 5.3.1.2 As ideias guias

Nesta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que é o OBECI, a rede de profissionais que dele participam, partilha da ideia comum que é “[...] transformar as escolas a partir de uma mudança na ideia de criança, papel do adulto e de conhecimento [...]” (FOCHI, 2019, p. 146). Para que esta transformação das escolas aconteça, reconhecem o OBECI como

[...] um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pedagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso na vida cotidiana da instituição. Além disso, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer como professores, coordenadores pedagógicos e gestores (FOCHI, 2019, p. 143).

O OBECI reconhece que o trabalho dos profissionais, especialmente, do professor “[...] não se faz apenas na relação direta com as crianças, mas no diálogo e reflexão da sua própria prática com outros profissionais” (FOCHI, 2019, p. 148). Que é o que acontece nos encontros sistemáticos realizados pelo OBECI e coordenados pelo professor Paulo Fochi, nos quais, se reúnem professores, coordenadores e



gestores de todas as escolas participantes e que, desde 2020, residentes pedagógicos acompanham em um modelo de formação *shadowing*<sup>45</sup>.

Esses aspectos supracitados, reforçam a dimensão de uma cultura colaborativa, anteriormente referida, e deixam explícito que o trabalho no interior do OBECI incide no desenvolvimento profissional dos sujeitos que dele participam. Isso porque “o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 6). Isto é, um processo que emerge no contexto do trabalho dos profissionais e das escolas participantes do OBECI.

Assim, é tomando como ponto de partida a identificação dos desafios, das necessidades ou das práticas do contexto desses profissionais e dessas escolas, as quais são trazidas para os encontros do OBECI. Na interação com outros profissionais e contando com o olhar formativo do próprio coordenador, o professor Paulo Fochi, elaboram caminhos para a ação, como para o acompanhamento e a avaliação do percurso que vai sendo trilhado, sempre de modo cíclico. O que se configura em uma possibilidade contínua de qualificação e mudanças das práticas pedagógicas, provocando o referido desenvolvimento profissional dos professores, das instituições e do currículo. Afinal, o desenvolvimento profissional não está centrado apenas no professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Neste prisma, é importante explicar que, no OBECI, foi se constituindo o modo em que os processos formativos seriam estruturados para gestores e professores. Atualmente, estes processos estão organizados por Grupos de Investigação-Ação (GIAs) e por um grupo gestor, que se encontra quinzenalmente.

Segundo Fochi (2019), o grupo gestor, sustentado por uma perspectiva colaborativa, auxilia na organização e no funcionamento do OBECI, além de desenvolver investigações que visam intervenções na dimensão macro da escola, geralmente voltadas à vida cotidiana e à manutenção do projeto educativo. A cada encontro, cria-se uma memória do trabalho desse grupo, compartilhada entre os

---

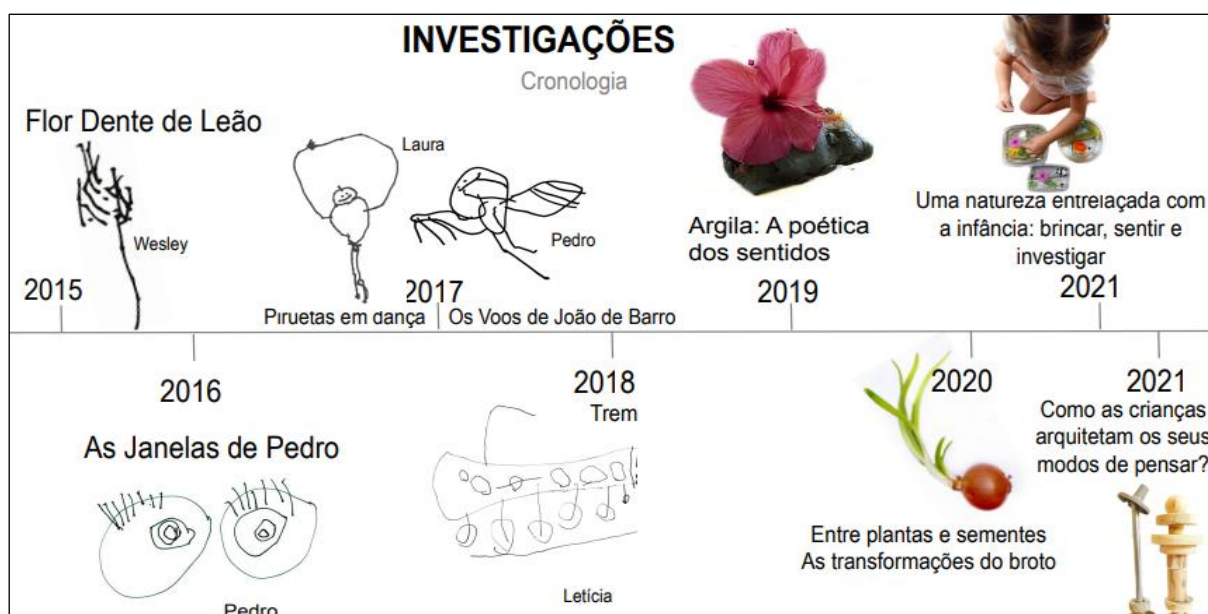
<sup>45</sup> Em tradução livre, o termo *shadowing* significa “sombra”, ou seja, se trata de um método no qual um especialista em alguma área é acompanhado por uma “sombra”, que pode ser profissional ou estudante, visando ensinar a desempenhar determinadas funções e mostrar o seu cotidiano. É inspirado nesse conceito que os residentes do OBECI participam dos encontros, acompanhando os debates e o cotidiano pedagógico das escolas a partir das trocas e discussões partilhadas sistematicamente.

participantes, que garante a continuidade do trabalho desenvolvido e “[...] constrói a memória formativa e metodológica desse grupo” (FOCHI, 2019, p. 186).

Os GIAs foram criados para fazerem reverberar nas escolas — especialmente, nas salas de referência e no trabalho direto com as crianças —, as reflexões e os movimentos que já estavam acontecendo pelo grupo gestor. Fochi (2019) descreve que os GIAs são formados em torno de temáticas partilhadas por meio das quais os adultos são convidados a desenvolver percursos de investigação com as crianças. Por consequência, essas investigações fazem com que eles investiguem a sua própria práxis, assumindo intencionalidade e, de forma semelhante, transformando-a.

No caso da professora Carolina, que já participa desde a primeira configuração de GIA, no OBECI (2015), ela sistematizou uma linha cronológica de investigações que desenvolveu com o apoio do OBECI, conforme apresentada na figura 6.

Figura 6 - Cronologia e identificação das investigações desenvolvidas pela professora Carolina nos GIAs do OBECI



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2022).

Entendo, a partir do exposto até aqui, que a participação nos GIAs impulsionou a construção de outra gramática em relação ao modo como essa professora desenvolve sua prática pedagógica, bem como favorece e sustenta a aprendizagem das crianças. A partir da produção de observáveis e da ação de compartilhar, contrastar, refletir e agir, busca-se transformar o cotidiano educativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

O OBECI empenha-se na construção de uma “[...] escola ativa, inventiva, habitável, testemunhada, um lugar de investigação, de aprendizagem, de reflexão, em que se encontram as crianças, os profissionais e as famílias” (FOCHI, 2019, p. 140). Para ser possível a construção dessa escola e, conseqüentemente, de um contexto educativo de qualidade, Fochi (2019) afirma que o OBECI ampara seu trabalho na formação em contexto sustentada pelos estudos e pelas contribuições de Oliveira-Formosinho (2002). Do ponto de vista da formação em contexto,

[...] acredita-se que a formação não prescinde do indivíduo, mas nasce dos saberes de sua experiência e, por isso, pode-se dizer que é na intersecção entre as diferentes dimensões do desenvolvimento que reconhecemos a participação dos profissionais. Do mesmo modo como não podemos olhar uma criança isolada, também não devemos fazer isso com os professores. A instituição (contexto) de que o professor participa impacta no desenvolvimento profissional, e sua formação e autoformação impactam no desenvolvimento do seu contexto. Esse é um jogo dialógico, como um jogo de espelhos que são colocados um frente ao outro e já não se sabe mais quando começa e quando termina o reflexo de um e de outro (FOCHI, 2019, p. 144).

Deste modo, é relevante compreender que o processo formativo não acontece de modo solitário. Ao construir uma comunidade, tira-se o professor, segundo Cochran-Smith e Lytle (2002 *apud* FOCI, 2019) do isolamento docente e se reconhece a docência como uma atividade colaborativa e social. Além disso, convoca-se o professor a assumir um lugar de co-construtor de sua jornada com as crianças.

Para Fochi (2019, p. 169), “[...] compreender os impactos daquilo que diariamente estamos fazendo nas creches e pré-escolas demanda desnaturalizar matrizes fortemente constituídas em cada adulto que opera dentro das instituições”. O que, para mim, só é possível à medida que os adultos tenham espaços, como o OBECI, para questionarem suas certezas e romperem o olhar e as concepções que, por muitas vezes, estão cristalizados. Um espaço em que possam assumir o protagonismo de seus percursos formativos e não ficarem reféns de um saber pronto e acabado.

Diante disso, entendo que o OBECI é um espaço no qual os profissionais constroem suas aprendizagens docentes, a partir do que Cochran-Smith e Lytle apontam como conhecimento da prática (FIORENTINI; CRECCI, 2016). Para as autoras, o conhecimento não pode ser dividido entre conhecimento teórico ou prático. Mas, como acontece no OBECI, ele precisa ser gerado pelos professores, no diálogo entre a teoria e a prática, à medida que eles “[...] consideram suas próprias práticas

como objetos de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512).

O que é possível e se materializa quando os profissionais têm a possibilidade de trabalhar no que Cochran-Smith e Lytle nomeiam de comunidades de investigação, como apresenta Fiorentini e Crecci (2016). Como “um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem ideias com outros profissionais” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 515).

Nesta perspectiva, entendo que o OBECI se constitui como uma comunidade investigativa, por contemplar as características supracitadas e se sustentar em processos colaborativos. Além disso, segundo Cochran-Smith e Lytle, como apresenta Fiorentini e Crecci (2016), no interior dessas comunidades, são os dados produzidos e coletados nas escolas, apresentados pelos profissionais, que sustentam os encontros, denominados no OBECI de “observáveis”. Esses são

[...] indícios gerados no cotidiano pedagógico, frutos da observação e do registro, que permitem ao adulto compreender a complexidade da ação das crianças, confrontar suas escolhas e problematizá-las para as desnaturalizar. Trata-se de anotações do professor, fotografias, vídeos, exemplares de produções das crianças, gravações em áudio, ou seja, registros que podem ser colocados sob análise e reflexão desde outros pontos de vista (outros professores, coordenador pedagógico, outras escolas do OBECI) e que, em um intercâmbio ativo, ajudam a compreender as distintas explicações, visões e possibilidades que cada observável oferece (FOCHI, 2019, p. 216).

Todas as reflexões, estudos e processos construídos no OBECI, para qualificar e transformar o cotidiano educativo e as práticas pedagógicas, tomam como ponto de partida os observáveis, cujo conceito foi produzido no próprio seio desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, evidenciando outra característica destacada pelas autoras supracitadas em relação às comunidades de investigação. Ao longo do tempo, constroem “normas e entendimentos comuns” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 515) que guiam o trabalho desenvolvido. O que fortemente dialoga com o que foi sendo construído pelo OBECI e, atualmente, sustenta suas ideias guias, que estão sendo apresentadas ao longo desta pesquisa, deram origem ao conceito de observáveis, como de tantos outros que sustentam a abordagem desenvolvida nesse espaço.

Ao tratar das comunidades investigativas, Cochran-Smith e Lytle (2009 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 516) evidenciam ainda que “o conhecimento gerado

por professores em comunidades investigativas pode ser resposta a questões amplas que afetam outros professores”. Talvez seja este um dos motivos pelos quais os conhecimentos construídos no interior do OBECI vêm provocando tantas transformações para além dos contextos sobre os quais incide diretamente, tornando-se referência à qualificação do cotidiano e das práticas pedagógicas em tantas escolas de educação infantil. Afinal, há uma generosidade em partilhar esses conhecimentos por meio de publicações de artigos, capítulos de livros e livros, por exemplo. Bem como o processo de alimentação contínua do site do OBECI e de todas as outras ações de cunho formativo que, anualmente, são desenvolvidas. O que possibilita que o conhecimento produzido possa ser acessado por outros profissionais, uma vez que ele emerge do cotidiano educativo e das práticas pedagógicas, tende a dialogar com observações, situações e interrogações também vividas por eles.

Pautado nas perguntas dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e do seu fundador, o OBECI tem “[...] na centralidade do seu trabalho a investigação do cotidiano praxiológico” (FOCHI, 2019, p. 138). Isso representa que, nessa comunidade, parte-se do entendimento que reside na ação dos professores pesquisarem seu próprio fazer pedagógico, a possibilidade do desenvolvimento profissional e da construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; 2016; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002 *apud* FOCI, 2019). Desta forma, é por meio dos questionamentos que o desenvolvimento de processos de aprendizagem e formativos dos adultos acontecem e, conseqüentemente, mobilizam e provocam a transformação do cotidiano, dos contextos e das práticas pedagógicas das escolas que participam do OBECI.

Os processos de investigação e, à vista disso, de transformação e de qualificação do cotidiano pedagógico, no OBECI, apoiam-se na estratégia da documentação pedagógica e em toda a herança pedagógica de Loris Malaguzzi<sup>46</sup> (FOCHI, 2021b). Para o autor,

---

<sup>46</sup> Loris Malaguzzi foi o fundador da abordagem de Reggio Emilia, na Itália. É impossível, e não seria ético de minha parte, resumir seu legado em uma nota de rodapé. Por isso, indico a leitura da tese do professor Paulo Fochi, especialmente, o início da parte II. Disponível em: [teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=77A977323F17&lang=pt-br](https://teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=77A977323F17&lang=pt-br). Acesso em: 06 dez. 2023.

o conceito de documentação pedagógica é uma importante contribuição do pedagogo Loris Malaguzzi, desenvolvido ao longo do seu trabalho como responsável pelas escolas municipais de Reggio Emilia. Este conceito, que aparece no início dos anos 80, mostra o modo como adultos e crianças compartilham de jornadas de aprendizagem no interior de creches e pré-escolas. Além disso, como o conceito foi se estruturando, ao mesmo tempo em que se instituiu um determinado modo de fazer o trabalho pedagógico, é possível afirmar que este conceito se articula com o desenvolvimento de um aparato instrumental de planejamento, de avaliação e de comunicação do cotidiano pedagógico e da aprendizagem das crianças (FOCHI, 2021b, p. 143).

Neste sentido, trabalhar apoiado na estratégia da documentação pedagógica “envolve uma determinada forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças” (FOCHI, 2021b, p. 144), o que incide diretamente no modo de documentar, mas não só. Apoiar-se nesta estratégia, implica, especialmente, em transformar “o sistema de relações dentro das escolas, construindo conhecimentos a partir da construção de significados e reposicionando crianças e adultos no processo educacional” (FOCHI, 2021b, p. 144). Por isso, no OBECI, a documentação pedagógica é uma base de orientação para a pedagogia da criança, mas também para a pedagogia do adulto (FOCHI, 2019).

É por meio da estratégia da documentação pedagógica e pela investigação que se desenvolvem os processos de transformação dos contextos educativos, no OBECI. Afinal, como destaca Fochi (2019), no OBECI, todos investigam. A equipe gestora atenta-se a investigar os processos formativos e a proposta pedagógica da escola, os professores “investigam o modo como as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas (tempo, espaço, materiais, organização de grupos)” (FOCHI, 2019, p. 140). Além disso, juntos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores “investigam como comunicar a respeito do que investigam” (FOCHI, 2019, p. 140).

Já as crianças, “investigam seu entorno para conhecer a si mesmas e o mundo físico e social, para dar significados e construir suas teorias provisórias” (FOCHI, 2019, p. 140). E, em sua tese, investigou “a constituição desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional e o modo pelo qual é construído o conhecimento praxiológico no seu interior” (FOCHI, 2019, p. 140). Como também estou investigando os processos de investigação das crianças da faixa etária 3 e da professora Carolina.

Este movimento de investigação possibilita a construção de um conhecimento dialógico. É um processo que ao acontecer por meio do binômio interno e externo, permite que ambos — OBECI e pesquisador —, bem como o contexto da escola, os

profissionais e as práticas pedagógicas qualifiquem-se e desenvolvam-se. Neste sentido, reforço, que, no OBECI, a investigação é assumida como postura, o que reforça a sua constituição como uma comunidade investigativa.

Há uma pergunta-chave que guia o trabalho realizado no OBECI: **“como organizar a vida cotidiana da instituição de educação infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade?”** (FOCHI, 2019, p. 139, grifo do autor).

Desta pergunta, deriva-se um ponto de vista fundante do OBECI, a compreensão de que “[...] as atividades cotidianas são a espinha dorsal do trabalho pedagógico na educação infantil” (FOCHI, 2019, p. 139). Isto é, todos os momentos vividos cotidianamente pela criança na escola são propulsores de processos de aprendizagem e garantem a ela o direito à cidadania, à participação e ao pertencimento em um dado contexto (FOCHI, 2019). Assim, reconhecer a vida cotidiana como espinha dorsal, é entender que a vida cotidiana precisa sustentar e orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como a jornada cotidiana da criança na escola.

Diante da pergunta supramencionada, que orienta o trabalho desenvolvido no OBECI, Fochi (2019) revela que tem encontrado o desafio de reposicionar criança e adulto na prática educativa, sem perder nenhum dos dois nesta relação. Com esta finalidade, faz o movimento de “[...] tentar afirmar uma pedagogia relacional que reconheça a centralidade da criança, mas que também saiba identificar a importância do papel do adulto no processo educativo” (FOCHI, 2019, p. 140).

Esta ideia de pedagogia que se sustenta nas relações, situa-se na família das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e reconhece que adultos e crianças partilham jornadas de aprendizagem. Para Fochi (2019), as pedagogias participativas são um modo de pensar e de fazer pedagogia que reconhece a agência da criança e do adulto na construção das jornadas de aprendizagem que partilham, como no processo de construção de significados. Afinal, “a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, por meio do processo educativo, da(s)cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Diante disso, todo o aparato teórico que ampara o OBECI se estabelece a partir da família das pedagogias participativas. Nos modelos pedagógicos estão: Loris

Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia (Reggio Approach); Emmi Pikler e o Instituto Pikler-Lozcy; Júlia e João Formosinho e a Pedagogia-em-participação. Como pedagogos referência estão: John Dewey, Jeromer Bruner, Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, Alfredo Hoyuelos, Elinor Goldschmied, entre outros (FOCHI, 2019).

Além de amparar-se na família das pedagogias participativas, o OBECI também explora e dialoga com outros campos de conhecimento, como o design (nomeadamente nos diálogos com a obra de Bruno Munari), a arquitetura (em alguns dos conceitos importantes de Juhani Pallasma, Michele Zini e Giulio Ceppi), as ciências naturais, a arte, a filosofia e a psicologia, visando alargar e qualificar os diálogos, as reflexões e as possibilidades pedagógicas. Todo esse referencial em diálogo vai dando corpo e referenciando teoricamente o percurso do OBECI. Isso tanto no que se refere aos processos formativos e de transformação das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas (FOCHI, 2019).

Conforme Fochi (2019), no OBECI, a criança, o currículo e a focagem na vida cotidiana são tomados como pressupostos em comum. Eles orientam e estruturam o trabalho realizado pelas escolas participantes, construindo uma conexão entre elas, garantindo espaço para diálogo, confronto e encontro.

A relação entre a criança e o currículo vem sendo foco de atenção e ocupando um lugar central nos percursos construídos pelo OBECI. Há um investimento em reconhecer a relação que os sustenta como parte integrante do processo educativo, pois, à medida que os dois são colocados em oposição, e não em relação, criamos um antagonismo que não existe *a priori*, como destaca Fochi (2019).

Assim, o autor acredita que, na educação infantil, é preciso ofertar condições para que as crianças criem suas próprias explicações sobre o mundo, por isso, precisamos organizar o contexto educativo para que elas tenham recursos e condições para fazerem isso. A focagem na vida cotidiana, segundo Fochi (2019), é o que sustenta a prática pedagógica na educação infantil, bem como todas as transformações que podem ocorrer no cotidiano educativo. Porquanto se acredita que, por meio dela, as crianças adentram a cultura e compreendem o modo de ser e de estar no mundo. Afinal,

as pequenas coisas, como deslocar-se de um lugar para o outro, compartilhar uma refeição, ser higienizado ou higienizar-se, disputar um brinquedo, comemorar um aniversário ou tirar um casaco porque está quente, são práticas sociais que vão inserindo os meninos e meninas em uma dada cultura e podem, quando dadas as condições adequadas para tal, apresentar



um marco importante para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças (FOCHI, 2019, p. 176).

Além disso, a vida cotidiana apresenta inúmeras possibilidades de aprendizagem naquilo que é o ordinário do cotidiano. Por este motivo, precisa assumir lugar principal nas reflexões dos gestores e dos professores para que, juntos, possam realizar as transformações necessárias para garantirem uma jornada educativa que respeite os tempos, os espaços e as relações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e, entre as crianças e o mundo. “[...] qualificar a vida cotidiana significa pôr em atenção o modo como as crianças estão vivendo suas infâncias” (FOCHI, 2019, p. 179).

Amparado nos pressupostos apresentados até aqui, os quais estão sustentados pela estratégia da documentação pedagógica, o OBECI desenvolveu seu próprio aparato instrumental<sup>47</sup>, o qual apresento na próxima seção.

### 5.3.1.3 O aparato instrumental do OBECI

O aparato instrumental do OBECI é composto pelo processo documental e pelo ciclo de comunicação difusa que visam apresentar um modo de planejar e comunicar as aprendizagens oriundas do cotidiano pedagógico (FOCHI, 2019). Além de possibilitarem “[...] ler a realidade, refleti-la, problematizá-la e projetar a ação pedagógica em creches e pré-escolas de modo que atendam à complexidade das crianças e às especificidades desta etapa” (FOCHI, 2020a, p. 97).

Neste sentido, Fochi (2020a) explica que tanto o processo documental quanto o ciclo de comunicação difusa oferecem subsídios que ajudam os profissionais a compreenderem a cultura da infância, o processo de aprendizagem das crianças e o seu próprio processo diante do cotidiano pedagógico. A partir disso, é possível perceber que o aparato instrumental desenvolvido pelo OBECI rompe processos de planejamento e de comunicação meramente burocráticos, mecânicos e, por vezes, desprovidos de sentido.

Por conseguinte, ele é um convite a abandonar uma perspectiva tarefaira e focada num resultado e/ou produto final. Consiste em uma ferramenta que apoia e

---

<sup>47</sup> Aparato instrumental é um conceito que se refere a um conjunto de ferramentas adequadas “a reintegrar, a reelaborar e a sustentar o processo de construção do conhecimento das crianças e dos adultos” (MARTINI, 2020 *apud* FOCI, 2020a, p. 103). Este conceito foi adotado pelo OBECI que construiu o seu próprio aparato.

produz transformação, ao passo que abarca instrumentos que possuem tanto a finalidade de documentar quanto de comunicar e qualificar o processo educativo. Eles convocam a reflexão e o diálogo sobre os processos vividos, num movimento em que entrelaça a organização do cotidiano pedagógico, o modo como os adultos criam condições e favorecem as aprendizagens das crianças, assim como se relacionam, interrogam e investigam o mundo.

Por este motivo, à medida que o processo documental e o ciclo de comunicação difusa permitem planejar, projetar e comunicar o processo educativo, tanto das crianças como dos adultos, eles também narram, de modo contínuo, a vida e a identidade daquele grupo no espaço de vida coletiva que é a escola, reconhecendo que as aprendizagens estão situadas em um contexto, o que assegura a constituição de um capital narrativo, como reconhece Goodson (2007). Afinal, constrói-se uma memória do que foi vivido, sustentam-se as escolhas que vão sendo feitas no presente e tornam possíveis as projeções de futuro. Reside, neste movimento, tanto a possibilidade de transformação, como a de construção de significados sobre a cultura da infância e a cultura pedagógica, à medida que elas são compreendidas e explicadas (FOCHI, 2020a).

Em relação ao processo documental, é importante compreender que ele é construído a partir dos observáveis produzidos no cotidiano pedagógico, os quais, “[...] ao serem elaborados e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, projetar, relançar e narrar sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2020a, p. 104). Os observáveis servem como bússolas, ou seja, como objetos de orientação (FOCHI, 2019) para a construção do modo de fazer do professor. No tocante a este ponto, os observáveis garantem que o caminho que está sendo percorrido por ele não desvie sua centralidade das crianças, pois traduzem e estampam indícios do cotidiano pedagógico vivido por elas e, possibilitam que este percurso seja observado, registrado e interpretado.

A caracterização do grupo, o planejamento de contexto e o planejamento de sessões são os instrumentos que constituem o processo documental. A caracterização geral do grupo, é parte inicial e de fundamental importância deste documento, porque se situa o contexto a partir de informações que são consideradas importantes para a sua compreensão. Além de apresentar narrativas e fotografias de quem são as crianças, os adultos e a instituição.

Na educação infantil, é comum defendermos a ideia de que tudo que acontece na jornada cotidiana da criança na escola é envolto pela dimensão pedagógica. Contudo, essa tradução para o planejamento, geralmente não acontece, pois, conforme Fochi (2020a), permanece a lógica de que planejar nesta etapa, é organizar atividades e trabalhos a serem desenvolvidos pelas crianças. A compreensão de que todos os momentos vividos, assim como as dimensões materiais e relacionais, precisam ser planejados, acabam por ficar à margem.

Para romper com esta compreensão, há um modo como o planejamento é organizado e sistematizado no OBECI. Depois da caracterização do grupo, estrutura-se o planejamento de contexto,

[...] entendido com uma visão ampliada do adulto para criar uma certa atmosfera de bem-estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição (FOCHI, 2020a, p. 109).

Nesta perspectiva, é fazendo o uso do planejamento de contexto que todos os momentos que constituem a jornada do dia da criança na escola, são planejados, organizados e qualificados. Este instrumento convoca o adulto tanto a planejar, como a tomar decisões sobre ela de modo consciente e intencional, reconhecendo que todas as situações vividas pelas crianças são importantes e constituem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir disso, o planejamento de contexto, para além de contemplar o que deve acontecer cotidianamente na escola, coloca luz sobre o modo como acontece e como esse contexto educativo é estruturado e organizado (FOCHI, 2020a). Ao se descrever, refletir e prefigurar a vida cotidiana, a partir de observáveis oriundos dela, torna-se possível qualificá-la e transformá-la. Afinal, a vida cotidiana pode ser compreendida “[...] como algo que é pensado e organizado para que as crianças possam viver enquanto experiências de aprendizagem” (FOCHI, 2020a, p. 108).

Para que isso seja possível, o planejamento de contexto configura-se como uma importante ferramenta para “desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim” e, conseqüentemente, “desconstruir a lógica da jornada educativa como uma corrida de obstáculos” (FOCHI, 2021b, p. 148). Funciona como uma importante possibilidade para a construção de uma jornada educativa que respeite e acolha adultos e crianças em uma perspectiva civilizatória.

Busca-se, em primeira instância, construir um bem-estar global às crianças e aos adultos, imprimindo outro ritmo na vida cotidiana. Isso é um convite a considerar a dimensão macro daquilo que sustenta a ação pedagógica na educação infantil.

As dimensões deste planejamento envolvem a organização do espaço das salas de referência, a oferta dos materiais, a gestão do tempo e a constituição dos grupos, bem como as microtransições e as atividades de atenção pessoal. Fochi (2019) as nomeou como “organizadores da ação pedagógica”, uma vez que funcionam como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na educação infantil, conforme apresentado na figura 7.

Figura 7 - Planejamentos de contexto e de sessão



Fonte: Fochi (2021b, p. 148).

O planejamento de sessões se desenvolve à medida que, em primeira instância, o contexto está organizado, rompendo qualquer sinônimo de atividades prontas e fragmentas, com vistas à transmissão mecânica do conhecimento canônico. Planejar sessões significa que o professor organizará um espaço e tempo privilegiado para “[...] propor a pequenos ou grandes grupos situações significativas de aprendizagem que articulem os seus saberes com aqueles já sistematizados pela humanidade” (FOCHI, 2020a, p. 115).

Nas sessões, compreendidas como sujeitos que desejam saber, as crianças desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, uma vez que são acolhidas como sujeitos capazes de ir “[...] elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e objetos da investigação” (FOCHI, 2020a, p. 115). É esse

processo que permite que elas possam construir significados para os conhecimentos que estão sendo gerados.

Esta compreensão reposiciona o adulto na relação educativa, pois passa a ser sua função elaborar estratégias para que aconteça uma escuta ativa das crianças, a qual possa sustentar os percursos de aprendizagem. A partir disso, também cabe a ele criar as condições para que a aprendizagem aconteça por meio do planejamento de sessões, da organização do espaço, dos materiais e dos grupos. Além de situações que garantam continuidade e aprofundamento das investigações em curso pelas crianças (FOCHI, 2020a).

Neste sentido, é importante mencionar que, no OBECI, as sessões são sustentadas pela investigação. Afinal, ela é a estrutura didática que orienta o trabalho desenvolvido, uma vez que a partir dele tem-se “buscado compreender melhor sobre o pensamento heurístico dos bebês e o pensamento projetual das crianças bem pequenas e pequenas” (FOCHI, 2020a, p. 116).

Há quatro instrumentos que sistematizam o planejamento de sessão orientado pela investigação, os quais, brevemente, apresento, elegendo as ideias principais, a partir de Fochi (2020a):

(1) *instrumento de intenção investigativa*: dá início à investigação, diante da escolha feita pelo professor de algum interesse do grupo, o qual é interpretado a partir dos observáveis que a sustentam, contemplará três pontos:

- a investigação escolhida: o professor falará sobre o contexto que foi observado e refletido que disparou o início daquela investigação;
- a articulação com o currículo: campos de experiências da BNCC, nomeado como “zona de investigação”;
- a prefiguração do percurso de trabalho: iniciará, a partir de perguntas generativas, ou seja, perguntas guias da investigação;

(2) *constelação de possibilidade*: diante da definição do campo da investigação, é um convite para que o professor amplie sua compreensão sobre o objeto de estudo, explorando possibilidades de se movimentar, diante da investigação com as crianças. Não consiste num conjunto de atividades a serem realizadas, mas de ampliar o olhar do adulto sobre as possibilidades que envolvem o campo que junto das crianças será investigado. Se movimentar, explorando os campos científico e artístico pode oferecer possibilidades interessantes;

(3) *instrumento de planejamento de sessão*: deriva do instrumento de intenção investigativa. Possibilita ao professor planejar espaço e tempo, nos quais as crianças, em pequenos grupos, possam viver suas experiências, desenvolvendo suas investigações. À medida que este instrumento é usado e as sessões acontecem, a dimensão da continuidade educativa vai sendo estabelecida e sustentada;

(4) *instrumento de reflexão semanal*: visa metainterpretar os observáveis da semana, restituir os processos de aprendizagem das crianças a partir de cenas que dizem delas e possibilitar a continuidade das investigações que estão sendo desenvolvidas, à medida que propõem o relançamento projetual.

Para o OBECI, esses instrumentos têm auxiliado a perceber aspectos do modo de fazer do adulto e tornar visível dimensões que, por vezes, tendem a passar despercebidas. Isso possibilita a construção de reflexões e a “possibilidade de fazer novas eleições, criar novos caminhos e estabelecer diferentes possibilidades” (FOCHI, 2020a, p. 127). Nesta perspectiva, o planejamento de contexto e o de sessão proporcionam “estranhar o familiar para estabelecer novos modos de estar com as crianças e de promover jornadas de aprendizagens” (FOCHI, 2020a, p. 127).

Por fim, “[...] o papel da avaliação é restituir e dar valor ao processo de aprendizagem, o que significa dar à criança fragmentos da sua própria experiência que mostrem como ela se relaciona e aprende (FOCHI, 2021b, p. 152). Desta forma, o ciclo de comunicação difusa é criado e faz parte do aparato instrumental construído pelo OBECI, conforme a figura 8.

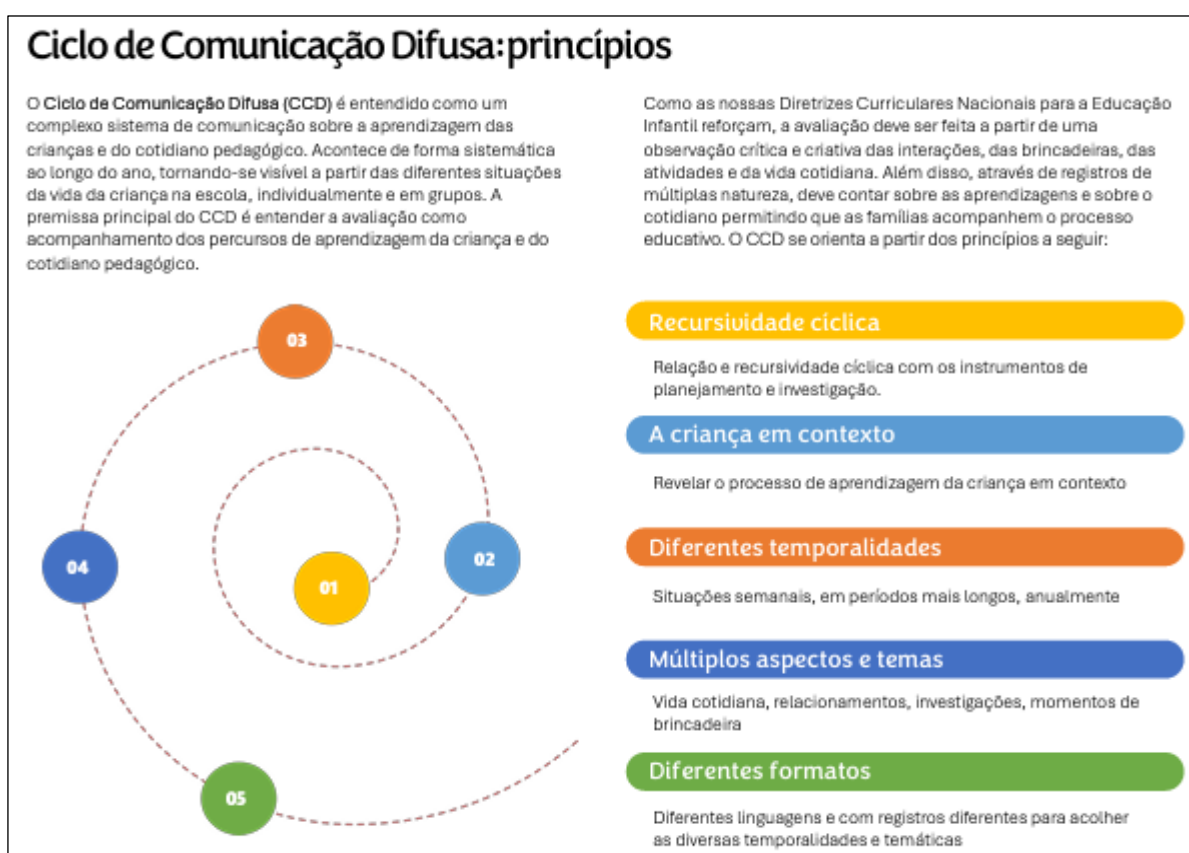
Figura 8 - Ciclo de comunicação difusa da EMEI João de Barro



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

O ciclo de comunicação difusa é compreendido como “[...] um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico” (FOCHI, 2021b, p. 153). Consiste numa sistematização que permite tornar visível os percursos — individuais e coletivos — vividos pelas crianças ao longo do ano escolar, como as mini-histórias; a comunicação “Um dia na escola”<sup>48</sup>; e, encontros com as famílias, conforme apresentada na figura 9. Ao final da investigação, a comunicação ocorrerá por meio de livretos.

Figura 9 - Princípios que sustentam o ciclo de comunicação difusa



Fonte: ciclo de comunicação difusa - OBECI (2022).  
Disponível em: [obeci.org/nossa-biblioteca](http://obeci.org/nossa-biblioteca). Acesso em: 06 dez. 2023.

É a partir da história e do modo como foi se constituindo e, atualmente, estão organizados os pressupostos norteadores e o aparato instrumental desenvolvido, que o OBECI funciona como uma importante variável pedagógica desta pesquisa. Afinal, ele situa um modo de fazer pedagogia que tem sido referência nacional e

<sup>48</sup> Utilizarei a comunicação “Um dia na escola” em meu processo de apresentar o contexto desta pesquisa, explicando no que consiste este modo de comunicar.

internacional, que muito me interessa, especialmente, pela transformação que causa nos contextos nos quais atua.

Antes de seguir, mediante todo o exposto sobre o OBECI, apresento dois fragmentos das entrevistas nos quais a professora Carolina e a coordenadora Alexandra narram sobre essa comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional.

A experiência do OBECI é ampliar totalmente a tua visão. É o abrir e fechar de janelas. Eu uso a metáfora ainda do Pedro, da investigação gráfica sobre os olhos, que ele abria, aquele abrir e fechar de janelas. A entrada no OBECI foi um abrir e fechar de janelas.

E, eu acho que hoje, o que me sustenta na João de Barro é o OBECI. Acho não, posso afirmar que é o que me sustenta aqui. E, por vezes, já pensei muito em sair da João de Barro. Penso e repenso todos os anos. Não que a escola não seja legal. Não é isso. Mas, sabe quando chega determinado momento em que tu precisas te refazer? Tu já tá há muito tempo no lugar e que tu queres te reinventar, tu queres te refazer. Mas daí é o OBECI que acaba que te refazendo, também, não é? Tu te refazes!

Ah, eu já estou há oito anos [...] A cada ano é um aprendizado diferente. Eu tento, diariamente, constantemente, trazer aqui para, para minha prática enquanto escola. Esse é o objetivo do OBECI também, o de estudar. Todos esses movimentos e levar para a tua prática e para ampliar lá entre os teus colegas. Eu digo que o OBECI, todo mundo tem que participar dele. [...] O OBECI foi um grande divisor de águas, assim, no meu trabalho [...]. Tudo o que eu aprendo lá, eu tento trazer para a minha prática. Eu aproveito muito todas as oportunidades que eu tenho nos encontros. Aproveito o máximo trazer tudo, tudo que é oferecido eu tento consumir, não só no OBECI, mas pela rede aqui também de Novo Hamburgo [...].

O OBECI é um espaço de encantamento. Aonde tu vais lá. Estou fazendo uma metáfora, não é? É um espaço de encantamento, tu te encantas, para depois encantar as crianças nas escolas onde a gente trabalha. Assim, eu vejo o OBECI. Muito disso, assim. Mas também, quando eu vejo OBECI, eu vejo algo sério. Assim também, sabe? De responsabilidade. Mas não só porque eu estou no OBECI, mas porque é tratado de verdade ali. As discussões são verdadeiras. Não são banalizadas. Não é uma venda “instagramável”. Não é algo para vender. Não! É algo sério! Pensado como sério!

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).



[...] O OBECI é um lugar muito especial, específico, não é? É generoso, para nós, na escola.

[...] Com essa super lupa que o Paulo tem, que é muito reflexiva. Então ele, às vezes, só de olhar uma imagem nos ajuda a ver as nossas fragilidades. Assim, e quem está lá, no OBECI, às vezes, quem vê de fora, parece que é para mostrar só um trabalho bonito. É justamente o contrário. É para a gente pensar o cotidiano da escola e poder transformá-lo. Isso acontece! É um processo que não para. Ele acontece o tempo inteiro. Porque a gente vai uma vez por mês. Então, sempre tem o que estar olhando, voltando e qualificando. Mas, além de ser um processo formativo para mim (e transformador), ele acaba sendo um grande desdobramento aqui, na escola. E aí, também é um processo formativo para as professoras que vão presencial e participam dos GIAs, mas também das professoras que acabam tendo o desdobramento aqui, na escola.

Fonte: fragmento da entrevista com a coordenadora Alexandra (2023).

Escolhi fechar a apresentação do OBECI com fragmentos das entrevistas da professora Carolina e da coordenadora pedagógica Alexandra em que falam sobre ele, pois elas tornam explícito o que essa comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional se constitui. Sobretudo, é um espaço privilegiado para a construção de um cotidiano educativo e de práticas pedagógicas mais qualificadas e honestas para as crianças. Isso, à medida que os profissionais e, conseqüentemente, as instituições, têm a possibilidade de, ao olhar para o seu próprio modo de fazer, transformá-lo.

Na sequência, apresento a rede de ensino de Novo Hamburgo/RS e a sua proposta.

### 5.3.2 A rede de ensino de Novo Hamburgo/RS

É no contexto de uma escola de educação infantil da rede de ensino de Novo Hamburgo, uma cidade que se localiza na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul e na região centro-sul do Brasil, que esta pesquisa de desenvolveu. A cidade, emancipada em 5 de abril de 1927, está a cerca de 42 km da capital e conforme o censo 2022, possui 227.732 mil habitantes, em uma área territorial de 222.536 km<sup>2</sup><sup>49</sup>.

Atualmente, tem uma população de 17.997 crianças<sup>50</sup>. A rede de ensino conta com 85 escolas municipais de educação infantil. Nesta etapa, as instituições variam

<sup>49</sup> Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama). Acesso em: 08 dez. 2023

<sup>50</sup> Disponível em: [primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/novo-hamburgo-rs](https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/novo-hamburgo-rs). Acesso em: 08 dez. 2023.

em relação ao atendimento: há as que atendem apenas etapas correspondentes a creche (0-3 anos). A partir de 2019, após a homologação da BNCC, visto a necessidade de os municípios construírem os seus documentos orientadores locais para a educação, a rede de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, elaborou cadernos orientadores para a etapa da educação básica, os quais seguem em vigência até hoje.

Este material, compõe um conjunto de três cadernos que orientam e respaldam a proposta pedagógica desenvolvida na referida rede de ensino:

- caderno 1: fundamentos e concepções da rede municipal de ensino - documento orientador: trata dos fundamentos e concepções gerais que sustentam a proposta pedagógica da rede;

- caderno 2: organização da ação pedagógica na educação infantil: trata da especificidade desta etapa;

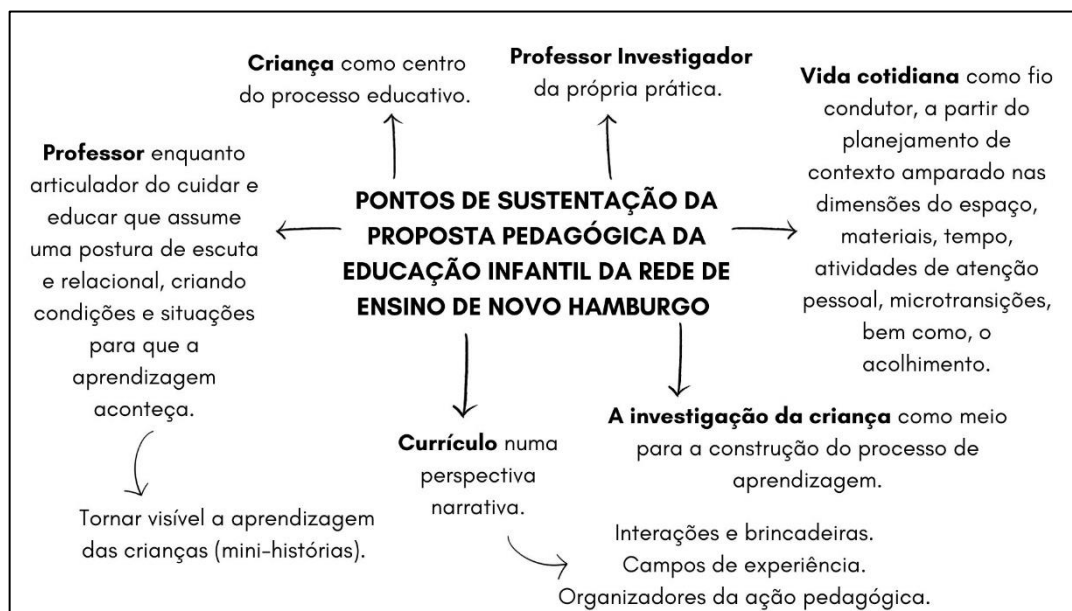
- caderno 3: organização da ação pedagógica do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos: trata da especificidade de ambas as etapas.

Na próxima seção, apresentarei, a partir do caderno 2, os principais aspectos que sustentam a proposta pedagógica desta rede para a educação infantil.

#### 5.3.2.1 A proposta pedagógica para a etapa da educação infantil

No que tange o atendimento à etapa da educação infantil, a rede de ensino municipal vem “consolidando uma prática educativa cujo foco é a criança, em uma proposta que escuta e respeita os tempos das crianças e ofereça a elas oportunidades de brincar, interagir, viver e investigar o mundo” (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 12). A rede tem buscado a construção de uma pedagogia que atenda às especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, cotidianamente, a partir da escolha de um caminho que qualifique o processo educativo (NOVO HAMBURGO, 2020). Para tanto, sustenta em sua proposta pedagógica alguns pressupostos, os quais, busco tornar visíveis, resumidamente, por meio da figura 10.

Figura 10 - Pontos de sustentação da proposta pedagógica da educação infantil da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS



Fonte: elaborada pela autora a partir da Organização da ação pedagógica da educação infantil (NOVO HAMBURGO, 2020).

Esta proposta pedagógica, com base na legislação nacional vigente — DCNEI (2009), BNCC-EI, legislações estaduais e municipais, e projetos pedagógicos das escolas — está materializada no caderno 2, que trata do modo como a rede de ensino prevê e sustenta a organização da ação pedagógica na educação infantil (NOVO HAMBURGO, 2020).

Este documento, de caráter orientador, é composto por oito capítulos, nos quais, diferentes dimensões e conceitos que contornam e orientam o trabalho nesta etapa são apresentados, fundamentados e contemplados. Ele constitui-se como um importante material de apoio e orientação para os profissionais que atuam nesta rede construírem suas práticas pedagógicas junto aos bebês e às crianças pequenas e bem pequenas. É importante destacar que o caderno 2 tem como base de sustentação o trabalho e os conceitos desenvolvidos no OBECI. Toda a sua estruturação leva em conta os longos anos de colaboração que as escolas públicas da rede têm se beneficiado no interior do OBECI, como o quanto ajudam as demais escolas a pensarem e fazerem sua prática pedagógica.

Além disso, entendo que este caderno pode ser também um significativo recurso de estudo e suporte para profissionais de outros espaços e redes de ensino

qualificarem suas práticas pedagógicas e a organização do cotidiano educativo. Além de fundamentar suas escolhas e concepções, apresenta pontos de atenção formulados por meio de perguntas, para pensarem sobre suas práticas, os quais, podem (e deveriam) amparar as reflexões e ações dos profissionais e a construção das propostas pedagógicas, especialmente, quando buscam, pautados nas pedagogias participativas, a construção de escolas de educação infantil mais qualificadas e respeitosas para as crianças.

Amparada nisso, na próxima seção, apresento e contextualizo a escola integrante desta rede, na qual a pesquisa foi desenvolvida.

### 5.3.2.2 A EMEI João de Barro

A EMEI João de Barro foi fundada em 5 de abril de 1962 e pertence à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Desde 2007, está localizada no bairro Rondônia, em prédio próprio, projetado especificamente para acolhê-la, conforme a fotografia 1.

Fotografia 1 - EMEI João de Barro



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Desde 2014, a escola integra o OBECI. Conforme a proposta político-pedagógica, a EMEI João de Barro

[...] tem como premissa o processo de desenvolvimento integral da criança, a partir do planejamento de espaços e tempos para o brincar e o aprender em situações de interação, exploração e investigação de múltiplas linguagens, contribuindo com a construção da sua identidade e os princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, ancora seus princípios na vida cotidiana como fio condutor da proposta pedagógica desenvolvida na escola (EMEI JOÃO DE BARRO, 2023, p. 10).

Esta filosofia se complementa pelo objetivo geral da escola: “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (EMEI JOÃO DE BARRO, 2023, p. 10).

Em 2017, no OBECI, todas as escolas participantes criaram uma carta de identidade, “[...] para tentar expressar a sua dimensão social, cultural e pedagógica” (FOCHI, 2019, p. 153). Como forma de ampliar a apresentação da escola e de sua proposta pedagógica, a partir de sua própria voz, por meio da narrativa construída pela coordenadora pedagógica Alexandra, compartilho a carta de identidade da EMEI João de Barro, ilustrando-a com fotografias feitas por mim ao longo do processo de produção de dados desta pesquisa, conforme a figura 11. Trata-se de um exercício interessante entre o que a escola já narra sobre ela e como agrego meu olhar ao que está sendo dito.

É importante mencionar que a carta e o texto são fragmentos da história e da proposta político-pedagógica da EMEI João de Barro. Afinal, não seria possível que o recorte que constituiu sua apresentação nesta dissertação, abrangesse sua totalidade. Desta forma, procuro tornar visível um pouco do contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Considero importante mencionar que a proposta político-pedagógica da EMEI João de Barro foi objeto de análise, portanto, privilegiei a apresentação da escola por meio da carta de identidade.

Figura 11 - Carta de identidade da EMEI João de Barro

## Carta de Identidade EMEI João de Barro

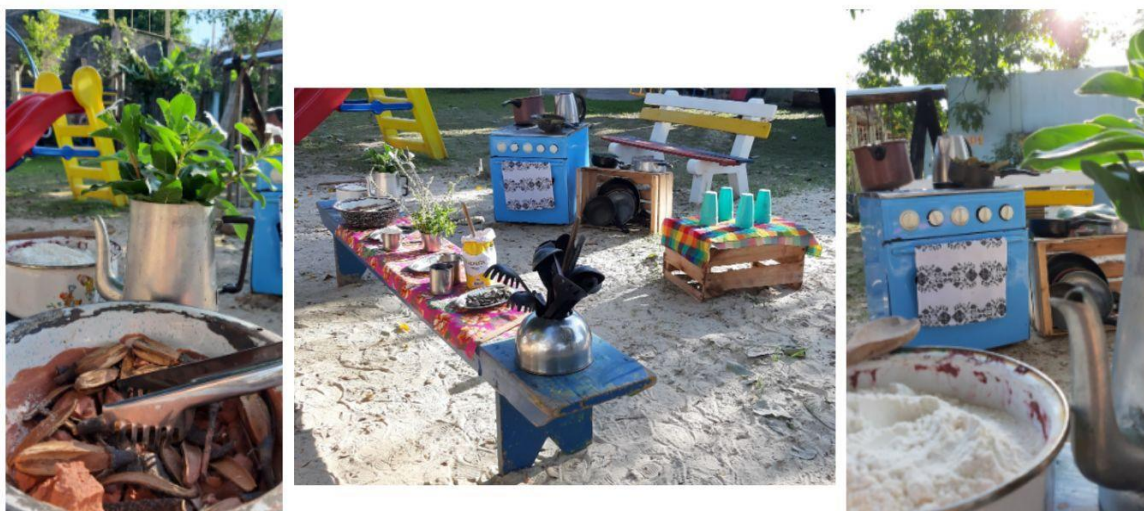
Por Alexandra, coordenadora pedagógica

A EMEI João de Barro, localizada no município de Novo Hamburgo, atende crianças da faixa etária de zero a três anos. Uma escola que oferece espaços de experiências para construção de percursos individuais e coletivos, por crianças ativas, respeitadas em seu tempo e espaço, por uma equipe que valoriza a cultura da infância. Atualmente, atende cerca de 125 crianças das 7h da manhã até às 18h da tarde. Também, conta com uma equipe de 28 professoras, 10 estagiárias, 5 funcionárias e a atual diretora é Letícia e a coordenadora pedagógica, Alexandra.



A carta de identidade da EMEI João de Barro revela a grande responsabilidade para todos aqueles que fazem parte da escola em seguir a trajetória na oferta qualificada para as crianças. E a história dela começa nos anos de 1962, com o nome de Creche Municipal Nossa Senhora das Graças, respondendo a uma demanda de atendimento das mães trabalhadoras do bairro Rondônia, no município de Novo Hamburgo. Foi a partir de uma portaria municipal, no ano de 1978, orientando para que as creches tivessem o nome de lendas e histórias da literatura infantil, que a escola passou a ser chamada de Creche Municipal João de Barro.

Desde 2007, a EMEI se encontra em prédio próprio com amplo pátio externo. A escola tem feito um grande investimento na organização dos espaços e na oferta de materiais que rendem grandes investigações pelas crianças. Tanto os espaços externos quanto os internos têm sido pensados para que as crianças habitem a escola e tenham ricas experiências neste meio. Para a João de Barro, organizar os espaços de forma acolhedora para as crianças é uma forma de mostrar a imagem delas como seres de direitos, capazes e participantes da vida cotidiana.



Em 2014, a escola passou a integrar o OBECI e, desde então, a equipe gestora e os professores têm feito grandes jornadas de aprendizagens e de transformação na escola. Dos conteúdos que temos desenvolvido no interior do Observatório, a prática na elaboração de mini-histórias vem se constituindo em uma jornada de aprendizagem formativa enriquecedora para professores e famílias. Essa estratégia tem se efetivado como instrumento de comunicação e diálogo com as famílias



Ainda, juntos do OBECI, viemos aprimorando e ganhando consciência sobre os instrumentos utilizados para comunicar, bem como os registros que contribuem para tal. A curiosidade tem sido um dos grandes conteúdos desenvolvidos na escola, tanto da parte do professor sobre o fazer das crianças, apoiando-as em suas descobertas e restituindo-as sobre seus percursos de aprendizagens, quanto é alimentada no cotidiano das crianças.



Um dos exemplos que podemos citar, é o amadurecimento da equipe em transformar a prática de produzir portfólios sobre os processos vividos pelas crianças, para serem compartilhados com as famílias, transformando a documentação compartilhada por livretos, os quais comunicam os percursos das investigações do grupo, contemplando aprendizagens vividas, tanto individual, quanto coletivas, para as crianças. Assim, através de tais narrativas, as quais se utilizam do suporte de imagens e textos elaborados pelos professores, sobre as observações e reflexões do fazer das crianças, são compartilhadas as experiências vividas na escola.





É importante destacar como uma característica desta escola o investimento na formação dos professores em contexto, auxiliando-os a compreender seu cotidiano para poder transformá-lo. Esse investimento, segue a partir da observação e reflexão do contexto, no qual estão inseridos. E, ainda, tem sido possível valer-se das boas práticas desenvolvidas na escola para ampliar a qualificação através de instrumentos de planejamento. Sendo assim, é possível qualificar a comunicação das experiências cotidianas das crianças desdobrando em diversas ações que contemplam utilizar as paredes da escola, através de painéis nas entradas das salas e nos corredores.



Também, anualmente é realizada a Mostra dos Observáveis, um momento para dar visibilidade aos percursos de investigação das crianças na escola. É uma oportunidade para as famílias participarem e experienciarem com as crianças um pouco das propostas desenvolvidas ao longo do ano. E também, são estabelecidas relações com as famílias para o compartilhamento dos percursos das crianças individualmente, por meio de relatos que as professoras fazem com apoio da produção de observáveis registrados ao longo do percurso.



Outro ponto a ser destacado, é a participação das famílias, uma das marcas que faz parte da história da escola. Em 1974, registra-se a primeira Associação de Pais, cujo objetivo era o de reunir-se mensalmente para discutir normas e diretrizes de funcionamento, bem como para planejar atividades para arrecadação de fundos, formando a chamada APEMEM.



Atualmente, as famílias continuam constantemente ser convidadas a participarem das situações da vida cotidiana da escola: como para contar uma história e participar do movimento de ocupação literária. Entendendo que as histórias contadas por professores e famílias compõem um dos eixos estruturantes para desenvolvimento da prática pedagógica nesta escola, junto das interações e brincadeiras. Estabelecendo assim, uma relação respeitosa entre adultos e crianças, dialogando com uma prática de educação e cuidado, a qual nos propomos cotidianamente, na escola.



Fonte: elaborada pela autora, com imagens de seu arquivo pessoal, cedidas pela professora Carolina e retiradas do Facebook da escola (2023). Disponível em: [facebook.com/Emeijoaodebarro?mibextid=LQQJ4d](https://facebook.com/Emeijoaodebarro?mibextid=LQQJ4d). Acesso em: 08 dez. 2023.

Por considerar que o espaço é eixo estruturante da organização do cotidiano pedagógico da educação infantil e anuncia ou denuncia as concepções que orientam o trabalho desenvolvido, apresento, por meio do livreto exibido na figura 12 e disponível neste [link](#)<sup>52</sup> de acesso, os espaços físicos que constituem a EMEI João de Barro. Assumo a escolha de apresentá-los para tornar visível o modo como a escola os planeja e os estrutura. Afinal, como destacado em sua proposta político-pedagógica, o espaço é compreendido como um dispositivo pedagógico, ou ainda, como Malaguzzi nomeava, um “terceiro educador” (GANDINI, 2016a).

Figura 12 - Livreto de apresentação dos espaços da EMEI João de Barro



Fonte: capturado pela autora (2023).

Na sequência, apresento os sujeitos da pesquisa: a professora Carolina e as crianças da faixa etária 3.

### 5.3.2.3 Carolina, a professora

Envolta por toda a formalidade necessária na escrita desta dissertação, inicio apresentando a professora Carolina. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atua na EMEI João de Barro, há 10 anos. No decorrer dos dois últimos anos, tem atuado junto às turmas da faixa etária 3 (nas quais a pesquisa foi realizada). Nesta escola, já atuou em diferentes turmas e, conseqüentemente, com

<sup>52</sup> Acesso ao livreto: [heyzine.com/flip-book/a3d6fb7b93.html](http://heyzine.com/flip-book/a3d6fb7b93.html).

crianças de diferentes idades, bem como em projetos que a escola desenvolve, especialmente em um que propõe olhar para a dimensão artística, conforme a fotografia 2.

Fotografia 2 - A professora Carolina em uma sessão



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

Feita essa apresentação, inicial e formal, entendo que há mais para falar sobre a professora Carolina e caberia aqui muitas formas de fazer isso. No entanto, escolho seguir apresentando-a por duas perspectivas:

(1) primeiro, apresento-a aos olhos das crianças, por meio de desenhos e narrativas que fizeram sobre ela;

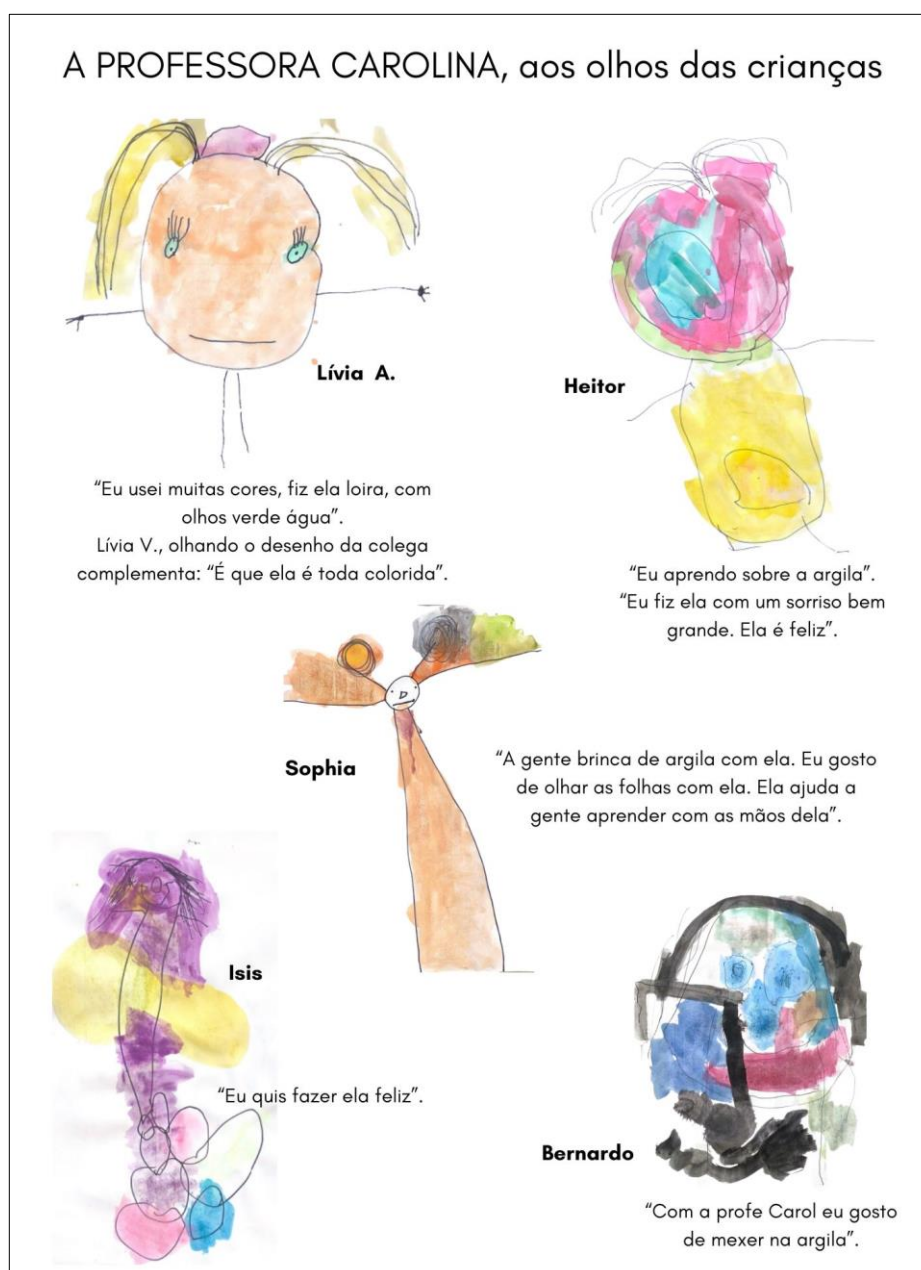
(2) após, aos seus olhos, compartilhando uma narrativa que ela escreveu com essa finalidade, diante do convite estendido por mim.

Ao final, compartilho como aconteceu o processo de escolha desta professora para constituir o estudo de caso desta dissertação.

### 5.3.2.3.1 A professora Carolina, aos olhos das crianças

Em meu último contato com o grupo de crianças em 2023, convidei algumas para me auxiliarem a apresentar a professora Carolina, por meio de desenhos. Inicialmente, conversei com elas sobre como a “profª Carol” — como a chamam —, ajuda-os a aprender, sobre o que gostam de fazer com ela e ainda, sobre como ela é. Enquanto desenhavam e coloriam, fui colhendo algumas das narrativas e, parte delas, acompanham os desenhos apresentados na figura 13.

Figura 13 - A professora Carolina, aos olhos das crianças



Fonte: elaborada pela autora a partir dos desenhos e narrativas das crianças (2023).

Gostaria de compartilhar que, enquanto desenhavam e coloriam, todas as crianças, em algum momento, falaram sobre a argila. Considerei tão interessante, porque ao longo do ano, a utilizaram algumas vezes em propostas variadas, contudo a linguagem da argila não foi a principal no processo de investigação desenvolvido pela turma. No entanto, a linguagem pela qual a professora Carolina tenha mais afeto e se dedica a aprender é exatamente a argila, por isso, em meu entendimento, as crianças fizeram essa leitura de alguma forma e mencionaram com tanta ênfase. Aliás, aqui mostra como as crianças estão interessadas e atentas ao mundo à sua volta.

Além disso, reverberou muito em mim a narrativa de Sophia, ao afirmar que a professora Carolina os ajudava a aprender com as mãos. As mãos dela, nesse tempo, sempre me convidaram, de modo metafórico, a refletir sobre o seu modo de fazer. Afinal, não foram poucas as horas que compartilhei com ela e com as crianças ao longo de 2022 e 2023. Foi um processo bonito, intenso e repleto de afeto, conhecer a Carol, como, carinhosamente, lhe chamam as crianças e todos que a conhecem de modo mais próximo. Mas, foi ainda mais bonito perceber como suas mãos, metaforicamente, produzem a artesanaria que compõe a sua docência, o seu modo de fazer e dizer sobre sua prática pedagógica.

#### *5.3.2.3.2 A professora Carolina, aos seus olhos*

No percurso de escrita do projeto de pesquisa, que originou esta dissertação, convidei a professora Carolina a se apresentar como sujeito central da pesquisa. Esta escolha esteve pautada em meu desejo de colocar, naquele momento em que estava iniciando a pesquisa, centralidade em sua voz. Além de ser importante que sua voz estivesse presente, me interessava ouvir o que ela tinha a dizer sobre quem é e como se constitui professora. Na figura 14, compartilho a narrativa construída por ela.

Figura 14 - A professora Carolina, aos seus olhos

## A PROFESSORA CAROLINA, aos seus olhos

Carol Carola, ina para a família... Cada nome pela qual sou chamada tem uma definição sobre o meu estado de ser. No entanto todos se conectam numa única personalidade, me definindo como pessoa, como amiga, como colega, como profissional que sou. Nasci e cresci em São Leopoldo, onde tive uma infância muito libertadora. As vezes atrelo isso à falta de recursos financeiros dos meus pais quando eu era bem pequena, mas também a visão deles do que é ser criança. Meus brinquedos eram tudo aquilo que a natureza podia me dar o vento, o sol, os animais, flores, folhas...Subir e descer de árvores, fazer comidinhas com galhos de bananeiras me deixavam radiante. Brincar na rua de chão batido até tarde da noite, voltar com a roupa pura poeira e não ouvir nada de meus pais falando do quanto estava suja me remete a um tempo de infância feliz, sem cobrança de ser modelo de perfeição ou definição do que é ser menino ou menina impostos pela cultura da sociedade. Fui crescendo e fortalecendo meu ideal de vida e de sociedade, da liberdade humana com muita convicção.



Aprecio muito a política e escolhi o campo da educação pela transformação e pela revolução que podem fazer na vida dos sujeitos. Por conta dista cursei magistério e, após a conclusão desse, ingressei na Unisinos, onde sou formada em Pedagogia. Desde então, venho construindo e reconstruindo significados para a minha vida e muito como profissional da educação infantil.

Também, aprecio muito a natureza, a arte, a estética... A poesia que ecoa entre elas e que com a infância se complementa, nutrindo a alma e o corpo com muita paixão e leveza. Manoel de Barros é um autor que me deixa com o coração sereno e que me faz evocar lembranças da minha infância interior, me inspirando e me encantando ao traduzir (ou não) em palavras a natureza da infância, dos homens e das coisas. Também, gosto de me arriscar na escrita de poemas, que surgem do nada, como um estalo, quando estou em contato com as crianças, mas principalmente com a água. Já deixei muitos banhos pela metade para poder transcrever o meu pensamento para o papel ou telefone, pois, assim como meu pensamento vem, meu pensamento tem ido e, às vezes, não volta. Eu também esqueço ou troco o nome das pessoas facilmente. Sou tímida (pode acreditar), porém esse meu estado de ser dura apenas os primeiros cinco minutos de conversa. Passado esse tempo, eu falo até pelos "cotovelos", como diz o ditado. Quando nervosa, começo a rir e a gaguejar. Tenho dificuldade em dizer não ou negar algo, mas estou em processo com as negações. Tenho evoluído muito.

Na vida profissional sou assim também. Já trilhei muitos caminhos até chegar na EMEI Joao de Barro e me tornar a profe" Carol ou também, a profe do OBECI, a profe da argila e, para as colegas, a profe exigente. Sim! Sou exigente com o meu trabalho e com a organização e tudo que envolve o cotidiano dele. Sou detalhista e metódica e, por vezes, me frustro por não conseguir superar as minhas próprias expectativas. Por sorte, tenho uma coordenadora, que sempre me convence e acredita que exista o brilho no meu olhar. Ela me inspira assim como alguns ex-colegas de escola. O Paulo Fochi me inspira. Desde o dia em que o conheci, ele e o OBECI vem contribuindo diretamente para a transformação da professora que sou, me provocando e fazendo refletir sobre a infância. E nesse caminhar de inspirações, aprendizados e reflexões, alguns autores vêm me acompanhando nessa jornada: Malaguzzi, Staccioli, Tonucci, Dewey. Goldshmiel, Rinaldi, entre outros. Uma jornada trilhada com a infância na escuta, no acolhimento e na esperança.

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

### 5.3.2.3.3 A escolha da professora Carolina

Cabe compartilhar que a escolha pelo desenvolvimento do estudo de caso com a professora Carolina, bem como com as turmas que acompanhou ao longo de 2022 e 2023, não ocorreu sem a determinação de critérios. À medida que desenhamos e construímos esta proposta de pesquisa, meu orientador e eu, buscamos estabelecer alguns parâmetros considerados importantes para a escolha do caso a partir da problemática que circunscreve esta investigação. Deste modo, a opção por realizá-lo com a professora Carolina ocorreu de modo atento, reflexivo e intencional.

O primeiro preceito que utilizamos foi a escolha de uma escola que participasse do OBECI. Declarar este como primeiro critério foi necessário para que pudéssemos encontrar uma professora que se relaciona com as crianças de outro modo e compreende que crianças e adultos partilham jornadas de aprendizagem na educação infantil. Isso se deve aos pressupostos que guiam o OBECI, pois à medida que se sustentam nas pedagogias participativas, convocam outro modo de fazer pedagogia, reposicionando as crianças e os adultos no cotidiano educativo (FOCHI, 2019).

Assim, no contexto desta investigação, conforme já apresentado, optamos pela EMEI João de Barro, considerando sua participação no OBECI, há um longo período. Na sequência, buscamos por uma profissional que tivesse uma história significativa no OBECI e que realizasse investimentos constantes quanto ao seu percurso formativo, chegando, assim, à professora Carolina, cuja participação no OBECI começou em 2015. Ao longo desses anos, ela passou por diferentes GIAs e, a partir deles, desenvolveu diversos percursos de investigação com as crianças. Também participou de processos formativos que lhe foram ofertados pelo OBECI com vistas a qualificar e a promover o seu desenvolvimento profissional.

Queríamos uma professora que, por meio de sua prática, pudesse inspirar outras professoras, ou seja, que a beleza de seu trabalho não ficasse escondida, mas que ganhasse notoriedade. A crença nos estudos de caso densamente documentados como estratégia central para o desenvolvimento da pedagogia nos mobilizou a buscar uma profissional que já acumulasse uma experiência significativa na abordagem do OBECI.

Diante deste contexto, o movimento que mobiliza a professora Carolina a estar com as crianças de outro modo, pelos percursos formativos dos quais participa, mas especialmente, pelo seu percurso e participação no OBECI, sustenta-se fortemente



pelas interrogações e reflexões feitas sobre o seu próprio fazer pedagógico. Essas interrogações e reflexões, a partir dos conhecimentos construídos no interior do OBECI, em diálogo com o processo individual dessa professora, apoiam o conjunto de escolhas para organizar um cotidiano educativo de qualidade e desenvolver práticas que respeitem e estejam atentas à cultura da infância e aos processos de aprendizagem das crianças.

#### 5.3.2.4 As crianças

Esta pesquisa, considerando sua efetivação em dois períodos — outubro a dezembro de 2022 e abril a novembro de 2023 — ocorreu com os dois grupos de crianças da faixa etária 3, com os quais a professora Carolina atuou.

Na fotografia 3, as crianças fizeram representações de si, identificando a entrada em sua sala de referência.

Fotografia 3 - Representações que as crianças fizeram de si e que identificam a entrada da sala de referência



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

Na sequência, apresento ambos os grupos, identificando-os com a fotografia acompanhada do nome de cada criança que, generosamente, participou desta pesquisa, me acolhendo durante o tempo em que partilhamos juntos e vínculos tão

bonitos foram construídos. Também, de modo bastante breve, narro algumas informações gerais acerca das características de cada um dos grupos.

#### 5.3.2.4.1 O grupo de crianças, em 2022

Dez meninos e cinco meninas compuseram o grupo de 15 crianças que constituíram a faixa etária 3A<sup>53</sup> da escola, em 2022, turma com a qual a pesquisa se desenvolveu, conforme a fotografia 4.

Fotografia 4 - Crianças da faixa etária 3A, em 2022<sup>54</sup>



Fonte: elaborado pela autora a partir de fotografias cedidas pela professora Carolina (2023).

Grande parte deste grupo de crianças já frequentava a escola no ano anterior, sendo inclusive acompanhadas pela professora Carolina, uma vez que compunham a

<sup>53</sup> Como na EMEI João de Barro, geralmente há duas turmas da faixa etária 3, elas são identificadas por letras em ordem alfabética, após a nomenclatura “faixa etária 3”. Assim, apresento a identificação de cada turma, conforme a escola, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida (faixa etária 3A, em 2022; faixa etária 3B, em 2023).

<sup>54</sup> Cabe mencionar que apenas dez crianças foram aqui apresentadas, considerando que uma delas optou em não participar da pesquisa e foi respeitada. Enquanto outras três, não tive contato no período em que os dados foram produzidos, o que impossibilitou a efetivação do manejo dos procedimentos de ética que, posteriormente, serão apresentados. Quanto à quinta criança, embora ela tenha aceitado participar da pesquisa, pela falta de retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, ela não será identificada, uma vez que não obtivemos autorização para ela que participasse da pesquisa.

turma da faixa etária 2, com a qual ela atuou em 2021. Assim, as crianças já tinham um vínculo estabelecido com ela.

Das 15 crianças que compunham a turma, 13 frequentaram a escola em turno integral e duas em meio turno; uma criança teve sua primeira experiência no contexto escolar; três passaram a frequentar o turno integral pela primeira vez; duas retornaram durante o ano de atendimento remoto, em decorrência da pandemia de covid-19; uma criança veio transferida de outra escola da rede.

No tempo em que convivi com este grupo de crianças, pude observar que a maioria se comunicava de modo ativo por meio da linguagem oral: construíam narrativas; compartilhavam vivências e experiências do cotidiano na escola e em casa; estabeleciam diálogos sobre diferentes assuntos e diante de situações variadas; sustentavam os enredos de brincadeiras; criavam hipóteses e teorias em diferentes momentos, especialmente, nas propostas envolvendo a investigação desenvolvida pela turma.

Foi possível observar que o grupo de crianças também demonstrava autonomia para a realização de diferentes ações que compõem a vida cotidiana na escola. Nos momentos de alimentação, ajudavam na organização do espaço, escolhiam os alimentos de sua preferência, serviam-se e faziam o uso dos utensílios necessários para alimentarem-se de modo autônomo. Quanto ao uso do banheiro, todas o utilizavam para as suas necessidades, mas havia aquelas cujo auxílio do adulto era importante durante o processo de higiene pessoal. Além disso, as crianças circulavam-se pelo espaço com segurança e demonstravam-se apropriados ao buscar materiais, deslocarem-se diante de alguma proposta ou mudança de espaço.

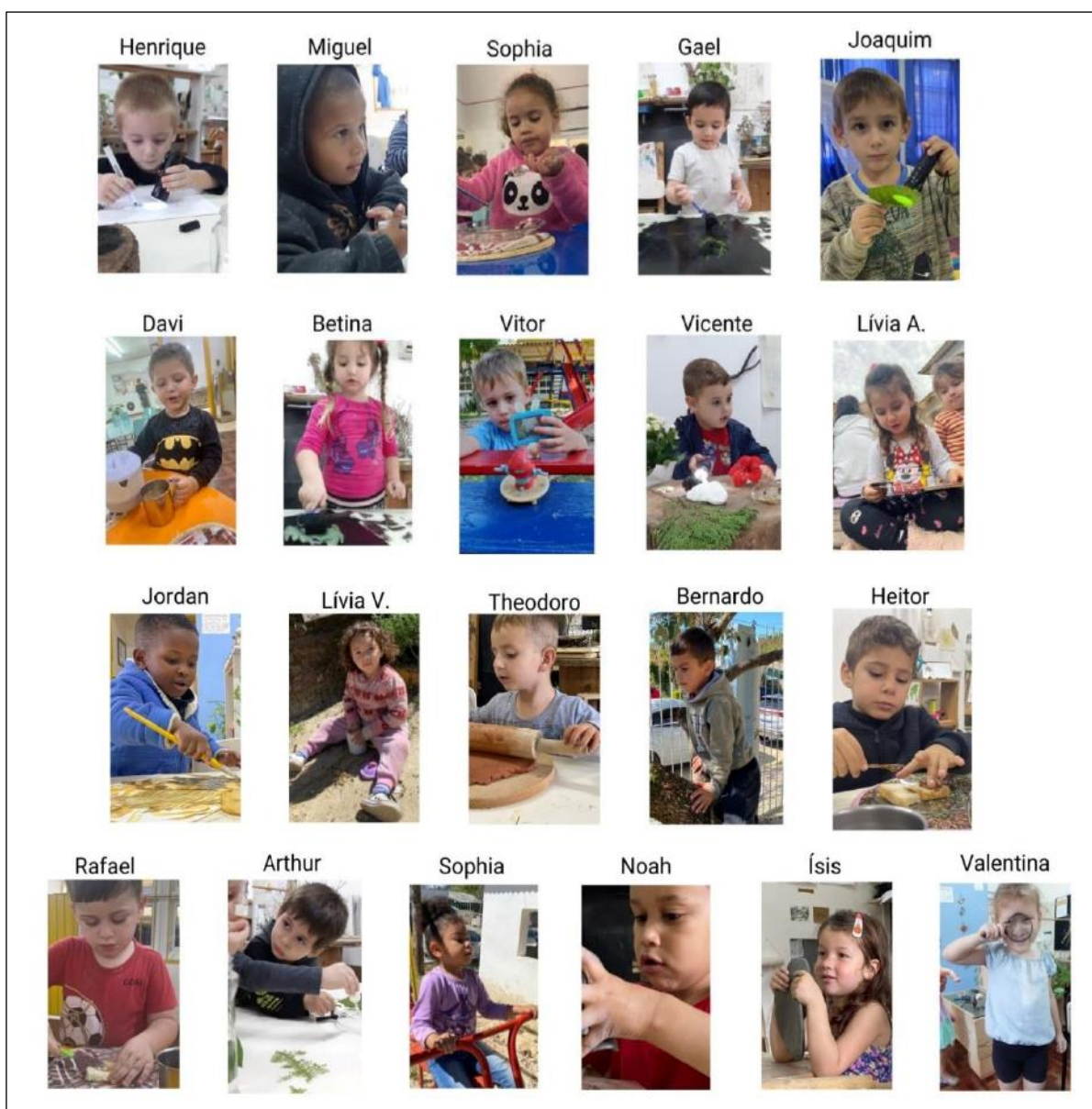
No espaço da sala de referência e, no espaço externo da escola, as crianças desenvolviam brincadeiras simbólicas, especialmente relacionadas ao contexto de casinha, preparando comidinha e cuidando dos “filhos”. Geralmente, nesses momentos, organizavam-se em grupos de quatro e cinco crianças.

Todas as crianças que compuseram o grupo da faixa etária 3A, em 2022, residiam em Novo Hamburgo/RS e muitas, inclusive, bastante próximo à escola. A maioria tinha os seus cuidados partilhados entre os pais e os avós. No contexto das famílias, a maioria dos pais trabalhava no comércio, mas havia também os que atuavam como profissionais da saúde, professores e autônomos.

### 5.3.2.4.2 O grupo de crianças, em 2023

A faixa etária 3B, com a qual a pesquisa se desenvolveu em 2023, é composta por 22 crianças, sendo oito meninas e 14 meninos, conforme a fotografia 5.

Fotografia 5 - Crianças da faixa etária 3B, em 2023



Fonte: elaborado pela autora a partir de fotografias cedidas pela professora Carolina e de seu arquivo pessoal (2023).

Deste grupo, seis crianças frequentaram a escola apenas no turno da manhã, nove em turno integral e sete no turno da tarde. Uma das crianças era nova na escola, mas já tinha uma experiência escolar anteriormente, sendo o restante do grupo oriundo da faixa etária 2B da escola, do ano anterior. Uma das crianças possui

diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista<sup>55</sup>. No turno em que frequentava a escola, contava com uma professora de apoio<sup>56</sup>, como determina a legislação<sup>57</sup>.

Ao longo do tempo em que acompanhei este grupo, pude observar que a comunicação e a interação das crianças com a professora, entre elas e o mundo, ocorriam especialmente pelas linguagens corporal e oral. Havia crianças com a fala num processo de desenvolvimento mais alargado e com isso, ela era utilizada como principal meio de comunicação. Mas também havia aquelas que estavam num importante tempo e processo de desenvolvimento da linguagem e diante disso, o corpo era o mecanismo principal de comunicação. Foi muito bonito observar que, gradativamente, com o passar dos meses e, conseqüentemente, com a proximidade do final do ano, a linguagem oral passou a se fazer presente com maior predominância em todos os momentos vividos pelas crianças na escola. Algumas das situações que antes eram mediadas pelo corpo, nesse processo, passaram a ser mediadas pelo uso da palavra.

A linguagem oral e a linguagem corporal, geralmente em relação, eram utilizadas pelo grupo para comunicar o que desejavam, durante o brincar, nos momentos da vida cotidiana ou ainda, durante as sessões de investigação.

Em relação à vida cotidiana, as crianças que compunham a turma foram, ao longo do ano, sendo convidadas a desenvolverem pequenas ações de modo autônomo. Nos momentos de alimentação, participavam na organização do espaço, especialmente no café da manhã e no almoço, serviam-se no buffet. A maioria se alimentava sozinha, fazendo suas escolhas quanto aos alimentos. Além disso, cada uma, conforme o seu processo, manipulava e utilizava os utensílios.

---

<sup>55</sup> BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

<sup>56</sup> Além desta professora de apoio específico em 2023, é importante elucidar que em ambos os anos – 2022 e 2023, havia uma professora de apoio que, em alguns momentos, acompanhava a turma junto com a professora Carolina. Por vezes, ela permanecia com parte do grupo de crianças, enquanto um grupo de aprendizagem, realizava alguma sessão de investigação conduzida pela professora Carolina. Esta professora de apoio, também acompanhava o grupo nos momentos de descanso, por exemplo, enquanto a professora Carolina fazia seu intervalo de almoço. Cabe destacar ainda que, nos momentos de sessão, caso a professora de apoio não pudesse acompanhar a turma, a professora Carolina e a professora da outra turma da mesma faixa etária, buscavam estratégias para organizar o atendimento das crianças. Como, por exemplo, organizando espaços circunscritos no quintal da escola para que ambas as turmas pudessem brincar junto, de modo que a sessão nos grupos de aprendizagem pudesse ocorrer. Isto, porque, na faixa etária 3, há apenas uma professora titular por turma e não há, de modo permanente, auxiliar ou professora de apoio.

<sup>57</sup> BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

No grupo, havia algumas crianças que utilizavam o banheiro de forma independente, precisando, em algumas situações, do apoio do adulto referência. Quando necessário, esse apoio geralmente estava relacionado à realização da higiene pessoal. Três crianças utilizavam fraldas. Dentre elas, duas estavam, paulatinamente, controlando os esfíncteres e experienciando o uso do vaso sanitário.

Quanto aos deslocamentos pelos espaços da escola, pude observar que a maioria das crianças conseguia realizá-los com segurança, demonstrando apropriação durante as microtransições, como também em outras situações que compunham a vida cotidiana.

Na turma, algumas crianças possuíam objetos de apego. Havia aquelas que faziam uso deles, principalmente, nos momentos da chegada e do descanso, como também havia aquelas que utilizavam em outras situações e momentos do dia na escola, considerando suas necessidades e singularidades.

Nos períodos de brincar na sala de referência, geralmente, organizadas em duplas, trios ou quartetos, as crianças envolviam-se em jogos, construções com peças não estruturadas ou de encaixe, brincadeiras com carros e pistas, no contexto de cozinha, preparando refeições ou brincando de casinha, agregando geralmente o cuidado com as bonecas que, por vezes, desempenhavam papel de filho.

Todas as crianças deste grupo residiam na cidade de Novo Hamburgo/RS e muitas, em bairros próximos à escola ou no mesmo bairro em que a EMEI João de Barro está situada. A maioria vinha à escola e retornava para a casa na companhia de seus pais. Destes, grande parte trabalhava no comércio e alguns eram autônomos. Também havia professores, enfermeiros e advogados, entre as profissões.

#### 5.3.2.5 A sala de referência

A decisão por apresentar a sala de referência está repleta de intencionalidade. Primeiro, porque compreendo que apresentar o espaço que cada grupo de crianças habitou juntamente com a professora Carolina é uma possibilidade de ampliar a compreensão holística desse caso e permitir o reconhecimento de que a aprendizagem, como argumenta Formosinho (2016, p. 6), “[...] desenvolve-se nos seus contextos plurais e sociais e nas suas interações”, construídos e localizados num determinado tempo, espaço e cultura.

Segundo, pois entendo que além das crianças e dos adultos, o espaço também faz com que um grupo se constitua. As DCNEI (2009), à medida que passam a conceber o espaço não mais como uma sala de aula, mas como a sala de referência de um grupo, evidenciam a compreensão de que este espaço se configura numa orientação importante para o adulto e as crianças (BRASIL, 2009a).

Bondioli (2004) me auxilia a ampliar essa compreensão e sustentar a escolha feita por mim, ao afirmar que o espaço é constituído socialmente. Isto é, possui normas que o regulam quanto ao acesso e à permanência de determinado grupo de crianças e adultos. Além disso, aponta que ele não é um mero receptor do que nele acontece — situações, comportamentos, interações, propostas —, mas uma dimensão estruturante e decisória. Por este motivo, não é neutro e precisa ser, por mim, considerado. Neste sentido, acredito que a apresentar, neste capítulo, em que contextualizo o caso, é basilar. Assim, exibo a sala de referência da faixa etária 3A, em 2022, conforme a fotografia 6.

Fotografia 6 - Sala de referência, em 2022





Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Em 2022, a sala de referência era composta por uma subdivisão que organizava um espaço voltado ao brincar simbólico e outro, ao contato com as múltiplas linguagens. O espaço do jogo simbólico era formado por um local circunscrito de casinha, no qual, havia a possibilidade de desenvolver brincadeiras com bonecas, a partir de materiais como caminha, carrinho de bonecas, roupinhas e varal para estendê-las. Além disso, havia a possibilidade do brincar de cozinha, pois o espaço contava com um móvel com pia, fogão e micro-ondas, uma mesa com banquetas e uma estante com diferentes utensílios de cozinha de variadas materialidades (em plástico, inox, vidro, madeira e materiais naturais) e, também, outros objetos que vão instituindo a cultura desse espaço como livro de receitas. Havia um espaço circunscrito voltado às construções com diferentes peças de madeira e outros materiais, estruturados e não estruturados, como cilindros.



Havia um espaço circunscrito voltado à leitura com livros de literatura infantil à disposição das crianças, bem como um esconderijo ou descanso, que foi se transformando, ao longo do tempo, em uma cabana e com um rebaixamento no teto feito com tecidos. Ao lado deste espaço, havia organizadores com carrinhos e brinquedos em miniatura, bem como o tapete usado nos momentos de conversa, contação de histórias e, também, para as brincadeiras e as interações das crianças em diferentes momentos do dia.

Em relação ao contato com as múltiplas linguagens, era encontrado, na sala de referência, um espaço voltado à linguagem gráfica, no qual havia à disposição das crianças, lápis de colorir separados por cores em suportes de vidro, giz de lousa e tubos de tinta, vidros com diferentes tonalidades de tinta e pincéis. Em sua centralidade, havia um biombo com papel e uma parede que representava uma lousa para desenho. Também havia um espaço circunscrito voltado à linguagem da argila, composto por argilas em diferentes cores, materiais e instrumentos de apoio à sua exploração, como, suportes de madeira para comportar a argila, borrifadores com água para a modelagem, um conjunto de estecas (ferramentas em formato de bastão para fazer detalhes na argila), barbotina (argila líquida usada como cola de argila), raladores para a transformação da argila seca e um rolo para amassá-la. Era encontrado ainda um espaço voltado à linguagem gráfica.

Próximo ao espaço circunscrito da argila, estava uma estante com uma variedade de elementos naturais como conchas, pedras, sementes, “bolachas” de madeira, folhas, sementes e flores secas, seguido de um livro informativo e de uma lupa para investigações. Neste mesmo local, havia também materiais não estruturados, como barbantes, palitos e rolhas.

O espaço da sala de referência também foi sendo qualificado a partir do percurso de investigação<sup>58</sup> que a faixa etária 3A realizou ao longo do ano. Diante disso, também passou a fazer parte uma estante e outros dois contextos com a coleção de “miudezas e achadouros” da natureza das crianças e da professora Carolina. Esta coleção foi sendo composta gradativamente e passou a habitar o

---

<sup>58</sup> Ao longo de 2022, a turma de faixa etária 3A realizou uma investigação a partir dos achados que as crianças passaram a encontrar no espaço do quintal da escola, junto à natureza. Isso envolveu uma variedade de elementos naturais, como galhos, pedras, flores, sementes, folhas, entre outros. De modo a considerar os sentidos dados pelas crianças, foram planejadas propostas e investigações que buscaram dar voz às narrativas que elas criaram a partir desses achados, em diálogo com diferentes linguagens, em especial, a digital.

espaço da sala. Além da coleção da turma, espelhos, livros informativos e lupas, que são objetos e instrumentos de apoio à exploração e à investigação das crianças, de modo semelhante, faziam parte desse espaço.

O mesmo espaço físico da escola que acolheu a turma da faixa etária 3A, em 2022, acolheu a faixa etária 3B, em 2023, conforme a fotografia 7.

Fotografia 7 - Sala de referência, em novembro de 2023





Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

As fotografias aqui apresentadas correspondem ao modo como o espaço da sala de referência estava no final do período em que realizei esta pesquisa. Elas não evidenciam como ele foi se qualificando e modificando no decorrer do tempo em que o processo de produção de dados ocorreu, em 2023.

Anuncio que, neste momento, não farei nenhuma contextualização ou apresentação mais aprofundada com vistas a tratar da organização do espaço da sala de referência deste respectivo ano, pois em uma das categorias de análise que constitui os achados desta pesquisa, ele será apresentado e analisado com profundidade. Apenas cabe sinalizar que a sala de referência, em 2022 e em 2023, foi estruturada a partir de espaços circunscritos voltados ao brincar simbólico e outros, nos quais, buscou-se ampliar o contato com as múltiplas linguagens.

Por fim, é importante mencionar ainda que a sala de referência, em ambos os anos, foi um espaço planejado, organizado e, gradativamente, qualificado pela professora Carolina frente às características, às necessidades e aos interesses das crianças que foram traduzidas por ela na construção e composição desse local. Além disso, ele também foi sendo construído, qualificado e transformado, à medida que o processo investigativo de cada turma se desenvolveu.

#### 5.3.2.6 “Um dia na escola”: fragmentos do cotidiano pedagógico das crianças da faixa etária 3 e da professora Carolina

Busquei tornar visível, de modo metafórico, a jornada de aprendizagem partilhada cotidianamente entre a professora Carolina e as crianças da faixa etária 3. Isso, por meio da narrativa imagética e textual de fragmentos do cotidiano pedagógico, que compõe a comunicação nomeada no OBECI de “Um dia na escola”<sup>59</sup>.

Tal comunicação, possibilita compartilhar “a complexidade da vida cotidiana na escola e evidenciar como ela é rica para as aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2021b, p. 154). Além de convocar a percepção de que “a vida cotidiana é feita de múltiplas ocasiões de aprender. E, de modo simétrico, aprender é uma atividade da vida cotidiana, e não uma atividade que só poderia encontrar lugar rompendo com ela” (BROUGÈRE, 2013a, p. 23).

---

<sup>59</sup> Em 2023, a pesquisa se desenvolveu por um período maior de tempo, por isso, escolhi construir a comunicação “Um dia na escola”, utilizando como base os dados produzidos naquele período.

Diante disso, apresento o modo como a professora Carolina e as crianças da faixa etária 3, partilham suas jornadas de aprendizagem cotidianamente na escola por meio do livreto “Um dia na escola”, exibido na figura 15 e disponível neste [link](#)<sup>60</sup>.

Figura 15 - Livreto da comunicação “Um dia na escola”



Fonte: capturado pela autora (2023).

A seguir, apresento a coordenadora pedagógica da EMEI João de Barro.

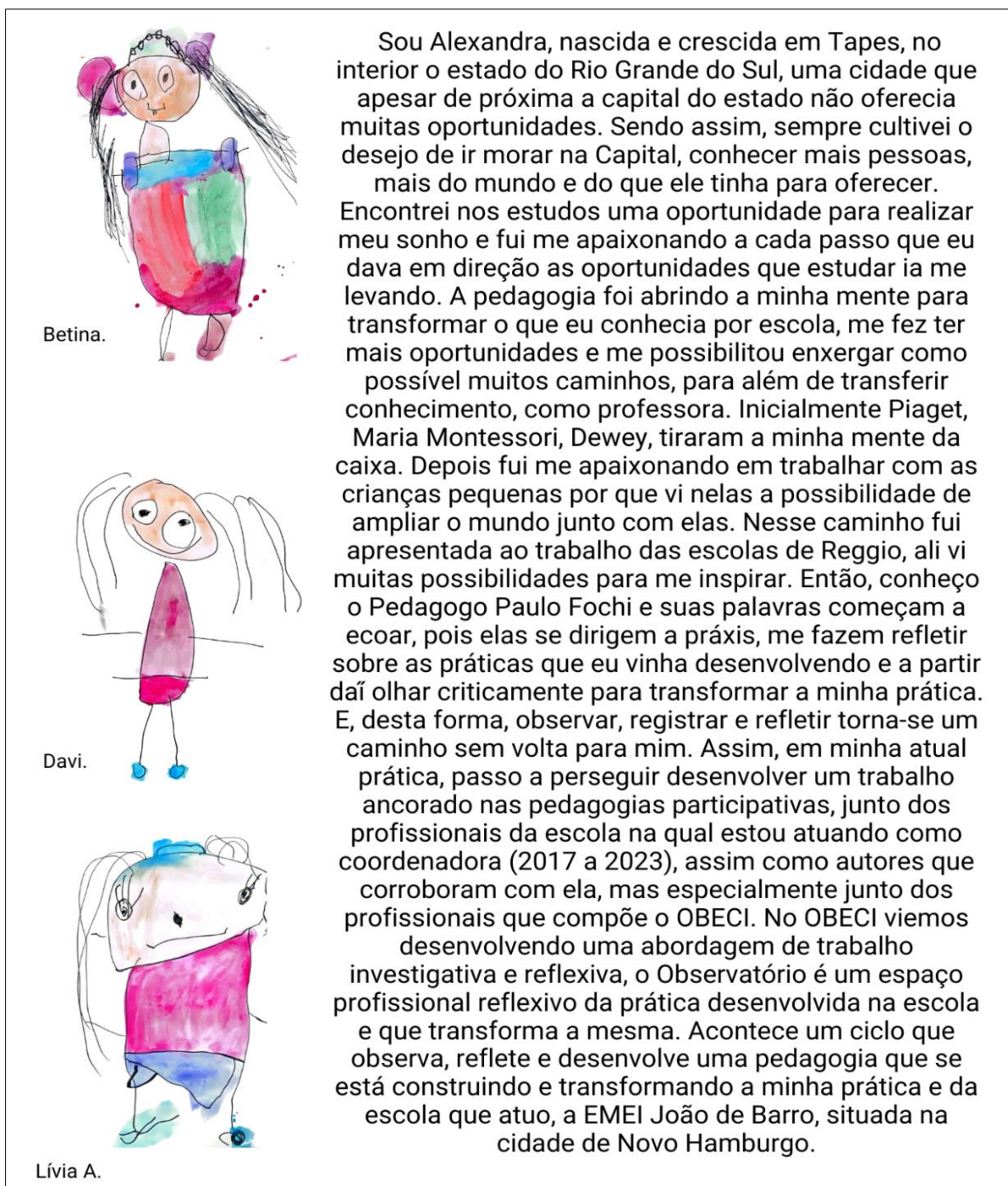
#### 5.3.2.7 Alexandra, a coordenadora pedagógica

Coordenadora pedagógica na EMEI João de Barro, desde 2017, Alexandra é licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Cidade de São Paulo, e Gestão Escolar: orientação e supervisão, pela Faculdade de Educação São Luís. É professora de educação infantil na rede municipal de Novo Hamburgo/RS, desde 2008 e integra o OBECI, desde 2015.

Como forma de apresentação, convidei Alexandra a construir uma narrativa sobre ela, identificando-se como participante desta pesquisa. A figura 16 expõe a narrativa escrita por ela e sua representação, utilizando desenhos produzidos pelas crianças da turma em que a pesquisa foi desenvolvida.

<sup>60</sup> Acesso ao livreto: <https://heyzine.com/flip-book/22f8cd7108.html>.

Figura 16 - Apresentação da coordenadora pedagógica da EMEI João de Barro



Fonte: narrativa elaborada pela coordenadora Alexandra e desenhos<sup>61</sup> disponibilizados pela professora Carolina (2023).

<sup>61</sup> Os desenhos foram produzidos pelas crianças em alusão à comemoração ao “Dia da Coordenadora”, para presenteá-la, e, como traduzem o modo como a veem, foram utilizados por mim, para complementarem a sua apresentação nesta pesquisa.

Fotografia 8 - Alexandra, a coordenadora pedagógica



Fonte: disponível em: [instagram.com/emeijoadebarro/](https://www.instagram.com/emeijoadebarro/). Acesso em: 08 dez. 2023.

#### 5.4 A IDA A CAMPO, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS

Apresentada a natureza da pesquisa, o método e a caracterização do caso, passo a discorrer sobre como foram produzidos e analisados os dados oriundos desta investigação. Afinal, como destaca Amado e Freire (2017, p. 137, grifo dos autores) “[...] o estudo de caso exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar”.

Levando isso em consideração, a partir de Lankshear e Knobel (2008), utilizo a inspiração de uma matriz apresentada pelas autoras, que contempla questões a serem formuladas no desenvolvimento desta pesquisa. Desde o projeto de qualificação desta dissertação, a utilizei, buscando apresentar, de modo geral, a matriz que expõe o que proponho nesta investigação, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Matriz que apresenta a pesquisa

CRIANÇAS E ADULTOS PARTILHANDO JORNADAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro, de Novo Hamburgo/RS	
PROPÓSITO DA PESQUISA	<b>Problema de pesquisa:</b> como uma professora de educação infantil, de escola pública, participante do OBECI, desenvolve sua prática pedagógica de modo que favoreça às crianças articularem seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico?

<p style="text-align: center;">DADOS A SEREM PRODUZIDOS</p>	<p><b>Principais dimensões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estudo de caso densamente documentado, natureza da aprendizagem da criança, práticas pedagógicas do professor, conhecimento sócio-histórico e práticas cotidianas, currículo da educação infantil e didática.</li> </ul> <p><b>Questões específicas geradas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual a natureza da aprendizagem das crianças?</li> <li>– Como o professor pode apoiar e promover as aprendizagens das crianças?</li> <li>– Qual a relação entre as condições internas (natureza da aprendizagem das crianças) e as condições externas (modo que o professor desenvolve sua prática) para a aprendizagem das crianças?</li> <li>– Podemos pensar em uma didática situada quando compreendemos o modo como as crianças aprendem?</li> </ul> <p><b>Dados produzidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– como acontece a organização, o planejamento e o desenvolvimento da vida cotidiana (espaço, tempo, materiais, microtransições e organização do grupo);</li> <li>– como inicia e se desenvolve os percursos de investigação da professora com as crianças;</li> <li>– como, a partir da vida cotidiana (relação com as práticas sociais) e das investigações (saberes e experiências das crianças e conhecimento sócio-histórico), as crianças aprendem e a professora apoia e promove, favorecendo as aprendizagens e a articulação com o conhecimento sócio-histórico.</li> </ul> <p><b>Como aconteceu a produção de dados:</b> a produção dos dados ocorreu a partir da utilização de um sistema observacional narrativo (notas de campo, protocolo observacional, entrevistas e observação não participante) e de um sistema observacional tecnológico (fotografias e vídeos), conforme indica Araújo (2011), bem como de um sistema observacional documental (processos documentais e comunicações), nomeado por mim, inspirada nos apontamentos de Morgado (2013). Os sistemas observacional, narrativo, tecnológico e documental foram utilizados de forma articulada.</p> <p><b>Quantidade de dados produzidos:</b></p> <p><b>Em 2022:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 40 horas de observação;</li> <li>– um momento de entrevista com a professora;</li> <li>– análise documental do processo documental e das comunicações da turma.</li> </ul> <p><b>Em 2023:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 80 horas de observação;</li> <li>– três momentos de entrevista com a professora;</li> <li>– um momento de entrevista com a coordenadora pedagógica;</li> <li>– um momento de análise de fotografia com a professora;</li> <li>– análise documental do processo documental e das comunicações da turma.</li> </ul>
<p>ABORDAGEM DE ANÁLISE DE DADOS</p>	<p>Para a análise de dados, utilizei a triangulação de Yin (2015), para fontes, tempos e vozes.</p>
<p>FONTES DE ORIENTAÇÃO E INFORMAÇÃO</p>	<p>Alguns autores foram referência para a construção desta pesquisa (as referências completas e demais referências que aqui, eventualmente, não foram citadas, se encontram ao final deste trabalho).</p> <p><b>Revisão integrativa de literatura (produções analisadas):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Denise Mak (2019) e Lucinéia Lazaretti (2013).</li> </ul> <p><b>Revisão teórica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Agnese Infantino (2022);</li> <li>– Ana Cerisara (2002);</li> <li>– Barbara Rogoff (1993);</li> <li>– Brasil (1988; 1996; 1998; 1999; 2009a; 2009b; 2009c; 2017);</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>– Daniela Guimarães (2011);</li> <li>– Edgar Morin (2021);</li> <li>– George Dennison (1972);</li> <li>– Gilles Brougère (2013a; 2013b; 2013c);</li> <li>– Jerome Bruner (1996; 1997; 2001; 2006; 2008; 2013);</li> <li>– John Dewey (1940; 1959; 1965; 1971; 2002; 2008);</li> <li>– Paulo Fochi (2013; 2015a; 2015b; 2016; 2019; 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2023);</li> <li>– Paulo Fochi e Leisiane Heming (2023);</li> <li>– Sariane Pecoits (2021);</li> <li>– Tim Ingold (2022);</li> <li>– Zilma de Oliveira (2010; 2013).</li> </ul> <p><b>Metodologia de pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Colin Lankshear e Michele Knobel (2008);</li> <li>– João Amado e Isabel Freire (2017);</li> <li>– João Amado e Sônia Ferreira (2013);</li> <li>– João Formosinho (1987; 2016);</li> <li>– John Creswell (2014);</li> <li>– José Carlos Morgado (2013);</li> <li>– Júlia Oliveira-Formosinho (2002; 2007; 2016);</li> <li>– Robert Yin (2015; 2016);</li> <li>– Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994);</li> <li>– Sara Araújo (2011).</li> </ul>
--

Fonte: elaborado pela autora a partir de Lankshear e Knobel (2008).

Como ressalta Oliveira-Formosinho (2016), o estudo de caso requer que o investigador recorra a um conjunto amplo e variado de técnicas de produção de dados. Por isso, apresentarei a seguir os instrumentos utilizados para a produção de dados e os tempos da pesquisa.

#### **5.4.1 A ida a campo para a produção de dados: os caminhos e os tempos da pesquisa**

Nesta investigação, o processo de ida a campo para a produção de dados aconteceu em diferentes tempos e, em cada um deles, os caminhos foram se constituindo de modo singular. Contudo, sempre estiveram amparados visando acompanhar a professora Carolina e as crianças em diferentes oportunidades, para produzir dados que pudessem contribuir com a composição desta pesquisa e dos resultados que dela serão oriundos.

Posto isso, apresento como os caminhos e os tempos que fundam esta investigação se estabeleceram ao longo dos dois anos nos quais ela se efetivou no que se refere a ida a campo para a produção de dados.

#### 5.4.1.1 Os caminhos e os tempos da pesquisa, em 2022

Em outubro de 2022, faltando três meses para o encerramento do ano, iniciei o processo de produção de dados, por meio da ida a campo.

Num primeiro momento, contatei a EMEI João de Barro, na pessoa da coordenadora pedagógica Alexandra, para combinar como esse percurso aconteceria. Anterior a este contato, já havia obtido o aceite da escola e da professora Carolina, bem como da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS, por intermédio do meu orientador, uma vez que, conforme já mencionado, este estudo de caso integra uma pesquisa que está sendo desenvolvida por ele. Neste cenário, o caminho de produção de dados começou a ser trilhado.

Em minhas primeiras idas à escola, entreguei-me ao exercício de me aproximar do campo (a EMEI João de Barro) e dos sujeitos da pesquisa (a professora Carolina e as crianças), motivada pelo desejo de estabelecer laços de confiança e afeto. Além disso, investi em uma postura atenta, buscando apropriar-me do contexto macro: escola, estrutura, organização e proposta pedagógica. Para, a partir disso, ir afinando meu olhar e me aproximando do caso que contorna esta investigação.

Em 14 de outubro, uma sexta-feira à tarde, aconteceu minha primeira ida à escola para o processo de produção de dados. Naquele dia, a escola vivia um momento diferente, pois estava acontecendo uma homenagem alusiva ao “Dia do Professor” e a “VI Mostra de Observáveis do Cotidiano”.

Alexandra, a coordenadora pedagógica, recebeu-me e, em seguida, o encontro entre mim e a professora Carolina aconteceu. De modo gentil e feliz, Carolina me acolheu. Nos apresentamos e conversamos brevemente sobre a experiência que, a partir daquele dia, passaríamos a viver juntas. Na sequência, os profissionais e a escola, em sua dimensão física, foram a mim apresentados pela coordenadora pedagógica. No tempo que seguiu, ainda naquela tarde, dediquei-me a conhecê-la, reconhecendo o contexto por meio do exercício de *walking in*<sup>62</sup>.

Neste primeiro contato, por meio da Mostra que estava acontecendo, tive a oportunidade de começar a me aproximar da investigação que estava sendo realizada pelo grupo da faixa etária 3A e pela professora Carolina, denominada “Achados,

---

<sup>62</sup> Consiste numa inspiração de práticas que os turistas fazem em cidades onde visitam. Acolhida e adaptada pelo meu professor orientador, diante da qual caminhamos pela escola, filmando o contexto com a câmera disposta na altura das crianças.

achadouros... um relicário de miudezas”<sup>63</sup>. Tive, neste primeiro dia, também a oportunidade de conhecer o espaço da sala de referência do grupo e observar as crianças no momento da refeição.

Cabe aqui mencionar que, segundo a proposta político-pedagógica da escola, anualmente, no segundo semestre, acontece a Mostra. O propósito é promover o compartilhamento, entre crianças e professores da escola, das investigações e das aprendizagens que foram se desenvolvendo no respectivo ano, a serem partilhadas também com as famílias e a comunidade (EMEI JOÃO DE BARRO, 2023).

Conforme o documento:

buscamos realizar a Mostra pedagógica como forma de tornar visível os processos, as interações e as experiências das crianças. De forma alguma a intenção é compartilhar um produto final para ser exposto, ou criar algo para “mostrar”. Trata-se de um processo de diálogo que acontece na escola da infância, torna visível as aprendizagens na Educação Infantil, revela o protagonismo das crianças neste espaço, que é vivenciado durante a sua jornada diária, caracterizada em um contexto de vida coletiva (EMEI JOÃO DE BARRO, 2023, p. 100).

Amparada nisso, compartilho o espaço da Mostra da faixa etária 3A, no qual, buscou-se tornar visível o processo investigativo que estava sendo vivido e as aprendizagens das crianças.

Fotografia 9 - Espaço da faixa etária 3A, na Mostra, em 2022



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

<sup>63</sup> Ao longo de 2022, as crianças da faixa etária 3A e a professora Carolina realizaram uma investigação a partir dos achados que elas passaram a encontrar no espaço do quintal da escola, especialmente junto à natureza. Tais achados envolveram uma variedade de elementos naturais como galhos, pedras, flores, sementes, folhas, entre outros. De modo a considerar os sentidos dados pelas crianças, nasceu a investigação que se desenvolveu ao longo do ano, buscando dar voz às narrativas que elas criaram a partir dos achados, com as diferentes linguagens, em especial, a digital.

A partir do segundo momento em que estive na escola para a produção de dados, comecei a me aproximar da turma e da professora Carolina, dando continuidade ao importante processo de apropriar-me do contexto em sua dimensão macro. Isto é, reconhecendo o espaço, os tempos, os materiais, o funcionamento, o modo como as relações se estabelecem e as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Além de seguir com o processo, estabeleci laços também com aqueles que constituíam todo o contexto educativo naquele momento: equipe gestora, professores, estagiários, serventes e merendeiras.

Destaco que a construção de vínculos foi ponto importante em todo o tempo em que esta pesquisa aconteceu, pois considero que é basilar para que pudessem sentir-se bem com a minha presença, possibilitando que ocupassem um espaço que é deles.

De outubro a dezembro, contabilizei nove idas à escola para a produção de dados, totalizando cerca de 40 horas de trabalho em campo, geralmente distribuídas em turnos de quatro horas. Devido à proximidade com o final do ano, encontrei a escola vivendo um tempo diferente: programações, encaminhamentos e processos de finalização de um ciclo, o que é bastante natural, por fazer parte do cotidiano escolar nesse período.

No entanto, isso ocasionou, em alguns momentos, a readequação de um cronograma prévio de ida a campo que havia sido planejado, como também me colocou diante da professora Carolina e das crianças em processo de conclusão de seus percursos de investigação e ainda vivendo a vida cotidiana de diferentes modos, especialmente, a partir da metade do mês de novembro. Consequentemente, entendo que pouco consegui acompanhar a investigação desenvolvida pela turma, além de outras situações que constituíram o cotidiano vivenciado por eles de modo contínuo no contexto da EMEI João de Barro, ao longo de 2022.

Diante disso, encontrei a necessidade de estender a investigação para 2023, para ampliar a produção de dados e, especialmente, acompanhar a turma e a professora em suas jornadas de aprendizagem de modo mais linear. Por outro lado, considero que ter realizado essa primeira parte da pesquisa, em 2022, possibilitou que o próprio desenho da pesquisa fosse construído com mais segurança — conforme menciono no capítulo introdutório —, assim como as dimensões metodológicas apresentadas neste capítulo. Além disso, meu interesse era ver a atuação da professora Carolina, desta forma, ao observar a sua relação com dois grupos

diferentes de crianças me ajudou a perceber como se constitui também o seu *ethos* docente.

Neste período, tive a possibilidade de estar no contexto da EMEI João de Barro, de conhecer sua estrutura, seu funcionamento e de ver materializado na ação dos profissionais os princípios que sustentam sua proposta pedagógica; conhecer a professora Carolina e as crianças; começar a criar a minha compreensão acerca de como vivem o cotidiano educativo e como os percursos de investigação e as propostas são desenvolvidos; e, realizar a produção de dados à medida que, igualmente, dialogava com a escrita desta dissertação, com os autores e com a revisão de literatura. Tudo isso possibilitou-me interrogações e uma maior compreensão quanto ao caso desta pesquisa e dos aspectos que se relacionam, enlaçam-se e interferem diretamente neste estudo de caso.

Entendo que esse tempo e modo vividos foram fundamentais para que eu me integrasse ao contexto: sentisse a comunidade escolar e o bairro no qual a escola está situada e, estabelecesse laços com os sujeitos da pesquisa, tanto as crianças, mas, especialmente, a professora Carolina. Para que, aos poucos, ela pudesse se sentir mais segura com a minha presença junto a dela no espaço da sala de referência, uma vez que seguiríamos juntas no próximo ano.

Além disso, escolher estender a pesquisa por um período que contempla dois anos e, conseqüentemente, o acompanhamento da professora Carolina com dois grupos de crianças distintos, também ocorreu amparada pelo desejo de querer observar e compreender se o seu modo de fazer junto às crianças era uma questão pontual ou se havia dimensões específicas que o sustentavam.

Por fim, considero que os tempos e os caminhos que inauguraram o primeiro movimento de produção de dados possibilitaram que laços fossem construídos, tanto com os sujeitos participantes desta pesquisa, quanto com aqueles que compunham o contexto da escola naquele ano, que considero fundamentalmente importante. Afinal, na Educação, enquanto ciência do humano, nenhuma dimensão ou processo se mostra se não houver relação.

Inclusive, é preciso lembrar, como nos ajuda a refletir Cruz (2019, p. 47), que é preciso que seja “estabelecida uma relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos, no contexto de pesquisas que envolvam crianças”. Foi isso que me propus construir tanto com as crianças, quanto com a professora e os demais sujeitos da escola com os quais tive contato ao longo desse tempo.

Certamente, a EMEI João de Barro, como ninho, me acolheu e foi, para mim, neste tempo, uma escola morada, como menciona Stock (2022). Uma morada “de encontros, de descobertas de si, do outro e do mundo, de aprendizagem significativa, de cuidado, de afetos e de memórias” (STOCK, 2022). Uma morada tão bonita, dessas que, como ninho, acolhe, até o momento em que é possível impulsionar voo.

Em meu último dia de produção de dados em 2022, junto às crianças e à professora Carolina, me despedi daqueles que, de modo tão generoso, me acolheram. Recebi das crianças um buquê de girassóis colhido na própria escola e inúmeros abraços que deixaram saudades.

Este foi para mim um modo importante de findar um tempo no qual memórias tão bonitas foram construídas em meu coração e dados importantes para essa pesquisa foram produzidos.

#### 5.4.1.2 Os caminhos e os tempos da pesquisa, em 2023

Em abril de 2023, o processo de produção de dados foi retomado, estendendo-se até o mês de novembro do mesmo ano. Retomá-lo no mês de abril e não em fevereiro, quando o atendimento da educação infantil iniciou na rede de ensino de Novo Hamburgo/RS, foi uma escolha intencional. Sustentada pelo desejo de respeitar o tempo e o processo de acolhimento, bem como a construção de vínculos entre as crianças, suas famílias e a professora Carolina. Afinal, diferente do ano anterior, o grupo era composto por um número maior de crianças, as quais, não tinham um vínculo estável já construído, uma vez que este seria o primeiro ano que partilhariam suas jornadas de aprendizagem.

Recordo-me que, em 2022, ao longo dos períodos em que estive na escola produzindo os dados, em alguns momentos de conversa que tivemos, a professora Carolina sinalizava que já estava pensando sobre como seria esse tempo de acolhimento das crianças que constituiriam a turma da faixa etária 3B, em 2023. Além de interrogar-se sobre o modo como ocorreria o processo de construção de laços entre elas, para que se constituíssem enquanto grupo no ano seguinte. Por diversas vezes, ela compartilhou comigo que sempre que tinha diante de si a oportunidade, aproximava-se das crianças para que pudessem se conhecer e estabelecer os primeiros vínculos. Desde aquele momento, era visível o quanto havia uma

preocupação por parte da professora Carolina no que se refere à construção das relações com as crianças.

A partir de abril, (re)inicie o processo de produção de dados e os caminhos percorridos foram ocorrendo de modo um tanto diferente, pois já havia construído laços com a professora Carolina e com grande parte do grupo de profissionais da EMEI João de Barro. Diante disso, o maior investimento para a retomada do processo de produção de dados esteve na construção de vínculos com as crianças e suas famílias, visto que passaríamos um tempo considerável juntos no decorrer do ano.

Desde o início, pude me sentir acolhida pelas crianças e por suas famílias e, gradativamente, fomos construindo a nossa relação e os nossos afetos. Especialmente em relação às crianças, é importante relatar que este tempo vivido junto delas possibilitou, além dos dados produzidos, conhecê-las individualmente, de um modo muito bonito, em suas especificidades, diante de suas histórias e processos de aprendizagem e desenvolvimento. Também pude construir com cada uma delas afetos muito singulares, os quais estiveram sustentados pela generosidade com que me acolheram no primeiro dia e pelo modo que fomos construindo nossa relação ao longo deste tempo, em que fui me constituindo, como elas dizem, em “profe Leisi”.

Por diversas vezes, pensei se mencionaria aqui algo sobre o que acontece nos bastidores de uma pesquisa, ou melhor, no palco principal, este que chamamos de vida. E considerei que não seria honesto e nem ético de minha parte não falar sobre isso. Afinal, se entendo, como me convida Paulo Freire, que “escola é, sobretudo, gente, meu compromisso é narrar os afetos que constituem o outro e que também fizeram parte desta pesquisa. Pois, se há uma dimensão acadêmica envolta neste trabalho, é porque, em primeiro lugar, há uma dimensão humana.

Neste sentido, quero compartilhar que o ano de 2023 foi sensível e desafiador para a professora Carolina, pois estava passando por uma situação pessoal delicada. Realizar a pesquisa neste contexto foi um exercício difícil por saber que ela, cotidianamente, vinha atravessando desafios e que de modo ainda mais cuidadoso eu precisava conduzir o processo da pesquisa. Não sei se consegui fazer isso e acertei em todos os momentos, mas tentei da melhor forma possível. Assim como sei do seu empenho em contribuir com esta pesquisa e, especialmente, construir jornadas de aprendizagem honestas e respeitadas com as crianças. Considero que a relação e a intimidade que fomos desenvolvendo foram fundamentais e decisivas para que, além do processo de produção de dados, o cuidado prevalecesse.

Na fotografia 10, estamos nós duas, em um momento vivido, na EMEI João de Barro.

Fotografia 10 - A professora Carolina e eu



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

Neste cenário, entre chuvas intensas no estado e as suas implicações na estrutura e no acesso à escola, por vezes, o cronograma de pesquisa precisou ser alterado e redesenhado. Isso, pautado nas necessidades e cenários que se apresentava a cada momento. Ao longo dos meses de abril a novembro, realizei cerca de 80 horas de observação, com idas à escola em turnos de quatro horas, realizando, em alguns momentos, dois turnos em um dia, totalizando oito horas.

Além disso, participei, no mês de outubro, da “VII Mostra de Observáveis do Cotidiano”, assim como no ano anterior, conforme a fotografia 11. Minha participação aconteceu para que, a partir do espaço produzido pela professora Carolina, pudesse compartilhar o percurso de investigação que estava sendo desenvolvido com a turma, e perceber elementos para ampliar ou afinar a pergunta que conduziu todo o meu processo de pesquisa. Minha proposta era também observar como ela comunicaria a comunidade escolar na dimensão da articulação entre os saberes e experiências das crianças e o conhecimento sócio-histórico.



Fotografia 11 - Espaço da faixa etária 3B, na Mostra, em 2023



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

No mês de novembro, dirigi-me à escola para realizar a produção de dados com a professora Carolina, por meio da análise de algumas cenas selecionadas ao longo do período de observação. Foi um momento muito bonito momento, no qual pude trazer, de modo mais ativo, a voz da professora Carolina sobre o seu próprio modo de fazer.

No final de novembro, me despedi das crianças. Organizei o dia para estar com o grupo e assim poder viver este último período na certeza de que construímos juntos uma bonita história. Organizar este tempo como forma de marcar a nossa despedida ocorreu porque acredito que as pessoas que partilham a vida com as crianças não

podem apenas “desaparecerem”, mas construir rituais e travessias com elas. Afinal, é assim que comunicamos que, para nós, o outro é importante e que as relações, sobretudo, têm valor.

Do mesmo modo, de forma simbólica, marquei minha despedida na escola com o compromisso de retornar num tempo breve, para partilhar os achados da pesquisa e construir, junto ao grupo de profissionais, possibilidades a partir dela. Por fim, também me despedi da professora Carolina, agradecendo tudo o que partilhamos ao longo deste tempo e, especialmente, por ela tornar esta pesquisa possível.

#### 5.4.1.3 A participação nos encontros do OBECI

Embora não constitua diretamente a metodologia desta investigação, considero relevante compartilhar e registrar que, ao longo desses dois anos em que ela se desenvolveu, tive a oportunidade de participar de alguns encontros dos GIAs do OBECI. Isso certamente contribuiu para ampliar meu olhar acerca desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que se configura numa importante variável pedagógica desta pesquisa. Além de possibilitar a ampliação das lentes com as quais eu olhava para o meu próprio objeto de pesquisa.

#### 5.4.2 Instrumentos utilizados para a produção de dados

Nesta pesquisa, o processo de produção de dados foi realizado a partir de três sistemas operacionais: narrativo, tecnológico e documental. Eles foram utilizados, um complementando o outro, pois, segundo Yin (2015), nenhuma fonte para a coleta de evidências sobressai a outra, visto que são complementares e um bom estudo de caso se baseia em tantas fontes quantas forem possíveis.

Os sistemas observacionais narrativo e tecnológico foram inspirados na produção de Araújo (2011). Já o sistema operacional documental foi assim nomeado por mim, inspirada nos pressupostos de Morgado (2013), na busca por acolher a dimensão documental que circunscreve esta pesquisa.

Na sequência, cada um desses sistemas operacionais será apresentado, assim como os instrumentos que os constituem e o modo como foram utilizados em cada um dos tempos em que o processo de produção de dados aconteceu. Cabe mencionar

ainda que no processo de encerramento, utilizei uma adaptação do instrumento *photovoice*, o qual apresento na sequência dos três sistemas operacionais.

#### 5.4.2.1 Sistema operacional narrativo

O sistema operacional narrativo (ARAÚJO, 2011) foi composto pelas notas de campo, em 2022, e pelo protocolo observacional, em 2023, a partir da minha perspectiva enquanto pesquisadora. Este sistema foi constituído pelas entrevistas semiestruturadas centradas na perspectiva da professora participante (um momento de entrevista, em 2022 e três, em 2023) e na perspectiva da coordenadora pedagógica (um momento de entrevista, em 2023).

Segundo Evertson e Green (1989 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 114),

os sistemas observacionais narrativos possibilitam responder a um conjunto de necessidades adstritas a estudos que procuram compreensões aprofundadas de fenômenos educacionais complexos, nomeadamente a realização de descrições detalhadas de tais fenômenos, a explicação de processos em curso, assim como a identificação e compreensão de padrões de conduta no âmbito dos acontecimentos observados.

Com vistas a uma compreensão aprofundada do caso estudado, conforme destacam os autores, em ambos os anos em que esta pesquisa se desenvolveu, busquei “apanhar” a experiência da professora Carolina e das crianças, além de suas relações, interações e ações, assim como as situações que se apresentaram no cotidiano e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Isso, a partir da minha ida à escola e do acompanhamento da professora e do grupo em suas diferentes atividades da vida cotidiana, na sala de referência ou em outros espaços da escola, ou mesmo da comunidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 113) destacam que, no processo de observação, o “[...] investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora”. Deste modo, decidi “[...] entrar no mundo dos sujeitos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113), ou seja, no cotidiano da turma da faixa etária 3, para observar como ocorre a natureza das aprendizagens das crianças, individual e coletivamente. Também optei por observar como a professora Carolina, diante das atividades da vida cotidiana e, igualmente, nos processos de investigação, apoia e promove essas aprendizagens, favorecendo a articulação dos saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico. Além de procurar perceber se o modo como desenvolve

suas práticas pedagógicas e organiza o cotidiano educativo dialogam com o modo como as crianças aprendem.

Essa observação teve caráter de “não participante”. Conforme Goetz e Lecompte (1998 *apud* MORGADO, 2013, n.p), “[...] normalmente, os investigadores denominam-se a si mesmos não participantes quando reduzem ao mínimo as suas interações com os participantes para centrar a sua atenção não intrusivamente no fluxo dos acontecimentos”.

Em relação às notas de campo, de 2022, cabe pontuar que as utilizei para registrar ações, diálogos, interações e relações que ocorreram durante situações, momentos e propostas que compuseram a vida cotidiana e as propostas pedagógicas que acompanhei. Diante disso, busquei manter a fidedignidade das narrativas e utilizá-las como instrumento para registrar minhas descrições, reflexões, percepções e manifestações verbais e não-verbais.

Já o protocolo observacional, utilizado ao longo de 2023, foi planejado visando possibilitar, de forma estruturada, o registro das observações realizadas. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 158, grifo das autoras), “[...] os pesquisadores frequentemente se engajam em múltiplas observações no decorrer de um estudo qualitativo e usam um *protocolo observacional* para registrar as informações coletadas”. As notas de campo e o protocolo observacional foram transcritos e, posteriormente, arquivados em uma pasta específica da pesquisa no *Google Drive*, organizados por uma lógica temporal.

Em relação à entrevista, Amado e Ferreira (2013, p. 207) destacam que “[...] é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Diante disso, escolhi realizar a entrevista semiestruturada com a professora e com a coordenadora pedagógica procurando estabelecer aproximações e/ou distanciamentos entre os aspectos observados e suas narrativas, e assim partir das perguntas assumidas como ponto de partida para cada um desses momentos. Afinal, para Morgado (2013, n.p),

no que se refere ao estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, uma vez que, sem cortar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência.

Corroborando esse ponto, Amado e Ferreira (2013) orientam que ela deve ser realizada a partir de um plano prévio que permita não apenas que os dados pretendidos possam ser obtidos, mas também oportunize liberdade ao entrevistado. As entrevistas realizadas com a professora<sup>64</sup> e com a coordenadora pedagógica<sup>65</sup> foram gravadas e transcritas, garantindo a fidelidade do discurso (AMADO; FERREIRA, 2013). Por fim, foram arquivadas em uma pasta específica da pesquisa no *Google drive*.

#### 5.4.2.2 Sistema operacional tecnológico

O sistema operacional tecnológico (ARAÚJO, 2011) foi composto, em ambos os anos, por vídeos e fotografias, capturados digitalmente por mim, nos momentos de ida à escola, e arquivados também no *Google Drive*, para serem analisados e revisitados. Assim, serviram como um importante apoio aos demais instrumentos utilizados para a produção de dados, mas, principalmente, para documentar:

- cenas, situações e ações da professora, das crianças de modo individual, entre a professora e as crianças ou das crianças entre si;
- contextos e espaços da sala de referência, bem como em outros espaços da escola;
- momentos de sessões conforme os percursos de investigação de cada turma, além de outras propostas realizadas com as crianças.

A partir disso, pretendi registrar episódios e fragmentos da realidade que abarcassem a organização e o desenvolvimento do cotidiano educativo e as práticas sociais, o desenvolvimento dos percursos de investigação e as propostas realizadas com as quais fosse possível perceber, compreender e estabelecer relações sobre o modo como as crianças constituem suas aprendizagens com o apoio da professora. Para favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico.

---

<sup>64</sup> Disponível no apêndice A.

<sup>65</sup> Disponível no apêndice B.

#### 5.4.2.3 Sistema operacional documental

Para Morgado (2013, n.p), “[...] a consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação”. Afinal, os documentos podem ser revistos repetidamente, uma vez que não foram criados propriamente para o estudo de caso. Eles também apresentam dados exatos como nomes, referências e detalhes sobre um evento, como costumam documentar um período considerável (YIN, 2015). A partir disso, “[...] o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (YIN, 2015, p. 111).

Considerando isso, em 2022 e 2023, o sistema operacional documental foi composto pela coleta dos processos documentais da faixa etária 3, construídos pela professora Carolina — as comunicações que tornam visíveis os percursos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Inclusive, este material faz parte do aparato instrumental do OBECI, acolhido e utilizado pela professora Carolina. Além disso, este sistema operacional foi composto pelo documento que apresenta a proposta político-pedagógica da escola.

Ambos os documentos foram partilhados pela professora, por meio do *Google drive*, onde meu acesso ocorreu no modo “visualização”. Diante disso, realizei o *download* de cada um deles, seguido do arquivamento juntamente aos demais dados coletados nesta investigação.

Como já referido, todos os dados produzidos nesta pesquisa, por meio do uso dos diferentes sistemas observacionais e de seus instrumentos, foram arquivados em uma pasta exclusiva à pesquisa, no *Google Drive*, ficando o acesso exclusivo a mim e ao meu orientador, por um período de dez anos. Após, serão descartados.

#### 5.4.2.4 Cena e narrativa

Como último instrumento para a produção de dados, acolhi como inspiração o *photovoice* (foto e voz), um instrumento geralmente utilizado em pesquisas com metodologia participativa (pesquisa-ação). A partir do qual, os participantes da pesquisa utilizam a fotografia como ferramenta para identificar ou representar seu contexto e, posteriormente, serve de base para discutirem sobre ele ou apresentá-lo (MEIRINHO, 2017).

Desta forma, criei um instrumento, nomeado por mim, de “cena e narrativa”. A partir dele, elegi seis cenas que capturei ao longo do tempo de produção de dados, as quais, diante de uma análise panorâmica dos dados produzidos, ilustram pontos de atenção importantes para as possíveis categorias de análise que estavam se apresentando. Essas cenas serviram como ponto de partida para um momento de diálogo com a professora Carolina.

Neste encontro, ao realizar o fechamento da pesquisa, em um espaço-tempo organizado e planejado, apresentei cada cena por meio da fotografia e retomei o seu contexto, para ouvir a narrativa e a análise construída pela professora Carolina<sup>66</sup> sobre o seu modo de fazer. Esta narrativa foi gravada e, posteriormente, transcrita. Este último instrumento foi utilizado para qualificar e ampliar os dados produzidos, assim como a análise, as categorias e, conseqüentemente, os achados desta pesquisa.

#### **5.4.3 A singularidade envolta em pesquisas com grupos de crianças**

Nesta pesquisa, na qual busquei investigar o modo de fazer da professora Carolina, como já apresentado, um tempo considerável de observação em campo aconteceu. Neste período, estive junto às crianças e à professora, compartilhando a jornada do cotidiano escolar. Ser pesquisadora neste contexto não é (e nem pode ser) neutro. Afinal, se a todo tempo tenho, a partir do aparato teórico que me sustenta, assumido que as relações são o coração da escola, no momento em que fui a campo, este princípio básico orientou-me.

Diante disso, no período da produção de dados, não foram poucas as vezes em que me vi acolhendo as crianças no colo, estabelecendo diálogos e construindo brincadeiras. Ou ainda, auxiliando em alguma atividade de atenção pessoal, seja limpando o nariz, ajudando a vestir algum calçado ou peça de roupa, seja servindo algum alimento. Cenas que dizem de uma pesquisa que aconteceu envolta em todos

---

<sup>66</sup> Inicialmente, pensei que as crianças não fossem diretamente os sujeitos da pesquisa, mas me enganei. Ao observar como a professora Carolina as auxilia na articulação de seus saberes e experiências com o patrimônio sócio-histórico, foi preciso considerá-las também sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, compreendo que a natureza das pesquisas pedagógicas, especialmente as nomeadas como “investigação em educação” (STENHOUSE, 2007) precisam considerar a complexidade e fugirem da disjunção. Tentar olhar só para a professora Carolina, por exemplo, seria uma disjunção. Por outro lado, assumir a escolha de realizar este momento apenas com ela foi um exercício intencional, haja vista o desafio de não perder a particularidade do caso, isto é, a sua relação com as crianças e com o conhecimento.

os processos e situações que fazem parte da vida que pulsa em uma escola da infância.

#### 5.4.4 O processo de análise e comunicação dos dados

A respeito da análise dos dados, a partir de Creswell e Creswell (2021), segui os passos descritos abaixo:

(1) *os dados brutos foram organizados e separados para análise*: as entrevistas foram transcritas; as notas de campo e as informações dos protocolos observacionais, separadas; as fotografias e os vídeos foram arquivados em pastas, sustentadas, especialmente, em momentos que compõem o cotidiano na escola — compreendi, ao longo do percurso, que possibilitavam encontrar caminhos para que eu pudesse refletir sobre a pergunta de pesquisa —; os processos documentais e as comunicações foram arquivados digitalmente e tiveram uma versão impressa;

(2) *leitura geral dos dados*: num segundo momento, aconteceu a leitura panorâmica dos dados — destaquei *insights*, palavras-chave e observações diante do movimento de ir percebendo como eles me levavam a responder ao problema de pesquisa;

(3) *codificação dos dados*<sup>67</sup>: na sequência, comecei a organizar os dados em agrupamentos orientados pela pergunta que circundou esta dissertação, possibilitando o levantamento de possíveis categorias de análise;

(4) *geração de temas e descrições*: posteriormente, estabeleci descrições e temáticas aos agrupamentos, que firmaram as categorias de análise;

(5) *interrelação e interpretação*: à medida que fui interpretando os dados, interrelações passaram a ser estabelecidas entre eles, em cada categoria de análise gerada;

(6) *representação*: no próximo capítulo, as categorias analíticas que emergiram do processo de análise de dados acima elucidado, serão apresentadas e discutidas.

Considero relevante destacar que, neste estudo de caso, as categorias de análise serão informadas de modo descritivo, como nos ajuda a compreender Simons (2011). Para a autora, este modo de informar pretende envolver o leitor na experiência

---

<sup>67</sup> É importante salientar que mantive a expressão “codificação dos dados”, conforme a denominação utilizada pelos autores que serviram de base para o processo de tratamento e análise dos dados.



e na veracidade do caso, apresentando os dados a começar de qualquer ponto, à medida que vai entrelaçando-os. Desta forma, as descrições podem incluir trechos de entrevistas e de observações, contar com a participação dos integrantes da pesquisa, relacionar vozes, apresentar fragmentos do cotidiano educativo, uma vez que “a descrição é mais episódica do que cronológica” e, a narrativa, a todo tempo, está implícita (SIMONS, 2011, p. 256).

A análise ocorreu a partir da triangulação de dados, pois, conforme Yin (2015, p. 125, grifo do autor), “[...] com a convergência de evidência, a triangulação de dados ajuda a reforçar a *validade do constructo* do seu estudo de caso”. Para tanto, valendo-me de Formosinho (2016), realizei a triangulação de:

- fontes: dos instrumentos utilizados para a coleta de dados;
- vozes: da minha voz como pesquisadora, e das vozes das crianças e da professora Carolina, enquanto sujeitos da pesquisa;
- tempos: da primeira parte da pesquisa, correspondente a 2022 e da segunda parte, 2023.

Por fim, ainda em relação ao percurso metodológico, apresento os procedimentos éticos que orientaram esta pesquisa.

#### **5.4.5 Procedimentos éticos da pesquisa**

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, após o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, realizado por meu orientador, para inscrição e autorização de sua pesquisa, na qual se enquadra este estudo de caso, realizei meu primeiro contato com a escola. Isso ocorreu para que pudesse apresentar-me como professora, mas também como pesquisadora e contar-lhes um pouco mais sobre a minha proposta de investigação. Foi a partir desse primeiro contato que os vínculos e os diálogos com a escola iniciaram. Além disso, entreguei uma carta de apresentação da Universidade, à qual foi respondida pela diretora da instituição, por meio de uma carta de aceite.

Em relação aos sujeitos participantes, cabe destacar que todos explanaram sua concordância por meio do TCLE e/ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): a coordenadora pedagógica Alexandra leu, concordou e assinou o TCLE<sup>68</sup>; a

---

<sup>68</sup> Disponível no apêndice C.

professora Carolina, em 2022 e em 2023, leu, concordou e assinou o TCLE<sup>69</sup>; os responsáveis pelas crianças da faixa etária 3 também leram, concordaram e assinaram o TCLE<sup>70</sup>, em 2022 e em 2023.

Enquanto as crianças, como convidadas especiais da pesquisa, em 2022 e em 2023, desenharam e carimbaram seu polegar no TALE<sup>71</sup>, confirmando sua participação. Afinal, como destaca Cruz (2019, p. 47), além da autorização dos responsáveis, as crianças “[...] também devem dar o seu assentimento quanto a participar de pesquisas”.

Especialmente em relação às crianças, gostaria de mencionar o quão acolhedor foi a escuta delas de minha leitura do TALE, como o acolhimento ao manifestarem o desejo ou não de participarem. Essa conversa, em ambos os anos, foi realizada em pequenos grupos para que a devida atenção pudesse ser dada a cada criança e para que cada uma tivesse seu tempo de preenchimento/assinatura — carimbo do polegar e do desenho — respeitado. Segundo Barbosa (2014, p. 238), “[...] o consentimento de cada criança deve ser obtido na medida de sua capacidade e que a recusa da criança para participar em uma pesquisa deve ser sempre respeitada”.

Em 2022, foi bastante cativante observar que as crianças que dialogavam comigo, quando retornavam ao coletivo, prontamente estendiam aos colegas o pedido para que eles participassem também deste estudo de caso, inclusive, acompanhando-os até a mesa onde estávamos realizando a conversa. Contudo, uma das crianças optou por não participar após a minha explicação, tendo a sua vontade prontamente respeitada.

Em 2023, de modo muito carinhoso, as crianças me acolheram, enquanto lia e explicava para elas o TALE. Procurei realizar este procedimento em pequenos grupos, como no ano anterior, para poder acolher cada uma, em sua singularidade, e estabelecer uma relação atenta e respeitosa. Todas as crianças aceitaram o convite para participar; algumas me auxiliaram no processo de convidar os colegas para que também participassem.

Em relação aos procedimentos éticos da pesquisa, é importante salientar que encaminhei à coordenadora pedagógica, à professora e aos responsáveis pelas

---

<sup>69</sup> Disponível no apêndice D.

<sup>70</sup> Disponível no apêndice E.

<sup>71</sup> Disponível no apêndice F.

crianças, um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais<sup>72</sup>, referente a ambos os anos.

Ademais, Mainardes e Carvalho (2019) explicam que, no Brasil, quanto às pesquisas na área da Educação, a revisão ética deve acontecer pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. No entanto, a sua regulamentação baseia-se no desenvolvimento de pesquisas da área da Biomédica e, diante disso,

[...] uma parte significativa dos Comitês de Ética em Pesquisa desconsidera as peculiaridades da pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA), além de dificultarem e, por vezes, não aprovarem projetos da área das Ciências Sociais (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 129).

Diante disso, muitos pesquisadores não encaminham seus projetos de pesquisa para a revisão ética dos respectivos comitês, mas assinam uma autodeclaração, apresentando os princípios e os procedimentos éticos da pesquisa. Segundo os autores,

podemos considerar que, em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 129).

Perante o exposto e ponderando que, muitas vezes os comitês não possuem representatividade das Ciências Humanas e/ou a estrutura da plataforma Brasil<sup>73</sup> não acolhe a natureza das nossas pesquisas, sem distinção entre “com humanos” e “a partir de humanos”, meu orientador e eu, sem menosprezar o trabalho e a função dos comitês de ética, utilizamo-nos da autodeclaração ética para manifestar os princípios e os procedimentos éticos desta pesquisa<sup>74</sup>.

Valendo-se disso, os sujeitos participantes serão identificados, uma vez que este estudo de caso se desenvolve a partir de um caso concreto, que se realiza num

---

<sup>72</sup> Disponível no apêndice G.

<sup>73</sup> É uma base nacional em que os registros de pesquisas, envolvendo seres humanos, são unificadas. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas, desde o momento em que são propostas até a autorização e posterior finalização. Para saber mais, indico acessar: [gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-brasil-de-projetos-de-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-para-avaliacao-etica](http://gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-brasil-de-projetos-de-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-para-avaliacao-etica). Acesso em: 08 dez. 2023.

<sup>74</sup> Disponível no apêndice H.

contexto concreto e com sujeitos concretos, tomados como centro da investigação. Sob este viés e pelo nosso desejo de valorizá-los e de reconhecê-los, há o próprio desejo de eles compartilharem sua identidade e a do contexto do qual fazem parte a partir das jornadas de aprendizagem partilhadas na escola.

Conforme já mencionado, pretendemos narrar e documentar densamente este estudo de caso, o que também envolve, a partir dos múltiplos instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados, quando em fase de análise e de partilha da pesquisa, a divulgação de fotografias, narrativas e trechos dos processos documentais e das comunicações para tornar visível os achados da investigação em comento. Por isso, de modo contrário ao uso da autodeclaração, esta pesquisa seria inviabilizada, visto que os comitês de ética não permitem que os participantes sejam identificados. Entretanto, em nosso entendimento, é ético dar nome aos que constroem a pedagogia.

Na sequência, como já anunciado, apresento o capítulo que comunica os achados oriundos desta pesquisa.



O que uma professora faz?

**Estuda.**

A. 4 anos e 8 meses.

## 6 O MODO DE FAZER DA PROFESSORA CAROLINA

Não foram poucas as vezes em que ensaiei a escrita deste capítulo, assim como me dediquei ao processo de análise de dados. Foram idas e vindas, aproximações e distanciamentos, começos, pausas, retomadas e recomeços. Neste percurso, bastante intenso e desafiador, gradativamente, fui percebendo e me relacionando com a complexidade que havia acerca da pergunta orientadora desta pesquisa.

No processo de produção de dados, me interessei em olhar para o modo de fazer da professora Carolina, para compreender como, por meio de suas práticas pedagógicas, ela favorecia a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico, e tal complexidade começou a se evidenciar. Mas apenas no momento em que comecei a manipular e dialogar com os dados produzidos, realizando o processo de análise, que pude, de fato, percebê-la.

Hoyuelos e Riera (2019, p. 25) afirmam que “a escola infantil é uma organização complexa na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é sua identidade irreduzível. Mas por que a complexidade? Porque ela não nos permite simplificar os problemas”. Neste sentido, acrescentaria que, conseqüentemente, a complexidade também não nos permite simplificar as respostas. Afinal, tão complexo quanto reconhecer, a partir do modo de fazer da professora Carolina, a complexidade que está envolta em meu problema de pesquisa, foi chegar à estruturação de como respondê-lo. Uma vez que, no âmago desta resposta, residia, justamente, o seu modo de fazer: contextual, situado e refletido, portanto, complexo, que, diante da escola como uma organização complexa (HOYUELOS; RIERA, 2019), certamente, não poderia ocorrer de outro modo.

Assim, para responder à problemática desta pesquisa que trata do modo de fazer da professora Carolina, distancio-me de qualquer inclinação ou pretensão de apresentar uma receita, ou uma prescrição. O que, além de simplista e generalizável, estaria desprovido do pensar e do fazer desta professora, reduzindo sua prática pedagógica a uma espécie de manual, tal como as apostilas e cartilhas que, com frequência, circulam por instituições de educação infantil e, se fundamentam na promessa de apresentar um modo de fazer com vistas a melhorar a educação. Grande equívoco! E, aproximou-se, especialmente, do desafio que é tornar visível a epistemologia complexa da prática de uma professora de educação infantil que se

distancia de modelos canônicos da docência nesta etapa. Uma docência que, como nos ajuda a compreender Mantovani e Perani (1999)<sup>75</sup>, está sendo inventada<sup>76</sup>.

Neste processo, inúmeras vezes, recordei Couto (2009, p. 3) quando diz que “a miçanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as miçangas”.

Durante a produção de dados e, posteriormente, na análise, as “miçangas” da minha pesquisa eram por mim percebidas. Ou seja, o que a professora Carolina fazia de modo qualificado, contextualizado e valioso, bem como, fui percebendo os conceitos escondidos em suas práticas pedagógicas. Contudo, a complexidade estava justamente em conseguir perceber o fio que conectava e compunha as miçangas. Isto é, o fio que dava corpo ao modo de fazer da professora Carolina, permitindo-me compreender como a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico era por ela, de diferentes modos, favorecida. Diante disso, reside a complexidade que, para além da pergunta, permeou também o desafio de a responder.

No percurso de notar o fio, os dados produzidos e a análise realizada levaram-me a um conjunto de condições, escolhas, convites, posturas e modos de sustentação que possibilitaram perceber o fio que compõe o modo de fazer desta professora. A partir disso, emergiram *duas categorias de análise*: (1) a *oferta de condições*; (2) as *escolhas, convites e posturas* assumidas pela professora.

Considero que, ao me valer do estudo de caso como método, visto sua contribuição para revelar a complexidade do fenômeno estudado (MORGADO, 2013; AMADO; FREIRE, 2017; FRAGA; HEMING, 2023), haja vista a escola como uma organização complexa (HOYUELOS; RIERA, 2019), amparada no compromisso de narrar a ação profissional contextual da professora Carolina, foi o que me possibilitou perceber esse fio que vai compondo o seu modo de fazer, elaborar e nomear a epistemologia da prática que ela desenvolve. Afinal, somente quando a tônica é colocada nos práticos da escola, é possível construir um conhecimento sobre a práxis

---

<sup>75</sup> As autoras tomam a docência na educação infantil como uma docência a ser inventada, considerando que, em seu percurso histórico, ela se constituiu perpassando diferentes campos/lugares, como o doméstico e/ou relacionado à saúde e à nutrição, por exemplo. Diante disso, não se firmou no campo uma concepção convencional quanto à docência nessa etapa.

<sup>76</sup> Conforme já discutido anteriormente, é possível refletir que a docência a ser inventada também é inspirada na matriz do ensino fundamental. E, deste modo, voltada ao ensino com vistas à transmissão do conteúdo e, conseqüentemente, distanciada das crianças. Embora no campo da legislação a gramática da etapa da educação infantil tenha sido garantida, ainda não há, por esses diferentes atravessamentos, uma convencionalidade quanto à docência, ou seja, o modo de fazer nessa etapa.

como lócus da pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), uma vez que ela é inalcançável apenas no campo da teoria (FOCHI, 2019).

A partir disso, desejo contribuir com o campo da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil. Afinal, se “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14), sistematizá-los e apresentá-los, por meio de um estudo de caso, possibilita “a construção de um amplo repertório intelectual, cultural e pedagógico às professoras e aos professores da educação infantil” (FOCHI, 2022a, p. 1).

Isso, porque, conforme já declarado ao longo desta dissertação, há uma ausência de estudos de caso densamente documentados<sup>77</sup> e eles são de fundamental importância, especialmente, “pela possibilidade de uma experiência local dialogar com a experiência global e inspirar a reconstrução de novas experiências locais” (FOCHI, 2019, p. 43). Além de necessários, servem como bons exemplos para a construção desta docência que está a ser inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Por fim, importa evidenciar que as categorias analíticas estão intimamente ligadas ao modo de fazer da professora Carolina que, neste capítulo, assume centralidade principal. Contudo, uma vez que seu modo de fazer se estrutura, sustenta e desenvolve na relação que ela estabelece com as crianças, e os dados que constituem cada categoria analítica são apresentados, percebemos que há certos momentos em que as crianças ocupam a centralidade. Em virtude de que foi o exercício de também olhar<sup>78</sup> para elas, que me permitiu dizer sobre o modo de fazer da professora Carolina e, sobretudo, compreendê-lo.

Reconhecer e evidenciar isso é importante e necessário, uma vez que não há como ser de outro modo. Afinal, esta dissertação se situou, durante todo o tempo, na

---

<sup>77</sup> Em novembro de 2022, apresentamos, no 10º Congresso Olhares sobre a Educação e 3rd International Congress Perspectives on Education, em Viseu/Portugal, uma revisão integrativa sobre estudos de caso na educação infantil, realizada na base de dados Mendeley (é um gerenciador de referências e uma rede social acadêmica que ajuda a organizar a pesquisa e a colaborar com outras pessoas *on-line*). O conjunto de estudos selecionados foi de apenas nove artigos, sendo que a maioria mostrou experiências focadas na inclusão, na aprendizagem de determinadas áreas do conhecimento ou em assuntos organizacionais de gestão escolar (FOCHI; FRAGA; HEMING, 2022). Mais recentemente, fizemos uma nova revisão integrativa na base de dados SciELO e chegamos a 13 artigos com estudos de caso publicados. Este material tinha como foco condições de trabalho, avaliação e oferta da educação infantil, e inclusão de crianças, professores e famílias nesta etapa. Nenhum dos estudos abordou a prática pedagógica em si (FOCHI; FRAGA; HEMING, 2024, no prelo).

<sup>78</sup> Perante o exposto, a todo tempo, parti da premissa de que não é possível olhar para o modo de fazer da professora Carolina, sem olhar para as crianças. Assim como não é possível olhar para as crianças, sem ter o olhar totalmente atravessado por seu modo de fazer.



perspectiva que entende a educação como “uma ciência de interpretação das interpretações dos autores, um duplo processo hermenêutico” (FORMOSINHO, 2016, p. 35). Isto é, uma ciência social do social.

Posto isso, apresento e desenvolvo, a seguir, duas categorias analíticas que comunicam os achados oriundos desta pesquisa, dando corpo a este capítulo.

## 6.1 A OFERTA DE CONDIÇÕES

Hoje, quando cheguei à sala de referência, tinha um novo espaço circunscrito vinculado à investigação que acabara de iniciar, cuja estética era um convite a investigar sobre as folhas a partir da linguagem digital, por intermédio do microscópio digital e do notebook. Recordei-me que, há poucos dias, no final de uma sessão, a professora Carolina havia comentado comigo que esse espaço seria prefigurado e organizado por ela, para que as crianças, além dos momentos mais orientados de investigação, pudessem ir construindo intimidade com essa linguagem e, conseqüentemente, com o microscópio e o notebook.

Capturei duas crianças se aventurando a investigar autonomamente o novo espaço, logo que cheguei. Primeiro, Theodoro se aproximou. Sophia, que brincava no espaço circunscrito da casinha, observando curiosamente o colega, se aproximou e, logo, Yasmin. Ela estava interessada em compreender sobre o uso do microscópio, manipulando-o com atenção sobre a folha. Já Sophia, estava atenta à projeção oriunda da folha que, naquele momento, permeava a tela do computador.

Cada um em uma investigação. As duas, com olhares e corpos em estado de atenção, de descoberta. Observando de longe, em momento oportuno, a professora Carolina se aproximou, ajudando Yasmin a lembrar como encontrar o foco para que a imagem projetada fosse mais nítida. Sophia, observava atenta, como quem também desejava aprender. Do mesmo modo sutil que a professora Carolina se aproximou, colaborando com a



investigação em curso, ela se distanciou. Yasmin e Sophia continuaram lá, entregues ao novo espaço e ao convite que ele faz a investigar...

Fico a pensar: Quantas condições o espaço educativo da sala de referência pode oferecer para que, cotidianamente, as crianças possam investigar o mundo? O que esta cena me convida a pensar sobre o papel do adulto?

Fonte: nota da autora<sup>79</sup> no protocolo observacional (12 maio 2023).

Ao longo da dissertação, tenho apostado na direção de que, na educação infantil, precisamos reposicionar adultos e crianças na relação educativa (FOCHI, 2019). Para isso, um foco importante da ação do adulto é criar as condições necessárias — organização do cotidiano pedagógico e das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas — para que o processo de aprendizagem das crianças se desenvolva e que elas possam construir significados para a sua experiência no mundo (DEWEY, 1971; 2002); BRASIL, 2009a, 2009b; OLIVEIRA, 2010; FOCI, 2019; 2020a; 2020b).

Em conformidade, a primeira categoria que emergiu do processo de análise dos dados, convoca à reflexão sobre as condições ofertadas às crianças da faixa etária 3, pela professora Carolina. Especialmente, as que estão relacionadas à organização do contexto educativo<sup>80</sup> e perpassam as dimensões dos materiais, tempo, espaço e grupo (que fazem parte do que, no OBEI, entendemos como “organizadores da ação pedagógica”).

Nesta seção, me ocupo de discuti-las, buscando responder como a professora Carolina favorece a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico por meio dessas dimensões. Tendo em vista que as condições ofertadas se apresentaram como terreno fértil para que cotidianamente, durante as experiências de aprendizagem vividas na EMEI João de Barro, as crianças da faixa etária 3 tivessem essa oportunidade.

---

<sup>79</sup> Como um disparador, iniciarei cada seção que constitui as duas categorias de análise que serão apresentadas e discutidas, com um registro feito por mim, em meu protocolo observacional, amparado por fotografias que dizem sobre ele e discussões e reflexões serão realizadas na sequência. Servirá como um convite a você leitor, para começar a se relacionar com o texto e reflita sobre a provocação final que, naquele momento, fiz a mim, mas agora, estendo a você.

<sup>80</sup> Na perspectiva de Bondioli (2015 *apud* FOCI, 2020a, p. 109), o contexto educativo é compreendido como “um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e põe em jogo, com o objetivo de produzir um impacto sobre os beneficiários de ações educativas (crianças, estudantes)”. Neste sentido, a autora se refere ao contexto em seus elementos objetivos e materiais (como a organização do espaço, materiais etc.), como em suas ações, relações e significados produzidos pelos sujeitos.

Para iniciar, recordo-me de Fortunati (2019) que, em uma de suas obras, discute a necessidade de existir, no cotidiano educativo, um deslocamento em relação à ação pedagógica pautada nos conteúdos (com vistas à transmissão do conhecimento canônico) para uma ação pedagógica pautada na oferta de condições. Afinal, segundo o autor,

a maneira como o adulto projeta suas intenções educativas na organização das oportunidades que são oferecidas às crianças no contexto educativo expressa de modo direto e claro até que ponto ele compreendeu a importância de transformar os conteúdos dos seus próprios objetivos em condições e oportunidades concretas e disponíveis para as crianças (FORTUNATI, 2019, p. 22).

Fortunati (2019) destaca que esta é a única forma de evitar que as intenções do adulto incidam sobre as crianças de modo direto e anulem a própria capacidade que elas carregam consigo de construir relações, experiências, conhecimentos e aprendizagens. Afinal, conforme o autor, quando as crianças tiverem a oportunidade de atuar como protagonistas ativas perante as condições criadas pelo adulto, o que se estende por “conteúdo” não precisa ser a elas ensinado, pois haverá de ser uma consequência do próprio processo de aprendizagem.

Diante disso, Fortunati (2019) salienta que a oferta de condições não reduz ou anula a importância e o papel do adulto. Ao contrário, liberta-o da busca por resultados, possibilitando que ele acompanhe, observe e possa corroborar as crianças em seus percursos de aprendizagem, além de narrá-los e torná-los visíveis. Isso ao passo que o adulto se movimenta no sentido de buscar compreender e responder à iniciativa das crianças. Enquanto elas, a partir das condições criadas e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo adulto, têm a oportunidade de viver de modo ativo e com agência suas experiências de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o autor defende que é, especialmente, a partir das condições ofertadas que o encontro entre adulto e crianças, no cotidiano educativo, pode ocorrer num justo equilíbrio. Haja vista que são elas que permitem que ambos se sintam reconhecidos em seu protagonismo frente ao processo educativo.

Acolho esta perspectiva, compreendendo que ela dialoga fortemente com o modo de fazer da professora Carolina e, conseqüentemente, com essa primeira categoria de análise. Afinal, as condições ofertadas traduzem justamente as intenções desta professora e, materializam-se de modo concreto e disponível às crianças, como será apresentado a seguir.

Além disso, são as condições ofertadas que permitiram que a jornada de aprendizagem vivida cotidianamente na EMEI João de Barro, fosse pela professora Carolina e pelas crianças da faixa etária 3, compartilhada. Possibilitando ainda que tanto ela, quanto as crianças, assumissem agência frente ao processo educativo.

Neste prisma, entendo que o ponto de partida do modo como a professora Carolina projetava suas intenções, traduzindo-as na oferta de condições para as crianças, alicerçava-se, primeiramente, na forma como ela planejava o cotidiano educativo. O que estava atravessado, sobretudo, por sua compreensão acerca do que é planejar na etapa da educação infantil. Portanto, antes de apresentar o modo como seu planejamento foi por mim encontrado, cabem algumas reflexões iniciais, visando situar a concepção que o orienta.

O modo de planejar o cotidiano educativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Carolina distancia-se de qualquer entendimento de que planejar “está direcionado a conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas” (FOCHI, 2015b, p. 5) ou à construção de um semanário “que não auxilia a reflexão sobre a prática pedagógica e nem torna visível a intenção educativa” (FOCHI, 2019, p. 239). Respalda-se na compreensão de que planejar é:

- possibilitar, a partir de “situações significativas de aprendizagem”, que as crianças possam atribuir significados à sua experiência, criando sentidos sobre si, o outro e o mundo (FOCHI, 2019, p. 239);
- construir “um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais”, para poderem viver suas experiências de aprendizagem (FOCHI, 2015b, p. 4).

Amparado nestas premissas, o planejamento da professora Carolina se estruturava em duas modalidades de planejamento: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão (FOCHI, 2015b).

O planejamento de contexto refere-se a um planejamento que possibilita ao adulto ter uma visão ampliada do contexto educativo. À vista disso, “envolvem a organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados, o modo como é gestado o tempo” (FOCHI, 2019, p. 240). Além disso, convida a problematizar como acontecem as microtransições e refletir sobre a tomada de decisões em torno das atividades de atenção pessoal (momentos de alimentação, descanso e higiene) (FOCHI, 2019).

Enquanto o planejamento de contexto sustenta-se no princípio de que, a partir de um planejamento macro, o contexto que acolhe o cotidiano educativo é estruturado, oferecendo condições menos fragmentadas e mais orgânicas e concretas, para que as experiências de aprendizagem das crianças (e dos adultos) se desenvolvam (FOCHI, 2015b; 2019). É importante salientar que entendo que as experiências de aprendizagem se referem à vida cotidiana e aos percursos de investigação.

Em consonância com a concepção de currículo que orienta a educação infantil, o planejamento de contexto visa romper o entendimento de que há, na jornada do dia na escola, momentos pedagógicos e não pedagógicos. Portanto, considera que todas as situações vividas pelas crianças, ao longo do dia, desde quando chegam à escola até a despedida, são momentos com significativo potencial de aprendizagem e, na mediação de um adulto competente, tornam-se pedagógicos. Logo, o cotidiano educativo precisa ser planejado, visto que “muitas das atividades do cotidiano são grandes aprendizagens para as crianças” (FOCHI, 2015b, p. 1). Por isso, ele não pode ficar à margem do planejamento do adulto.

Um desses momentos vividos cotidianamente pelas crianças, diz respeito as sessões<sup>81</sup>. Enquanto o planejamento de contexto possibilita refletir, organizar, estruturar e favorecer as situações vividas pelas crianças cotidianamente na escola, pois apresenta um conjunto de escolhas do adulto para o modo como o contexto educativo será estruturado e o cotidiano vivido. O planejamento de sessão diz de um espaço e tempo, no cotidiano educativo, no qual se leva adiante uma proposição mais orientada com as crianças. No caso da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3, essa proposição diz respeito a um percurso de investigação<sup>82</sup>.

O planejamento de contexto e o planejamento de sessão são modalidades de planejamento coincidentes<sup>83</sup>, sobretudo, porque se sustentam nas mesmas concepções de criança, adulto, escola e ação pedagógica, na etapa da educação infantil (FOCHI, 2015b).

---

<sup>81</sup> A discussão sobre o planejamento de sessão será desenvolvida na segunda categoria de análise.

<sup>82</sup> A segunda categoria de análise tratará da especificidade da abordagem da investigação.

<sup>83</sup> Essas modalidades buscam contemplar o que propõe a etapa da educação infantil, ao abordarem o desenvolvimento pleno da criança e a concepção de currículo como farol orientador desta dissertação. Uma vez que a dimensão de planejamento que os contorna, como evidenciado, possui em seu âmago a crença de que o cotidiano pedagógico precisa ser planejado para que as crianças possam vivê-lo enquanto experiência de aprendizagem (FOCHI, 2019).

Nesta primeira categoria, quero tratar com profundidade da especificidade do planejamento de contexto<sup>84</sup>, por entender que ele permite discutir com amplitude as condições ofertadas pela professora Carolina.

Considerando isso, a seguir, apresento fragmentos do planejamento de contexto<sup>85</sup> desenvolvido pela professora Carolina, evidenciando alguns aspectos que já foram refletidos e possibilitando que a discussão aqui empreendida possa ganhar novas camadas a partir dos dados.

É importante elucidar que esses fragmentos do planejamento de contexto a medida em que traduzem o conjunto de escolhas da professora Carolina para estruturar o cotidiano das crianças da faixa etária 3, permitem dizer sobre as condições ofertadas cotidianamente a elas.

### **6.1.1 Prefigurar e restituir o contexto educativo**

Uma vez que o OBECI é variável pedagógica estruturante desta pesquisa, é importante salientar que o modo de planejar da professora Carolina se baseia na abordagem pedagógica que vem sendo construída por ele e orienta a ação pedagógica da EMEI João de Barro. Dentro do OBECI, foi desenvolvido um aparato instrumental<sup>86</sup> para auxiliar o professor a prefigurar, refletir, sistematizar e documentar o cotidiano pedagógico, as aprendizagens das crianças e o capital intelectual do próprio professor. Neste aparato instrumental, há instrumentos e ideias que orientam o planejamento (de contexto e de sessão), as investigações, a comunicação (das aprendizagens e do cotidiano pedagógico) e a sistematização dos percursos vividos (o processo documental).

No fragmento escolhido para iniciar minha análise, optei por evidenciar a intencionalidade da organização do espaço e dos materiais da professora Carolina. Começar falando do espaço não é uma escolha arbitrária, já que concordo com Fochi (2019, p. 263) ao afirmar que “há uma pedagogia implícita no modo como organizam-se os espaços”. Além disso, é a partir das escolhas que se faz na organização do espaço e na oferta de materiais que se revela “o elemento que favorece ou

---

<sup>84</sup> Ao final dessa categoria, estabelecerei uma relação com os momentos de sessão visando ampliar as discussões com os organizadores da ação pedagógica que, posteriormente, serão discutidos.

<sup>85</sup> Assumi a escolha de apresentar os fragmentos do planejamento de contexto correspondentes a 2023, mesmo que, em 2022, tenha se desenvolvido na mesma perspectiva.

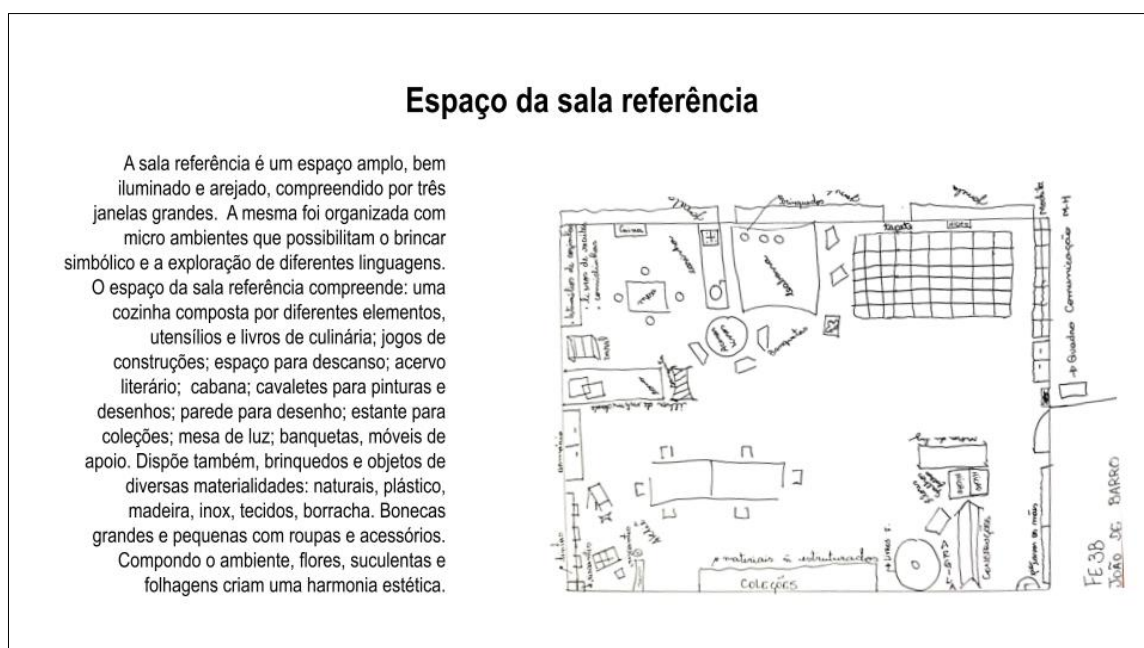
<sup>86</sup> Conforme já tratado no capítulo metodológico.

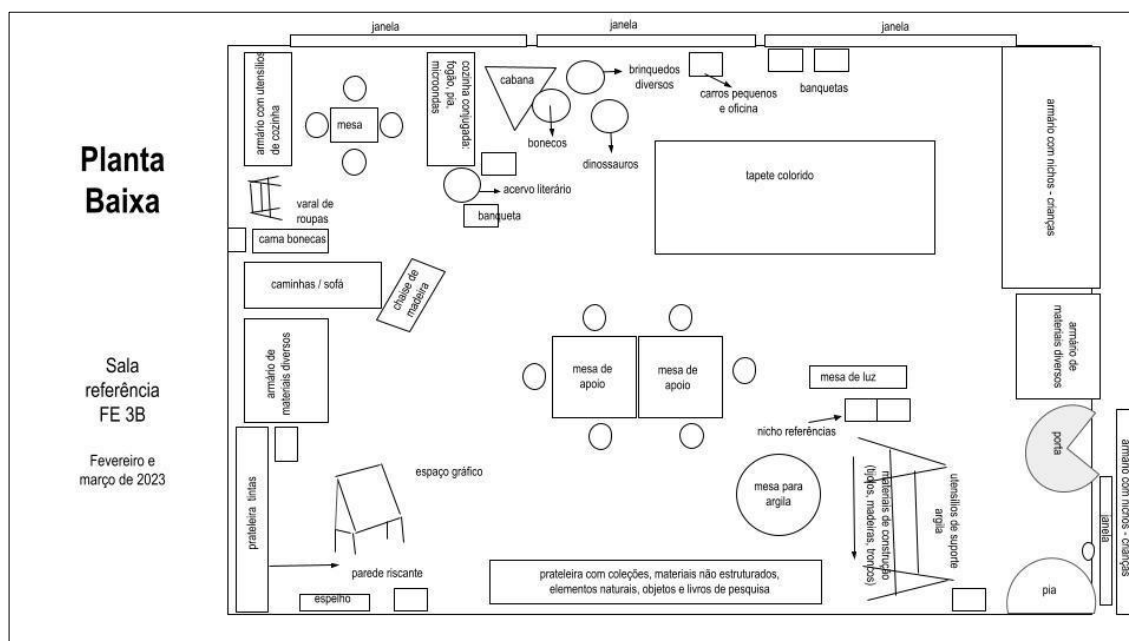
impossibilita as relações, por impulsionar a ação das crianças e dos adultos, por comunicar a partir dos materiais e do modo como está organizado” (FOCHI, 2019, p. 263).

O exercício que a professora Carolina mostra aqui é aquele que antecede a organização do espaço e dos materiais. Isto é, um exercício de prefigurar, antever, planejar, imaginar a partir dos limites e possibilidades que o contexto pode oferecer: a sala de referência tem cerca de 32 metros quadrados, acolhe aproximadamente 22 crianças, é iluminada, não tem banheiro, mas tem uma pia. Naquele espaço, ocorre o café da manhã ao iniciar o dia, a escovação dos dentes após o almoço e, na sequência, o momento de descanso.

Além disso, os momentos das sessões, tanto no turno da manhã, quanto à tarde, geralmente ocorrem na sala de referência. No lado externo, há um pequeno corredor e um móvel com nichos que podem ser utilizados como sua extensão, conforme a figura 17.

Figura 17 - Prefiguração do espaço da sala de referência (2023)





Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Examinando com atenção esse fragmento, podemos descobrir as escolhas da professora e um conjunto de conteúdos pedagógicos importantes. Assim, tratarei de dar visibilidade a alguns. Mas, antes disso, considero importante destacar que reconheço esse exercício de prefiguração do espaço educativo da sala de referência realizado pela professora Carolina, como um processo que diz de uma professora reflexiva. Afinal, como será analisado e evidenciado a seguir, as escolhas feitas por ela, nesse exercício inicial, não são gratuitas, aleatórias ou ocorreram por acaso.

Dewey (2008, p. 26), ao discorrer sobre o pensamento reflexivo como uma finalidade da educação, aponta que ele “nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira” e possibilita uma ação cujo objetivo é consciente. Assim, entendo que ao se colocar a realizar este movimento de antever o espaço educativo, a professora Carolina está abandonando qualquer perspectiva que coloque a sua organização como uma atividade desprovida de sentido. Assumindo um modo de fazer intencional, consciente, portanto, revisto de sentido (DEWEY, 2008), conforme elucidarei a seguir.

É possível observar a nítida organização por áreas circunscritas, possibilitando que as crianças possam se auto-organizar em pequenos grupos e se autorregular, descentralizando-se da figura do professor. Neste sentido, “quando é organizado o espaço em áreas circunscritas, além de gerar mais espaços (ou lugares) dentro de um único espaço”, como afirma Fochi (2019, p. 273), também se cria “um



espaço para cada coisa e um espaço para todos” (ÒDNA, 1995 *apud* FOCHI, 2019, p. 273).

Esses fragmentos também revelam a oferta de uma multiplicidade de opções para as crianças com diferentes possibilidades de linguagens, materialidades e interesses, gerando o que Fochi (2019, p. 273) denomina de “microclima propício para as relações das crianças”. Por exemplo, há um espaço:

- com livros literários e almofadas para leituras e situações mais calmas;
- com exemplares da natureza, livros informativos correlatos a esses exemplares e instrumentos para investigar e descobrir coisas sobre eles;
- destinado à investigação da linguagem da luz e da sombra, com caixa de luz;
- para a linguagem da argila e mesa de apoio para propostas envolvendo a modelagem;
- para a linguagem gráfica, com diferentes materiais gráficos e suportes para a investigação desta linguagem pelas crianças, como cavalete e parede. Além de mesas que podem servir de apoio, o que oferta a possibilidade de investigar a linguagem gráfica tanto de pé quanto sentado;
- com materiais que podem ser utilizados para brincadeiras de construção macro, como troncos, tijolos e madeiras;
- próximo ao tapete, com carrinhos, uma oficina e dinossauros em miniatura que possibilitam brincadeiras simbólicas das crianças;
- de brincar simbólico, destinado à brincadeira de casinha com mobiliário, como: sofá, cama para as bonecas, varal de roupas, pia com fogão e micro-ondas, mesa com banquetas e prateleira com utensílios que criam a cultura deste espaço;
- com uma diversidade de materiais para que as crianças criem enredos narrativos e simbólicos, deem corpo ao seu pensamento ao brincarem e/ou desenvolverem alguma investigação.

Corroborando essa perspectiva, no que se refere a espaços circunscritos, multiplicidade de propostas, linguagens e materialidades, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) afirmam que reside a possibilidade de “fazer do espaço um território de muitos territórios, de jogo, trabalho [...]”, amparados “na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais”.

Outro aspecto que também se evidencia é a intenção da professora Carolina

em ofertar às crianças o contato com objetos e brinquedos de diversas materialidades como: naturais, tecidos, de plástico, madeira, inox e borracha. O que é de fundamental importância, pois, segundo Fochi (2019), pensar no binômio material e escola é uma ação importante, haja vista, a paisagem empobrecida que, por vezes, no espaço escolar se encontra. Afinal, quando se “empobrece a variedade de materiais”, conseqüentemente, “empobrece a capacidade de percebê-los” e, com isso, “se empobrece as informações sobre o mundo que oferecemos às crianças” (FOCHI, 2019, p. 276).

Neste sentido, o autor reforça que “a compreensão sobre qual tipo de material deve compor a paisagem de materialidades de uma escola significa interpelar a compreensão que temos da construção do conhecimento pelas crianças e o papel que o contexto tem nisso” (FOCHI, 2019, p. 276). Por isso, quando a professora Carolina prefigura a oferta de materiais diversos, ela está garantindo que as crianças “tenham acesso a uma amplitude de materiais para amplificar e complexificar suas percepções e compreensões do seu entorno” (FOCHI, 2019, p. 276), o que se traduz no conceito de “polimaterialidade”. Além de estar acolhendo a importância da “multisensorialidade” (CEPPI; ZINI, 2013) com a extensão de materiais que possibilitem uma riqueza de experiências sensoriais, diante das quais as crianças podem investigar e descobrir usando o corpo em inteireza.

Ademais, detalhes, como plantas e flores são pensados para comporem o que a professora Carolina denomina de “harmonia estética”. Compreendida sob duas perspectivas. A primeira está vinculada à beleza, pois

a beleza das pequenas coisas reside nos detalhes, e não é um conceito associado ao valor material, mas à intenção. Não se transmite por meio de palavras, mas do contato com o visível e o sensorial. A escola, como compensadora de desigualdades sociais, tem a missão de ir à proa do barco do progresso, respondendo às necessidades cada vez mais urgentes da esperança em um futuro melhor, oferecendo aconchego ante a frieza, compromisso ante a crescente desumanização, e beleza ante a indiferença (MARCANO, 2022, p. 133).

E, a partir de Malaguzzi, entendo que a segunda perspectiva, está atrelada à experiência da criança com o mundo, pois não se constitui meramente como um adereço esvaziado de sentido (HOYUELOS, 2020, p. 186). Afinal, para o autor, a dimensão estética “é entendida como a capacidade da pessoa entrar em ressonância com o mundo, de maneira que, na forma de conhecer, ele soube incluir o gosto pelo

belo, pelo bonito” (HOYUELOS, 2020, p. 186). Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 12) destacam que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico”.

Por meio da prefiguração da sala de referência da faixa etária 3, a partir da planta baixa, é possível observar que a professora Carolina consegue ter uma visão deste espaço em totalidade, sem perder a visão de cada parte. Ademais, por meio das duas projeções, a prefiguração vai tomando corpo, sendo modificada e recebendo uma descrição mais detalhada.

Esse movimento, realizado pela professora Carolina, evidencia um exercício de planejamento que vai tornando visível o seu processo de pensamento e reflexão, quanto à sua intencionalidade em relação às escolhas que faria, neste caso, à oferta de espaços circunscritos e materiais que constituíram o espaço da sala de referência. Entendo que ele também dialoga com o que Fochi (2019) questiona: “para que servem” os espaços?

Conforme o autor, a sala de referência,

é um espaço que precisa responder a múltiplas funções: precisa, ao mesmo tempo, ser um lugar para o grupo, mas também ser o lugar para a criança, ou seja, deve fortalecer a identidade grupal e as identidades de cada um; é um espaço para aprendizagens plurais e que igualmente precisa acolher a pluralidade das temporalidades (de cada criança, do grupo de crianças, dos adultos, da instituição); é um espaço que serve ainda distintas funções (também são realizadas as refeições, o descanso) (FOCHI, 2019, p. 263).

A ação da professora de planejar a organização do espaço educativo da sala de referência e a oferta de materiais e, inclusive, documentar este processo, amparada no planejamento de contexto, torna visível que, na abordagem pedagógica em desenvolvimento pelo OBECI, não são dimensões secundárias, neutras, decorativas ou que se constituem como um mero cenário. Ao contrário, o espaço e os materiais são propulsores das interações, descobertas e experiências das crianças, portanto, dimensões estruturantes do processo educativo.

Nesse sentido, essas são dimensões que materializam, de modo concreto, as intenções do adulto, além de condicionarem a ação, as experiências e as relações das crianças entre elas, com o adulto e o mundo. Para Horn (2017, p. 19),

o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Com base nessa compreensão, entende-se que o espaço pode ser estimulando ou limitador de aprendizagens [...].

A autora também destaca que se entendemos “que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si”, poderemos compreender que “a organização do espaço tem contribuição significativa nas aprendizagens realizadas pelas crianças” (HORN, 2017, p. 18). Já anunciava Malaguzzi que o espaço é um terceiro educador<sup>87</sup> e apontava que tudo que rodeia esse espaço, não pode ser visto como elementos de cunho passivo, mas “como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos” (GANDINI, 2016a, p. 157).

Assim, o espaço e os materiais precisam ser compreendidos como dimensões integrantes do currículo na educação infantil, por serem promotoras do processo de aprendizagem das crianças e também parceiras do adulto (BRASIL, 2009b; OLIVEIRA; 2010; FOCHI, 2020b).

Assente nesse exercício de prefiguração da organização do espaço educativo da sala de referência e da oferta de materiais realizadas pela professora Carolina, é possível refletir sobre o planejamento, com a função de anteceder a ação. Ao prefigurar, a professora Carolina toma consciência de suas escolhas e intencionalidades, como pode ir criando e conjecturando possibilidades a serem ofertadas às crianças para viverem o cotidiano pedagógico, uma que vez que possibilitam a tomada de escolhas em relação ao contexto educativo.

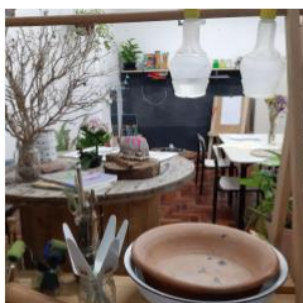
Posterior ao processo de prefiguração do espaço educativo da sala de referência, acontece a organização. Esta é restituída por meio de fotos e de uma narrativa que também constitui este planejamento, conforme apresentado na figura 18.

---

<sup>87</sup> A expressão “terceiro educador” refere-se à abordagem de Reggio Emilia. Como há uma dupla de professores, o espaço se constitui como terceiro educador. No caso específico desta investigação, poderíamos fazer menção a ele como outro educador.

Figura 18 - Restituição da organização do espaço educativo da sala de referência (2023)





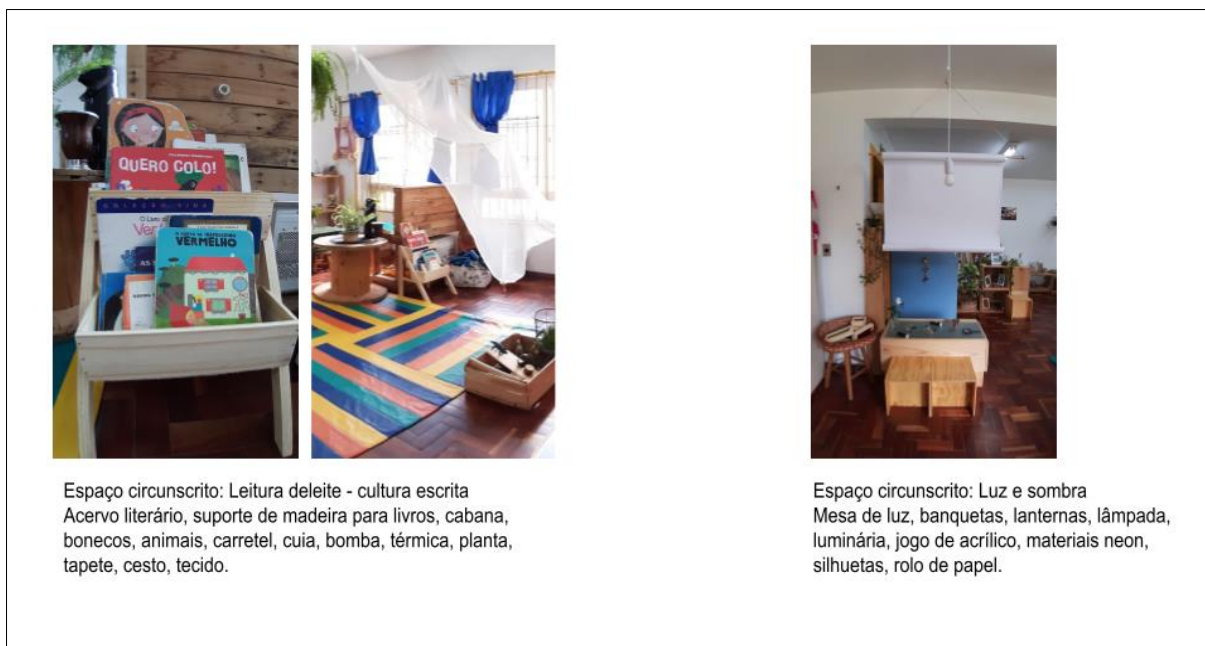
Espaço circunscrito: Coleções e Argila  
 Nichos, mesa de apoio, bancada, utensílios, foto referência, plantas, lupas, sementes, suportes de madeira, folhas secas, flores, gravetos, conchas, vareta, pedras, tecidos, grampos, linhas, fios, argila, rolos, bandejas, carretel, livros informativos.



Espaço circunscrito: Vale dos dinossauros  
 Caixote, folhas verdes e secas, dinossauros, pinhas, casca de coco, rolinho de bambu, tocos de madeira.



Espaço circunscrito: Construções  
 Caixote, ripas de madeira, cilindros plásticos, rodela de madeira, pinhas, rolinhos de bambu, tijolos de cerâmica, peças de madeira, tablado de madeira como apoio.



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Perante os fragmentos que restituem o modo como o espaço educativo da sala de referência foi organizado, os quais, selecionei-os como segunda fonte de análise, considero a relação entre prefigurar e restituir. Mãe (2019, p. 30) aponta que “pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa, só faz uma parte”. Afinal, este exercício comunica justamente a ação da professora Carolina de primeiro pensar, ou seja, prefigurar, antever e projetar, para depois efetivar o que foi prefigurado de modo concreto. Assim, o pensar e o fazer pedagógico evidenciam-se como dimensões que, fundamentalmente, precisam andar juntas.

Além disso, esses fragmentos evidenciam que não é eventualmente, em alguma situação ou momento específico que o espaço educativo da sala de referência e a oferta de materiais acontece do modo como foi apresentado. O planejamento de contexto assegura a permanência e a continuidade das condições ofertadas em termos de espaço e materiais para as crianças, o que é importante para elas.

Os estudos de Wolff (2020, p. 22) sinalizam que “manter a constância e a permanência dos arranjos espaciais permite que as crianças, na relação com eles, possam estabelecer familiaridade, intimidade, desfrutar da regularidade e da permanência de objetos, materiais”. Além de “exercitar as idas e vindas do processo de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem” (WOLFF, 2020, p. 22).

Essa perspectiva dialoga fortemente com o aparato teórico que sustenta esta dissertação, especialmente os que tratam da natureza de aprendizagem das crianças.

Em razão de que o âmago reside, justamente, na continuidade que garante a possibilidade de exercitarem idas e vindas em seu processo de construção do conhecimento (DEWEY, 1971; TONUCCI, 1975; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FOCHI, 2015a). É, justamente, a estabilidade na organização do espaço educativo da sala de referência e na oferta de materiais que torna isso possível.

A seguir, pretendo ampliar a discussão iniciada a partir da prefiguração do espaço educativo da sala de referência e da oferta de materiais pela professora Carolina, ao estabelecer relações com o modo como a organização, após o movimento prefigurativo ocorreu, conforme apresentado anteriormente, discorrendo sobre a circunscrição do espaço e a oferta de materiais. Para tanto, proponho retomar alguns pontos e discorrer sobre outros que considero centrais.

### **6.1.2 Circunscrição do espaço e oferta de materiais para colocar as crianças em diálogo com o mundo**

Desde a prefiguração da organização do espaço educativo da sala de referência, é possível observar que a intenção da professora Carolina não era apenas dividi-lo, criando circunscrições de modo aleatório. Ela tinha a intenção de ofertar “opções diversas para as crianças brincarem e investigarem seu entorno” (FOCHI, 2019, p. 272). Isto é, não se trata de espaços recreativos ou cantinhos, mas espaços circunscritos que potencializam o brincar e o contato com as múltiplas linguagens.

Por outro lado, a circunscrição do espaço comunica a intenção da professora em promover uma descentralização da sua figura enquanto adulto e possibilita a criação de “uma dinâmica menos verticalizada” entre ela e as crianças (FOCHI, 2019, p. 269). Neste sentido, concordo com Fochi (2019, p. 269), quando afirma que este é um aspecto importante pois propicia uma relação “mais aberta aos processos de co-construção do conhecimento”. Também em concordância, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 25) propõem um segundo ponto de reflexão, os espaços circunscritos, nomeados por eles de “áreas diferenciadas”, têm materiais que atribuem identidade e intencionalidade<sup>88</sup> e configuram-se em uma organização de espaço “que facilita a co-construção de aprendizagens significativas”. Afinal, para além da

---

<sup>88</sup> O espaço circunscrito da linguagem gráfica, por exemplo, precisa ter materiais que comuniquem sua identidade (suporte para registros gráficos, riscantes, entre outros) e intencionalidade às crianças.



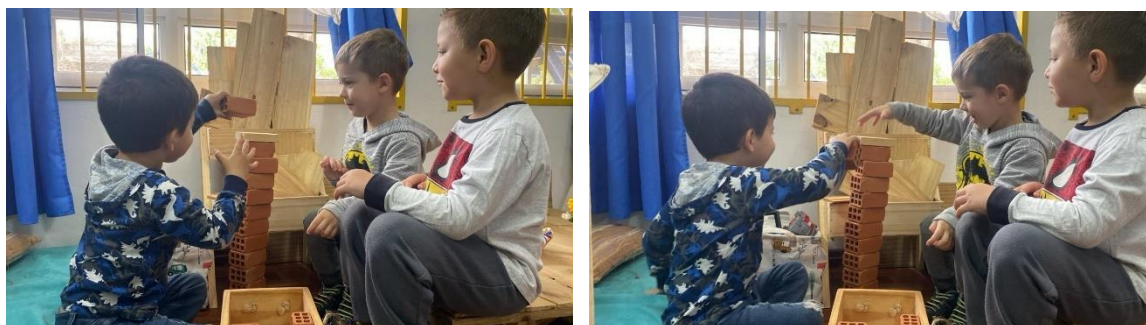
circunscrição do espaço, é preciso atenção quanto à oferta de materiais em cada um deles.

O que me leva a refletir que “se a criança sentir-se confiante para agir nos contextos criados para ela, compreenderá que é capaz de conhecer e aprender” (FOCHI, 2022b, p. 159) por si. Portanto, como advogam os autores supracitados, co-construtora de suas aprendizagens.

Em diálogo com essa perspectiva, é possível observar que os espaços e a oferta de materiais, a partir do modo como estão organizados, permitem que a autoatividade das crianças possa ser iniciada, independentemente da figura ou da orientação da professora Carolina. Afinal, há uma comunicação nítida do que podem ou não fazerem em cada espaço circunscrito. Isso também diz da intenção da professora em garantir que a capacidade de agir que as crianças carregam consigo seja colocada em centralidade.

A próxima cena, apresentada na fotografia 12, é um testemunho disso. Enquanto os colegas despertavam do momento de descanso do meio-dia, Arthur, Davi e Vitor — que frequentam apenas o turno da tarde e haviam acabado de chegar — iniciaram uma brincadeira no espaço circunscrito de construção. Juntos, estavam empenhados na construção de uma grande torre.

Fotografia 12 - Construindo uma torre em companhia





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Diante da intenção da professora Carolina de possibilitar a autoatividade das crianças, portanto, sua agência, concordo com Fochi (2019) sobre a possibilidade de uma negociação entre as condições internas delas. Isto é, a sua capacidade de agir e as condições externas oferecidas, em um espaço de qualidade que favoreça a iniciativa que carregam consigo, denominado por Dewey (1971) de ímpeto por descobrir o mundo.

Desta forma, o espaço e os materiais se constituem como condições externas que “respondam às necessidades de ação e expressão da criança, ao seu desejo de fazer algo, de ser construtiva e criativa, em vez de simplesmente passiva e submissa” (DEWEY, 2002, p. 70). À medida que o espaço e os materiais são organizados para possibilitar a autoatividade das crianças, eles permitem que a professora Carolina ocupe um papel menos diretivo.

Em seus estudos, Fochi (2019) aponta que, embora a organização do espaço e dos materiais possibilite ao adulto assumir este papel menos diretivo, isso não quer dizer que ele estará ausente ou abandonará as crianças à própria sorte. Ele terá a oportunidade de estar presente “para apoiar as jornadas de aprendizagem” delas (FOCHI, 2019, p. 268), o que entendo que está fortemente comunicado na cena que abre este capítulo.

Segundo Fochi (2015b, p. 4), “se organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade”, temos a possibilidade de “descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade”.

Considerando isso, cabe ressaltar que a organização de espaços circunscritos, possibilita o autoarranjo do grupo de crianças, para poderem se auto-organizar em pequenos grupos, ocuparem esses espaços e desenvolverem brincadeiras e investigações. A partir de Gandini (2016a), entendo que o espaço acolhe o modo de as crianças se relacionarem e favorece os encontros, as interações e o intercâmbio entre elas.

A cena, apresentada na fotografia 13, torna isso visível. Afinal, enquanto Lívia V. e Yasmin estão trabalhando juntas, no espaço da cozinha, empenhadas na preparação do restante da refeição, Bernardo, Henrique e Jordan já estão sentados na mesa, dando início àquele momento. Eles saboreiam algumas comidinhas

preparadas por elas e as esperam para que, juntos, possam partilhar aquela deliciosa refeição em grupo.

Fotografia 13 - Uma refeição em grupo



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Gandini (2016b) aponta que a dimensão social e relacional é fundamental à aprendizagem, pois organizar o espaço de modo a favorecer as relações e interações é premissa básica. Conforme o autor

por meio da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até do conflito, as crianças constroem o seu conhecimento de mundo, usando a ideia de uma criança para desenvolver a de outra ou explorar caminhos ainda desconhecidos (GANDINI, 2016b, p. 330).

Isso é, inclusive, uma oportunidade que possibilita ao professor observar como as crianças “elaboram suas próprias regras, administram os modos como podem funcionar, experimentam papéis, vivenciam conflitos, resolvem conflitos”, à medida que a auto-organização em pequenos grupos torna essas experiências possíveis (FOCHI, 2019, p. 300).

Neste sentido, a organização do espaço e dos materiais é fator importante em relação às dinâmicas do grupo. A quantidade (sete) de espaços circunscritos criados pela professora Carolina acolhe o modo como as crianças da faixa etária 3 geralmente se auto-organizam (em duplas ou trios) (FOCHI, 2019). Assim, visto que por turno, na turma, geralmente há cerca de 15 crianças, a quantidade de espaços circunscritos favorece essa auto-organização e, portanto, que as relações entre as crianças e das crianças com os adultos se qualifiquem.

É possível observar que os materiais, em cada espaço circunscrito, estão dispostos de modo visível, acessível e convidativo às crianças. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) compreendem como “uma forma poderosíssima de passar

mensagens às crianças”. Deste modo, torna-se possível falar menos em ordem e oportunizar a elas “um cotidiano ordenado em que a criança possa ser autônoma e cooperativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Considero ainda que a oferta dos materiais, que acontece por intermédio da professora Carolina, permite que reflitamos sobre a curiosidade e a experiência. Dewey (2008, p. 44) aponta que toda criança quando acordada está em interação com o seu ambiente, uma vez que fica envolvida em agir sobre os objetos que a circundam e “esse processo de interação é o que constitui a estrutura da experiência”.

Assim, o fato de os materiais estarem acessíveis, disponíveis e convidativos à ação das crianças, diz da intenção da professora Carolina em acolher a curiosidade, base da experiência, reconhecendo que ela é o que Dewey (2008, p. 45) nomeou de “transbordamento de vitalidade” das crianças, como quem deseja incansavelmente descobrir sobre si, o outro e o mundo.

Seguindo com a discussão em curso, outro ponto que trago para a análise são os espaços circunscritos prefigurados que apresentaram algumas modificações em relação aos que foram organizados. Como os dinossauros que ganharam um vale e os carrinhos e as peças para construções macro que passaram a compor um único espaço destinado à construtividade, como é possível observar na fotografia 14.

Fotografia 14 - Espaço circunscrito da construtividade



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Considerando que esse exercício de prefiguração se desenvolve geralmente enquanto as crianças estão sendo conhecidas pela professora Carolina, compreendo que as mudanças realizadas se referem ao seu acolhimento em relação aquilo que observou ser interesse delas. Afinal, como salienta Fochi (2019, p. 272), o espaço e os materiais precisam “responder às necessidades e interesses das crianças”, criando possibilidades diversas para “brincarem e investigarem seu entorno”.

Uma vez que os espaços são compostos por uma multiplicidade de propostas: há os destinados a brincar de casinha, construções e vale de dinossauros, como há espaços para as múltiplas linguagens, como a linguagem gráfica, a linguagem da argila e a linguagem da luz e sombra. É preciso considerar que todos estão atravessados pelas múltiplas linguagens. Diante disso, o contato das crianças com elas acontece cotidianamente, ou seja, de modo contínuo e regular.

No tocante a este ponto, Mussini (2020, p. 72) destaca que pensar a organização do espaço educativo precisa considerar a construção de “um espaço que põe em diálogo diferentes linguagens e formas expressivas” por meio das quais, cada criança seja reconhecida como sujeito ativo e “capaz de expressar seu modo de ser, de conhecer e aprender”.

Assim, cabe ampliar a reflexão sobre a especificidade dos materiais que constituem cada espaço circunscrito, uma vez que é possível observar que eles buscam construir a cultura daquele lugar, dando indícios das brincadeiras e investigações que ali podem ser realizadas. No espaço da linguagem gráfica, por exemplo, evidencia-se o convite para investigá-la ao realizar registros gráficos nos cavaletes, sentado ou em pé, havendo materiais como lápis de colorir e canetas hidrográficas à disposição, possibilitando ainda observar a paleta de cores. Neste mesmo espaço, há também a oportunidade de desenhar com outro material, como o giz de quadro a ser usado na parede específica para esse tipo de registro. No espaço da construtividade, o modo como as peças e os carrinhos estão organizados convida à construção de pistas ou garagens, como as construídas por Theodoro e Joaquim, apresentadas na fotografia 15.

Fotografia 15 - As garagens de Theodoro e Joaquim



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

A esse respeito, cabe reforçar a intencionalidade da professora Carolina quanto à oferta de materiais que possibilitem a ação das crianças. Para Fochi (2019, p. 178), o material precisa estar diretamente ligado à ação das crianças, pois reside justamente a possibilidade de negociação entre elas e o material, o que “dá valor do ponto de vista educativo”. Segundo o autor,

na exploração das crianças em relação ao seu entorno físico e social, elas tocam, experimentam, colocam, tiram, apertam, jogam, deixam cair, esfregam, batem, empilham, montam, desmontam, equilibram, desequilibram, repetem, reagem ao que sentem, expressam [...] para ir compreendendo os fenômenos à sua volta (FOCHI, 2019, p. 178).

Fochi (2022b, p. 159) enfatiza que “os contextos para que as crianças brinquem e investiguem o mundo precisam ser abertos e ter uma variedade de materialidades que ampliem as possibilidades de experimentar e criar respostas” às perguntas que são criadas e percebidas por elas.

Ao longo do ano, o planejamento de contexto foi revisto e a organização do espaço educativo da sala de referência recebeu algumas modificações. O espaço circunscrito destinado à linguagem da argila foi reorganizado, assim como o espaço das coleções. Além deles, a sala de referência passou a contar com um espaço ampliado destinado à pesquisa, com base na investigação em desenvolvimento pela turma<sup>89</sup>. Estas mudanças foram planejadas pela professora Carolina e, posteriormente, restituídas, conforme é possível observar na figura 19.

Figura 19 - Restituição dos novos espaços da sala de referência



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

A partir desses novos espaços circunscritos, percebemos o alargamento das ofertas que se referem ao contato cotidiano com a pesquisa e, conseqüentemente, com o conhecimento sócio-histórico. No espaço da argila, por exemplo, além do livro informativo que permite às crianças pensarem sobre a modelagem do corpo que estava sendo explorada com base na investigação da representação de si, há

<sup>89</sup> Em 2023, uma investigação voltada à identidade das folhas que compõem as árvores da EMEI João de Barro foi desenvolvida pelas crianças da faixa etária 3 e pela professora Carolina, e será apresentada e discutida na seção 6.2.



materiais técnicos, como estecas e barbotina, conforme podemos observar na fotografia<sup>90</sup> 15.

Fotografia 16 - Fragmentos do espaço destinado à linguagem da argila



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Ao discorrer sobre a escolha dos materiais para compor o espaço circunscrito destinado à linguagem da argila, a professora Carolina comenta:

[...] são materiais técnicos de argila que, quem manuseia, faz trabalhos com argila, trabalha com argila vai ter. Claro que não só isso. Isso é um pouquinho só. É uma pincelada dos materiais que se usa. Mas que são materiais também que as crianças possam manusear sem o risco de se cortarem, se machucarem. Então, eu penso na qualidade desses materiais. Vou trabalhar argila, não vou dar só argila. O que um escultor de argila utiliza? Que materiais ele vai utilizar? Então eu vou pensando nesses materiais para trazer para as crianças também perceberem: “que bom! Não é só a argila!”.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

A partir disso, evidenciamos sua intencionalidade de, ao compor esse espaço, oferecer às crianças a possibilidade de reconhecerem a argila como uma linguagem e não um passatempo. Considero importante colocar ainda um acento quanto à intencionalidade da professora Carolina criar condições para que as crianças da faixa etária 3 tenham o acesso cotidiano, e não eventual, às múltiplas linguagens. Afinal, as experiências das crianças com o “mundo são intermediadas pela linguagem e, é essa linguagem que nos permite viver e criar a cultura” (PINAZZA; GOBBI, 2015, p. 31).

<sup>90</sup> Assumi a escolha de trazer algumas fotografias dos espaços como dados de análise, para poder tornar visível como as ofertas se materializam no cotidiano educativo das crianças da faixa etária 3, a partir das condições oferecidas pela professora Carolina. Ao final deste capítulo, apresentarei algumas cenas que dizem como essas ofertas vão compor efetivamente as experiências de aprendizagem vividas.

Neste sentido, amparadas no pensamento bruneriano, as autoras apontam que “a linguagem tem um papel constitutivo na realidade social” e “o significado das coisas é resultante de partilha e essa partilha faz-se, preponderantemente, intermediada pela linguagem” (PINAZZA; GOBBI, 2015, p. 31).

Cabe evidenciar também que o espaço da sala de referência da faixa etária 3 foi ganhando uma segunda pele para ir restituindo o percurso vivido pelas crianças, mostrando como olham e dão corpo aos seus pensamentos sobre o mundo e construindo uma história pedagógica e cultural.

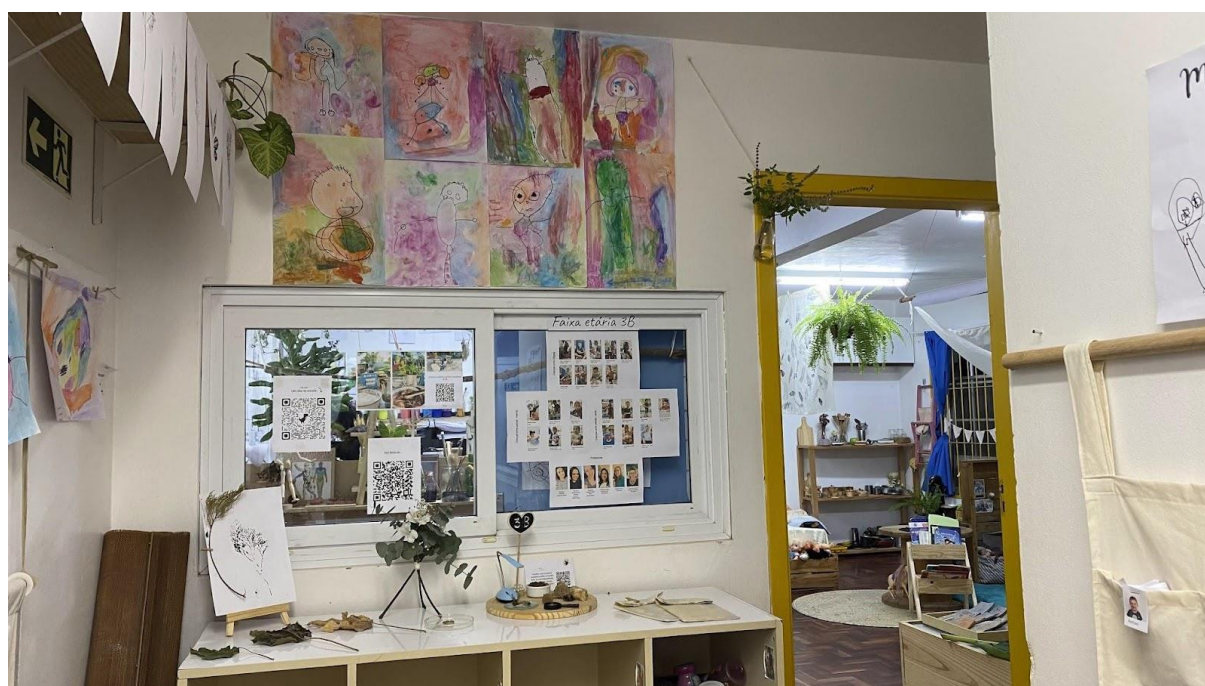
No espaço de pesquisa, por exemplo, além de imagens informativas intencionalmente colocadas desde o início da investigação desenvolvida pelo grupo, há uma segunda pele que foi se constituindo ao longo do tempo. Essa constituiu-se uma espécie de mapa que vai traçando e comunicando o caminho da investigação realizado pelas crianças e pela professora Carolina, com fragmentos dos observáveis do percurso de pesquisa documentados. Próximo a este espaço, há um painel de tecido oriundo da investigação que realizaram sobre a frotagem (marcas que as folhas podem deixar).

No espaço da linguagem gráfica, por exemplo, uma segunda pele foi sendo constituída com as produções das crianças. A partir disso, elas podem revisitar essa segunda pele tanto possível para desenvolver alguma investigação, como para relembrar alguma situação, momento ou aprendizagem construída.

Além disso, há uma segunda pele no espaço externo da sala de referência (em sua extensão, conforme anteriormente apresentado). Ela está comunicando a identidade do grupo, há produções das crianças, observáveis do cotidiano educativo, como mini-histórias e fragmentos da investigação, o que torna possível a comunicação dos percursos vividos também para as famílias. Na fotografia 17, apresento alguns registros de como essa segunda pele foi sendo encontrada.

Fotografia 17 - A segunda pele da sala de referência





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Ceppi e Zini (2013) apontam que ações como essa, dão visibilidade aos processos de pesquisa, mas também ao cognitivo das crianças, uma vez que além de comunicarem os resultados, também tornam visível os processos de construção de conhecimento. Segundo os autores, o espaço ganha “uma espécie de pele psíquica” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 13). Há envolvimento, nesta perspectiva, a narrativa. Afinal, como aponta Bruner (2001, p. 24), a narrativa atua como “um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado”.

Frente ao apresentado, percebo intencionalidade da professora Carolina ao propiciar que os espaços e os materiais apresentem

situações pelas quais as crianças se sintam instigadas, provocadas, convocadas a pensar e agir a fim de compreendê-las e relacioná-las, operar sobre elas e criar, a cada nova intervenção, nova oportunidade de continuar investigando (WOLFF, 2020, p. 22).

E, deste modo, descobrindo sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

### **6.1.3 Diálogos possíveis com a cultura da leitura e escrita**

No espaço educativo da sala de referência da faixa etária 3 e no corredor externo utilizado como extensão, a professora encontra possibilidades de diálogo com a cultura da leitura e escrita. Em relação a isso, quero destacar duas: a mensageria e os livros informativos.

No que se refere à mensageria, apresentada na fotografia 18, é interessante observar que o espaço e os materiais se transformam à medida que as experiências de aprendizagem se desenvolvem e, sobretudo, a própria vida cotidiana acontece. Afinal, a sua construção ocorre, a partir da possibilidade encontrada pela professora Carolina de ampliar o significado dos desenhos que estavam sendo produzidos cotidianamente pelas crianças.

Fotografia 18 - Mensageria



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

Ao conversar com a professora Carolina sobre a criação da mensageria, ela sinalizou que:

[...] a gente tem uma cultura escrita. Por mais que a escola não seja voltada para ela. A escola não faz esse letramento e essa alfabetização. Mas, na faixa etária 3, essa cultura escrita vai ficando mais aguçada e as crianças vêm trazendo muito também. E quando elas trazem, eu também fortaleço esse pensamento delas, não é? Então, iniciou com a questão da própria mensageria. As crianças desenham muito na sala. [...] eu criei aquele painel onde eu fiz bolsos, coloquei as imagens das crianças onde elas também pudessem presentear os seus colegas, trocar essas mensagens mas também quando elas quisessem presentear a sua família, convidar a família para ir até aquele espaço e pegar o seu desenho. Então surgiu este ponto, dessa questão de levar os desenhos. Elas desenham muito e os desenhos quase não param ali. [...] Elas trocam e eu já vi pais chegando e perguntando: hoje você ganhou desenho? Quem deu o desenho? E elas vão contando. Isso é bem bacana, não é? Talvez um ato falho meu de não ter documentado um pouco mais isso. Eu me passei nessa parte. Mas é bem bacana, porque essa mensageria vai criando essa cultura de presentear, essa cultura de escrever. Agora, as crianças estão na fase de escrever o nome, os nomes delas. Elas fazem riscos. Algumas letras saem porque elas já conhecem o formato e vão colocando. Escrevem o nome delas.

Mas também vão lá e olham o nome da criança que está lá, para quem elas querem dar: “oh, esse é pra ti. Escrevi teu nome”. Elas vão fazendo essa troca.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

Perante o exposto, notamos que à medida que a professora reconheceu e acolheu uma das características do grupo — a produção de desenhos — também percebeu que ali havia campo fértil para promover uma ampliação. Então ela criou a mensageria como uma forma de as crianças poderem trocar os seus desenhos. Além disso, sabendo que nesta faixa etária elas passam a ficar mais atentas à cultura escrita, também encontrou na mensageria uma forma de acolher e potencializar isso.

Assim, oportunizou os materiais necessários tanto para que os desenhos continuassem acontecendo, mas também para que a mensageria pudesse funcionar de modo prático pelas crianças. Cada “bolso” da mensageria recebeu a identificação com o nome e a fotografia de cada criança da turma, além de ser colocada num espaço de circulação delas: a chegada à escola/a ida para casa. Deste modo, promoveu o contato com as famílias e a possibilidade dessa transição dos desenhos da escola para a casa de cada criança.

Elas passaram a utilizar a mensageria como um recurso para a troca de desenhos com os colegas. O desenho era o simbólico que dava corpo à comunicação que estabeleciam por meio da mensageria. Gradativamente, além de utilizarem o desenho, as crianças passaram a perceber a necessidade de também colocarem o seu nome — quem está enviando a mensagem — e o nome de quem iria recebê-lo. Havendo, neste sentido, um movimento importante por meio da mensageria, em relação ao reconhecimento da função social da escrita.

A partir de Giudici (2016, p. 210), é possível refletir que desde a sua chegada ao mundo, as crianças possuem a capacidade de utilizar símbolos como modo de comunicação. O corpo e os objetos são usados simbolicamente e elas passam a desenvolver “[...] a habilidade de usar símbolos separados dos objetos aos quais os símbolos se referem e, subsequentemente, desenvolvem a capacidade de usar o código alfabético e numeral” (GIUDICI, 2016, p. 210).

Diante disso, entendo que, por meio da mensageria, elas foram usando o desenho como simbólico e, gradativamente, percebendo a necessidade de outros símbolos — para comunicar o seu nome — passando a explorar algumas letras

conhecidas ou fazendo o movimento de tentar representá-las. Diferenciando, assim, a escrita do desenho.

Cabe refletir também sobre o movimento de ler a mensagem comunicada por quem recebe. Neste sentido, há, por meio da mensageria, um importante exemplo de que, na educação infantil, o contato com a cultura da escrita não está relacionado às letras do alfabeto por vezes colocadas na parede da sala de referência ou a realização de práticas mecânicas e desprovidas de sentido para que as crianças as aprendam (GALVÃO, 2016). Afinal, reside nos diálogos com a cultura da leitura e da escrita, por meio de experiências de aprendizagem, como a mensageria, a possibilidade de as crianças descobrirem como o código funciona (GIUDICI, 2016).

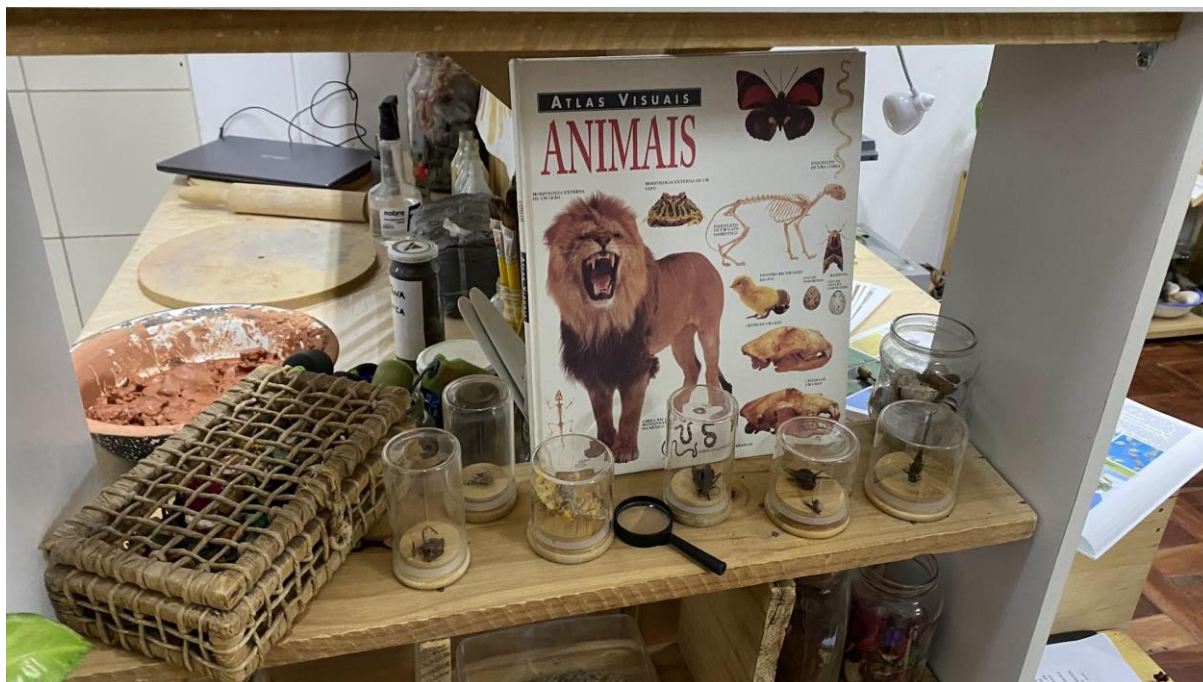
A mensageria diz do movimento da professora Carolina de criar oportunidades para as crianças levantarem hipóteses sobre o uso, as funções e também os significados da cultura da leitura e da escrita. Desta forma, reconhecemos que as crianças desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, pois vão se relacionando com ele, transformando-o, para compreendê-lo (GIUDICI, 2016).

Além da mensageria, cabe discutir sobre a presença do acesso aos livros informativos, visto que, na sala de referência, eles habitam grande parte dos espaços circunscritos em diálogo com a linguagem que ali estava em jogo de modo correlacionado. Assim, os livros informativos estavam ao acesso das crianças cotidianamente. Neste sentido, o contato com eles poderia ocorrer em diferentes momentos que constituem a jornada no dia da escola, o que permite que elas criem intimidade com esse material, gradativamente.

No espaço das coleções, por exemplo, havia livros informativos e imagens informativas que se correlacionam com os elementos que constituem a coleção da turma, num convite à pesquisa. Havia, por exemplo, o livro informativo sobre animais, ao lado da coleção de “bichinhos”, que vem sendo construída pela professora Carolina e pelas crianças, como é possível observar na fotografia 19.



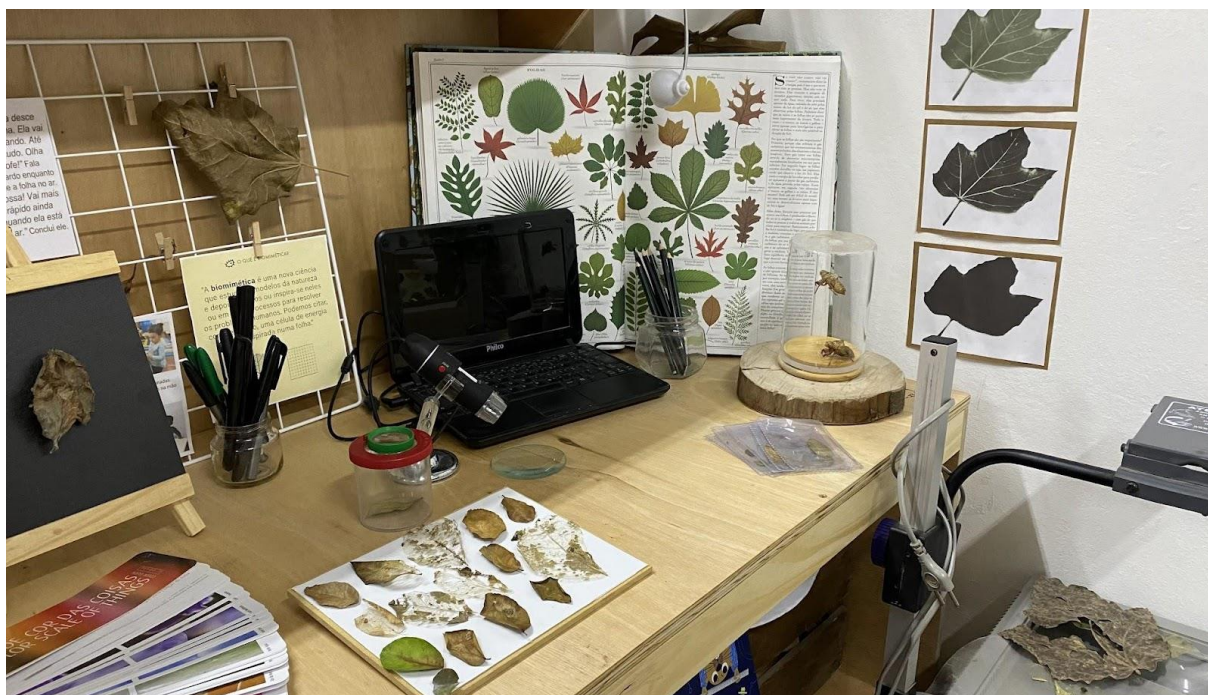
Fotografia 19 - Livro informativo no espaço circunscrito das coleções



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No espaço circunscrito destinado à pesquisa que estava em desenvolvimento sobre a identidade das folhas das árvores da EMEI João de Barro, havia uma diversidade de linguagens por meio de recursos visuais (imagens informativas e livros informativos); digitais (microscópio digital, lupa e notebook); ambientais (exemplares de folhas coletadas pelas crianças a partir da investigação e plantas); além de gráficos (diferentes riscantes e tintas naturais produzidas pelas crianças e pela professora Carolina), num convite às crianças darem continuidade às investigações aprofundadas nos momentos específicos de sessão, conforme a fotografia 20.

Fotografia 20 - Livros informativos nos espaços circunscritos de pesquisa





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No espaço da argila, havia um livro informativo em forma de convite para pensar a figura humana, como podemos observar na fotografia 21.

## Fotografia 21 - Livro informativo no espaço circunscrito da linguagem da argila



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Sobre os livros informativos, a professora Carolina afirma que:

[...] eu acho que os livros informativos, por mais que as crianças não leiam, vão dando essa informação. Não é só a professora falando. Isso está documentado num livro. Alguém já fez isso, alguém já estudou e foi documentando. As crianças aqui, na escola, têm muito acesso a esses livros. A literatura não só informativa, mas aquela literatura deleite, ao mundo literário. E hoje isso também aproxima a criança da leitura. Por mais que a gente não faça letramento, não alfabetiza aqui, a criança já vai tendo esse contato. Hoje, muitas delas já têm contato com os telefones. A maioria, eu acho que na totalidade da minha turma, em algum momento, os telefones estão ali e o telefone vem. Palavras assim estão sendo ofertadas a todo momento. Vêm informações a todo momento. Por que não ofertar informações também de qualidade? E quando eu falo dessa qualidade, eu penso nesses livros. [...] Vão poder ajudar na pesquisa e não só na pesquisa, mas no conhecimento do todo. Assim, não é? Quando eu trago os animais para a sala, que são algo que é do cotidiano das crianças, eu também trago livros informativos sobre esses animais, para que elas também pesquisem. Não só como a professora fala ou como está no livro, mas que elas também possam fazer as pesquisas delas. Tem esse animal aqui exposto, ele está lá no nosso livro, vamos pesquisar. E eles têm feito isso. Inicialmente, era mais eu que puxava isso. Mas agora, quando vai se passando o tempo, elas

mesmas vão dizendo: “oh, esse tem lá no livro”. Então, a gente vai criando uma memória informativa com essas crianças a partir do apoio dos livros.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

Diante da oferta de livros informativos encontrada na sala de referência e dos aspectos destacados pela professora em relação a eles, cabe destacar que se constituem como um modo de convidar à pesquisa e de ampliar as que estavam em curso. Gomes (2023), integrante do nosso grupo de pesquisa, recentemente fez uma pesquisa de mestrado sobre livros informativos e, a partir dos estudos de Garralón (2015), apontou que o livro informativo não apresenta o mundo tal como é, mas como a ciência o compreende.

Neste prisma, os livros informativos auxiliam as crianças também a compreendê-lo, possibilitam a autoaprendizagem, instigam a curiosidade e oferecem a informação de modo estruturado. Eles tornam possível a articulação entre os seus saberes e experiências com os livros sistematizados pela ciência, possibilitando às crianças o acesso à cultura da leitura e escrita informativa, e não apenas da leitura literária, geralmente mais difundida.

Em relação à mensageria e aos livros informativos, Galvão (2016, p. 25) compreende que a escola “tem cumprido um papel fundamental para aproximar as crianças — que não têm muitas oportunidades, nem em casa, nem em outras instâncias — da cultura escrita” e da cultura da leitura. Neste sentido, quando a professora Carolina, partindo dos desenhos, percebe a possibilidade de trazer a mensageria e também, oferta os livros informativos, ela produz essa aproximação.

Além disso, como possibilidade de diálogo com a cultura da leitura e escrita, a mensageria e os livros informativos contribuem “para valorizar o conhecimento de mundo das crianças, de suas famílias e das comunidades onde vivem” (GALVÃO, 2016, p. 27).

Para a autora, é preciso considerar que a criança, desde que chega ao mundo, recebe a linguagem em suas diferentes manifestações. Mas, também “por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado” (GALVÃO, 2016, p. 19).

Ademais, a leitura e a escrita são linguagens pelas quais a criança se relaciona com o mundo. Por isso, como é possível observar no modo como a professora

Carolina propõe a interação com outras linguagens, é importante, no cotidiano educativo, que elas se entrelacem significativamente, “exercendo funções sociais relevantes para elas [as crianças], e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro” (GALVÃO, 2016, p. 25).

Ainda a respeito do que venho tratando, evidenciam-se as possibilidades criadas pela professora Carolina para que as crianças tenham acesso ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009b, p. 19). O que viabiliza o contato das crianças com o que envolve o seu mundo, ampliando o estabelecimento de relações com o mundo de significados (DEWEY, 2002).

#### **6.1.4 Continuidade educativa sustentada pelo espaço e pelos materiais**

No que se refere à organização do espaço educativo da sala de referência e à oferta de materiais, é importante recuperar o caráter de permanência que, por meio do planejamento de contexto, está em jogo. À medida que este planejamento possibilita a professora Carolina fazer escolhas em relação a como deseja e intenciona que o cotidiano educativo aconteça, ele garante que as condições criadas e oferecidas por ela, em relação ao espaço e aos materiais, não sejam efêmeras. Entretanto, também cabe considerar que isso distancia-se de qualquer ideia de reconhecê-las como estáticas, como pode-se observar frente aos novos espaços circunscritos criados.

Segundo Fochi (2019), a partir de observáveis do cotidiano educativo, para atender as necessidades do grupo de crianças e a intencionalidade do adulto, atualizações podem ser pensadas no planejamento de contexto. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 10) salientam que a sala de referência não se constitui num “modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa”. Para as autoras, “é no desenrolar do jogo educativo cotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ANDRADE, 2011, p. 10).

Ao longo do ano, pude acompanhar que, embora algumas mudanças tenham acontecido, as dimensões centrais que fundamentam a organização do espaço educativo da sala de referência e os materiais escolhidos, os quais foram anteriormente apresentados e discutidos, permaneceram. Como podemos observar

na fotografia 22, a sala de referência, em diferentes tempos — maio, junho e setembro, sucessivamente — do ano escolar de 2023.

Fotografia 22 - Organização do espaço educativo da sala de referência (2023)



Fonte: arquivo pessoal da autora e cedida pela professora Carolina (2023).

Considero relevante destacar que a professora Carolina manteve, de modo intencional, uma linha de continuidade em relação aos espaços circunscritos e à permanência dos materiais que os compõem. Segundo Fochi (2019, p. 272), “na medida em que as crianças reconhecem as possibilidades que os espaços circunscritos oferecem, podem antecipar as atividades que querem desenvolver em cada espaço e desfrutar o prazer do já sabido”.

Essa linha de continuidade da organização do espaço educativo da sala de referência também possibilita às crianças retomarem suas investigações e brincadeiras, conforme as suas necessidades, interesses e interrogações. Também

permite que elas deem continuidade as suas experiências ou transforme-as, com base em experiências anteriores. O que dialoga com o princípio do “*continuum experiencial*”, defendido por Dewey (1971).

Nas palavras de Mussini (2020, p. 72),

o espaço educativo é um tipo de organismo vivo que transforma e transforma-se em relação aos percursos de descoberta e de pesquisa das crianças, às propostas dos adultos e aos acontecimentos cotidianos planejados ou inesperados, fruto de tantos encontros entre os sujeitos e os objetos, entre os pensamentos e as ações.

A professora Carolina sempre esteve muito atenta a isso, e não foram poucas as vezes em que ofertou materiais e pensou em possibilidades em relação ao espaço, visando acolher os acontecimentos cotidianos, especialmente os inesperados. Isso também se refere à sua escuta atenta para garantir que as crianças tivessem condições para levar adiante suas experiências de aprendizagem, como podemos observar na fotografia 23 e na cena descrita na sequência.

Fotografia 23 - Jogo de cartas







Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

### O jogo de cartas

Hoje, a professora Carolina trouxe um jogo de cartas para as crianças. Foi interessante observar a sua reflexão sobre a escolha por este material e o modo como o apresentou ao grupo. Além da forma como as crianças foram se relacionando com ele.

O dia estava apenas começando e a acolhida ainda estava acontecendo. Quem já havia chegado, brincava no espaço da sala de referência — Heitor, Henrique, Jordan, Rafael e Sophia —, enquanto Miguel estava um tanto sonolento, uma vez que acabara de chegar. A professora Carolina lembrou que havia trazido algo para o grupo, então colocou-se a apresentar a eles.

Primeiro, explicou que havia comprado aquele material porque observou que enquanto brincavam, estavam falando sobre números, mais especificamente, em cartinhas com números. Diante do interesse e da curiosidade das crianças, ela adquiriu um jogo de cartas para ter no espaço educativo da sala de referência.

Enquanto abria o jogo, sinalizou, numa espécie de reflexão sobre sua escolha estar ou não correta, mas diante da narrativa das crianças sobre cartas com números, logo lembrou do jogo de cartas, uma vez que ele é composto por cartas com números que fazem parte da nossa vida. Afirmando que eram as cartas com números conhecidas por ela.

Ali, enquanto olhava para mim e para a outra professora — que estava na sala como apoio —, com o jogo de cartas em mãos para apresentar às crianças, senti o seu desejo de ter a confirmação sobre a escolha que fizera. Em seguida, colocou as cartas sobre a mesa, mostrando às crianças que ali encontravam-se os números dos quais elas estavam falando. Ela afirmou que se contassem os desenhos da carta, poderiam identificar que número ela representava, mas que havia outros símbolos e inclusive letras.

De modo muito atento, as crianças observavam silenciosamente a apresentação do material. Depois, a professora Carolina estabeleceu uma relação entre as cartas e a idade das crianças, uma vez que elas, nos últimos dias, estavam atentas a esta questão.

Em seguida, passaram a explorar as cartas, colocando-se a descobrir que número elas representavam. Algumas mãos, delicadamente, com as pontas dos dedos, esforçavam-se para contar os símbolos, como as mãos de Heitor. Enquanto outras, como as mãos de Rafael, sinalizavam que o modo como culturalmente as cartas são seguradas entre os dedos já era conhecido. As mãos de Henrique e de Jordan me convidaram a refletir que eles sabiam como organizar, juntar, ordenar e guardar as cartas. Havia ali o encontro entre os saberes e as experiências das crianças e um dos modos como o conhecimento foi sistematizado.

A organização do espaço educativo da sala de referência e a oferta de materiais são prefiguradas, materializadas e, gradativamente, qualificadas pela professora Carolina. Isso mostra indícios importantes sobre como ela compreende seu papel, a construção do conhecimento pelas crianças, o espaço e os materiais frente a essa construção. Afinal, é na sala de referência, e não de aula, que vive grande parte de suas experiências de aprendizagem.

A partir disso, destaco quatro pontos que considero centrais frente aos dados apresentados e às discussões empreendidas até aqui:

(1) se a aprendizagem acontece por intermédio da experiência, é preciso lembrar que “uma experiência<sup>91</sup> não se sucede no vácuo”, pois “há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (DEWEY, 1971, p. 31), ou seja, condições qualificadas a ele ofertadas. Portanto, entender o valor do espaço e dos materiais no processo de aprendizagem das crianças é fator determinante;

(2) o espaço e os materiais precisam garantir a ação das crianças, pois “é agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência”, portanto, do “seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros” (RINALDI, 2017, p. 162);

(3) a qualidade da aprendizagem está ligada à qualidade das ofertas em termos de espaço e de materiais (RINALDI, 2017);

(4) a organização do espaço educativo e a oferta de materiais de modo contínuo, regular e eventual são determinantes quando acreditamos que cabe à escola oferecer às crianças experiências de cariz educativo, pois elas só se desenvolvem no “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971).

Na sequência, tratarei da terceira dimensão planejada pela professora Carolina, a partir do planejamento de contexto: gestão do tempo.

### **6.1.5 Pensar a gestão do tempo**

Antes de apresentar como o tempo é gestado pela professora Carolina, considero fundamental destacar que, por meio do planejamento de contexto, o espaço, os materiais e o tempo são os primeiros elementos planejados por ela e que permitem dizer sobre as condições ofertadas às crianças. Isso evidencia o

---

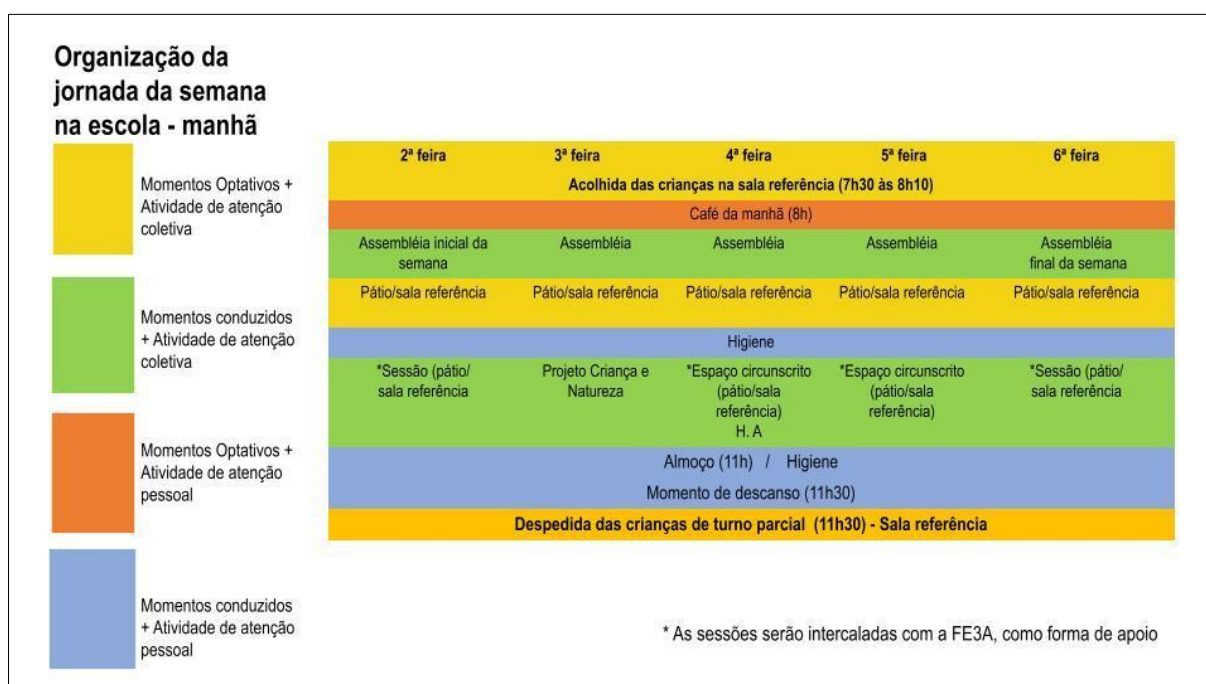
<sup>91</sup> Aqui, a partir de Dewey (1971), refiro-me às experiências educativas.

entendimento de que, assim como nos convida a compreender Oliveira (2018, p. 5), “[...] o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam: os arranjos curriculares dos espaços, dos tempos, dos materiais [...]”.

Diante disso, refletir sobre as possibilidades de responder ao que propõe a concepção de currículo vigente, certamente perpassa estar atento às condições ofertadas em relação a essas três dimensões que constituem uma tríade importante no contexto educativo. Tendo em vista que fundam a sua organização, assumindo um lugar sustentador, como um plano de fundo estruturante de tudo que nele acontece. É importante salientar que espaço, materiais e tempo, quando pensados na lógica de reposicionar adultos e crianças na relação educativa, permitem que outros ritmos, rituais e experiências sejam vividos nas escolas.

Na figura 20, conseguimos visualizar como é delineada a organização do tempo, em relação aos turnos da manhã e da tarde.

Figura 20 - Gestão do tempo



**Organização da jornada da semana na escola - Tarde**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Momentos Optativos + Atividade de atenção coletiva	Acolhida das crianças turno parcial na sala referência (13h às 13h40)				
	Despertar / Higiene				
Momentos conduzidos + Atividade de atenção coletiva	Assembleia inicial da semana	Assembleia	Assembleia	Assembleia	Assembleia final da semana
	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência
	Higiene / Lanche da tarde (15h)				
Momentos Optativos + Atividade de atenção pessoal	*Sessão (pátio/sala referência)	Projeto Ateliê Literário	*Espaço circunscrito (pátio/sala referência)	*Espaço circunscrito (pátio/sala referência)	*Sessão (pátio/sala referência)
	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência	Pátio/sala referência
	Higiene				
	Fruta (16h10)				
Momentos conduzidos + Atividade de atenção pessoal	Despedida das Crianças em espaços externos ou sala de referência (17h)				

\* As sessões serão intercaladas com a FE3A, como forma de apoio

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Neste fragmento - figura 20 – que diz respeito a dimensão do tempo, conseguimos observar que a professora Carolina planeja a gestão do tempo na perspectiva da jornada. Em comum com a dimensão do espaço e dos materiais, compreendo que a ideia de jornada garante uma linha de continuidade em relação às experiências de aprendizagem que serão vividas, cotidianamente, pelas crianças na escola. Afinal, há permanência e estabilidade em relação aos momentos e situações que constituem o dia e, conseqüentemente, a semana.

Em seu estudo, Fochi (2019, p. 287) aborda que a linha de continuidade em relação ao tempo possibilita que “as crianças possam ir reconhecendo a estrutura do seu dia, o que as tranquiliza”. Destacando que reside, justamente, na renovação dessa repetição “a abertura para que a novidade apareça”, uma vez que o “prazer do já sabido possibilita se aventurar em novas descobertas” (FOCHI, 2019, p. 287).

Assim, percebemos que se localiza no âmago do modo como o tempo é gestado pela professora Carolina, a possibilidade de as crianças da faixa etária 3 terem uma linha de continuidade<sup>92</sup> em suas experiências de aprendizagem. A partir de Dewey (1971), compreendo que reside nesta continuidade, a oportunidade de as

<sup>92</sup> Não se refere à ideia de rotina já conhecida na etapa da educação infantil.

experiências vividas serem educativas. Afinal, segundo o autor, não existe experiência educativa se não por meio do “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971).

Esta continuidade possibilita que as crianças tenham a oportunidade de construir significados à medida que lhes é garantido a possibilidade de se movimentarem entre o conhecido e o desconhecido. Isto é, entre o seu mundo e o mundo de significados.

Ampliando essa reflexão sobre a continuidade, Fochi (2019) propõe uma discussão importante. Conforme o autor, se por um lado, a linha da continuidade da jornada “em uma certa medida, faz com que as crianças possam ir reconhecendo a estrutura do seu dia, o que as tranquiliza” (FOCHI, 2019, p. 287). Por outro, é justamente a renovação da repetição que existe na jornada que “gera abertura para que a novidade apareça” (FOCHI, 2019, p. 287). Afinal, isso

[...] o prazer do já sabido possibilita se aventurar em novas descobertas que produzem a descontinuidade, outra linha que trama a jornada educativa. As relações que são travadas entre as crianças, delas com os adultos e com seu entorno, é o elemento primordial para a renovação, no sentido de abertura ao novo (FOCHI, 2019, p. 287).

Considerando isso, o autor reforça que apenas o familiar ou a novidade não são interessantes às crianças, nem aos adultos. Se “todos os dias a jornada educativa é um caos, as crianças não conseguem se dedicar aos processos do que estão vivendo porque precisam compreender o tempo todo a estrutura”, porém, “se é sempre igual, rotineiro, não acolhe a novidade que as crianças carregam consigo” (FOCHI, 2019, p. 288). Por isso, é preciso reconhecer o valor que existe entre a continuidade e a descontinuidade.

Outro ponto importante de reflexão refere-se ao modo como é estruturada a jornada educativa. Se voltarmos nosso olhar às cores e às legendas<sup>93</sup> da organização da jornada das crianças da faixa etária 3, na EMEI João de Barro, é possível percebermos que nos diferentes momentos e situações que a estruturam, a professora Carolina coloca as necessidades das crianças em diálogo com os tempos institucionais.

---

<sup>93</sup> Segundo Fochi (2019), as atividades de atenção pessoal são alimentação e higiene; as atividades de atenção coletiva não envolvem as necessidades individuais. Os momentos optativos dizem da proposta do adulto, neste caso, optativa à criança; os momentos conduzidos dizem de situações conduzidas pelo adulto. Neste sentido, cada situação/fragmento temporal envolverá o tipo de atividade da criança e o modo como o adulto a propõe.

Concordo com Fochi (2019, p. 289) que “ampliar a compreensão do tempo para além de sua dimensão institucional”, possibilita vê-lo como uma estratégia para gerar bem-estar às crianças e aos adultos. Neste sentido, segundo o autor, gestar o tempo em outra perspectiva, permite “criar a oportunidade do encontro e da partilha, para construir um ritmo em que os meninos e as meninas possam encontrar tempo para construir sentidos pessoais e coletivos, ou seja, elaborar sua experiência” (FOCHI, 2019, p. 289).

Nesse prisma, a professora Carolina, em consonância com a abordagem do OBECI, olha para a perspectiva do tempo a partir da relação entre o “tipo de atividade das crianças e pelo modo como o adulto a propõe” (FOCHI, 2019, p. 290). Para favorecer a compreensão da legenda e das cores utilizadas pela professora, e pensar a organização temporal, recorro aos “quadrantes do tempo”, desenvolvidos por Fochi (2019) e apresentados na figura 21.

Figura 21 - Quadrantes do tempo



Fonte: Fochi (2019, p. 291).

Com base nesta proposição para pensar o tempo, é possível observar que ele opera inclusive sobre a dimensão de grupo e tem a ação da criança como sustentadora. A professora Carolina estrutura a jornada diária buscando harmonia, conforme explanado na figura 22.

Figura 22 - Quadrantes do tempo da faixa etária 3

**Momentos conduzidos de atenção coletiva** dizem respeito aos momentos de assembleia, sessão ou exploração de espaços circunscritos no pátio ou na sala de referência.



**Momentos conduzidos de atenção pessoal** se refere aos momentos de higiene, almoço, momento de descanso, despertar e lanche da tarde.





**Momentos optativos de atenção coletiva** envolvem os momentos de acolhida, de pátio e da despedida no final de tarde.



**Momentos optativos de atenção pessoal** envolvem o café da manhã e a fruta.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Segundo Fochi (2019), as atividades de atenção pessoal<sup>94</sup> remetem às atividades de alimentação, descanso e higiene, ou seja, situações cotidianamente

<sup>94</sup> Este conceito foi tomado emprestado de Emmi Pikler (FOCHI, 2019, p. 291).

vividas por todas as crianças na escola de educação infantil. Já as de atenção coletiva referem-se às demais atividades que constituem o cotidiano educativo, como, por exemplo, brincar, ouvir história, desenhar, modelar, entre outras. Conforme o autor, embora “possam ser individuais, em duplas, trios, pequenos grupos ou grande grupo” são nomeadas como “coletivas” (FOCHI, 2019, p. 291).

Frente a isso, a professora Carolina estrutura a jornada propondo situações que possibilitem às crianças momentos de atenção pessoal e coletiva, a partir de momentos conduzidos ou optativos. Os estudos de Fochi (2019, p. 292) sinalizam que isso não significa classificar de modo fechado cada situação da vida cotidiana, mas “criar um cenário reflexivo que possa auxiliar o professor a problematizar o modo como organiza a jornada”. Para o autor, isso facilita que se encontre um justo equilíbrio entre os tempos da escola e das crianças, não as colocando em segundo plano ou vivendo a jornada na ânsia da produtividade.

Ademais, embora o tempo seja um elemento mais subjetivo, o modo como está organizado comunica que é planejado para operar garantindo que as crianças tenham, cotidianamente, tempo para: viverem as diferentes experiências de aprendizagens que constituem o dia na escola; as travessias de casa para a escola e da escola para casa; brincarem na sala de referência e no quintal da escola; se alimentarem; o descanso; realizarem suas atividades de higiene pessoal; estarem, individualmente, em pequeno ou grande grupo; investigar; e, especialmente, levar adiante suas investigações e brincadeiras.

O modo como o tempo é gestado pela professora Carolina demonstra que ele se distancia de atividades mecânicas ou de um “cardápio” de situações e trabalhos a serem realizados e vividos pelas crianças. Está fortemente amparado por uma ideia que visa garantir às crianças “tempo para as diversas oportunidades educativas que acontecem em uma instituição, sem apressá-los, sem artificializar os modos que eles podem aprender o mundo” (FOCHI, 2019, p. 179).

Por fim, na sequência do planejamento da gestão do tempo, a professora Carolina estrutura o que acontecerá cotidianamente e como serão os momentos que constituem a jornada educativa, conforme podemos testemunhar na figura 23.

Figura 23 - Planejamento de contexto: momentos que constituem a jornada educativa



### Acolhida/Chegada

Os meninos e meninas da turma chegam com suas famílias na escola e se encaminham diretamente para a sala referência, onde são acolhidos pela professora. Após, as crianças são convidadas para guardarem seus pertences e para se apropriarem do espaço conforme seus interesses.



### Café da manhã

As crianças em sua maioria já se encontram na escola, quando o café da manhã é trazido por uma funcionária da cozinha até a sala referência. Em seguida, a professora fará o convite para as crianças organizarem esse momento. Em resposta negativa, a professora o fará. Após, as mesmas convidam seus pares para juntos partilharem o café.

Participar do café é um momento de escolha individual de cada um. A criança que não deseja se alimentar, segue pelo espaço com seu brincar.

Ao finalizar a alimentação, cada criança é convidada a colocar os utensílios utilizados na bandeja que posteriormente será levada pela professora para a cozinha. Neste momento, a professora também informará as funcionárias da limpeza sobre o término do café para realização da higiene da sala referência.



[https://youtu.be/QU\\_gv2VzfbA](https://youtu.be/QU_gv2VzfbA)

## Assembleia

Após a organização do café da manhã, a professora irá convidar as crianças para uma conversa. Esta, poderá ser realizada envoltos na mesa ou sobre o tapete.

Nesta serão realizadas algumas combinações com as crianças para o transcorrer da jornada da semana e da manhã. Também será um momento para ouvir as crianças e suas teorias, acerca das suas concepções culturais, do mundo e das pesquisas.

As assembleias ocorrerão em dois momentos: manhã e tarde.



## Um convite para brincar:

Espaço circunscrito (pátio/sala referência)

Após a assembleia, a turma se encaminha para algum espaço\* externo da escola para brincar ou em caso de chuva em excesso, permanece na sala referência. Para esse momento, a professora irá realizar o planejamento e organização do espaço para as brincadeiras ao longo da jornada.

Quando se organiza o espaço de forma acolhedora e convidativa esteticamente, este, possibilita a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, bem como, a ampliação de repertórios sociais e culturais. Nesse brincar, cada criança também tem a opção de construir seus próprios contextos brincantes.

Enquanto as crianças brincam, a professora dará sua presença por meio da interação, ao mesmo tempo em que as observa e realiza registros fotográficos e de vídeos, enfim, estando presente com elas enquanto brincam.



\*Conforme cronograma de uso de espaços organizado pela escola.

## Momentos de atenção pessoal

Durante a jornada na escola, as crianças da faixa etária três terão autonomia para seus diferentes momentos de cuidado. Assim, ao sinalizar a professora sobre suas necessidades fisiológicas, esta estará auxiliando nas transições. A criança que deseja ir ao banheiro poderá fazer sozinha ou em companhia de uma professora, conforme seu desejo. A professora também auxiliará se necessário na higiene. Para as crianças com fraldas, as trocas ocorrerão sempre que houver necessidade no espaço dos banheiros. Nesse momento, a professora poderá convidar as crianças para fazer uso dos sanitários.



## Almoço FE3A e 3B

Para o almoço, um grupo de crianças de ambas as turmas das faixas etárias 3 são convidadas pela professora de apoio (Dani) para organizar o espaço para este momento. As professoras das turmas ficarão em outro espaço com as outras crianças. Também, as turmas contarão com outra professora de apoio (Veri) que auxiliará as crianças durante o bufê e a higiene. Assim, o almoço seguirá da seguinte forma:

A professora Dani após auxiliar a organização da mesa, convida as crianças que a ajudaram a almoçar. A professora Veri nesse momento informa as outras professoras que o almoço está servido e tão logo, ela retorna para inicialmente também auxiliar no bufê. O restante das crianças irão chegar em dois grupos (separadas por um pequeno espaço de tempo entre elas), sendo auxiliadas no banheiro pelas professoras que as acompanham e, em seguida, serão convidadas para se juntar ao grupo que já está se alimentando e assim, seguirá, até que todas se sirvam. Para este momento, as crianças se servem sozinhas no bufê, no entanto, as professoras de apoio estão próximas para auxiliar caso, necessidade. As professoras sentam-se próximas às crianças para incentivo. Após todas as crianças se servirem, a professora Veri se encaminhará para o banheiro, para auxiliar as crianças que já estão prontas com a higiene.

\*Para esse momento, é sugerido que Theodoro, chegue para se servir no último grupo, uma vez que ele fica ansioso com a partida.



## Higiene

Após o almoço, as crianças se dirigem até o banheiro, onde uma professora estará acompanhando-as e auxiliando, para fazerem sua higiene e necessidades. Na sala referência, esse momento de cuidado continua. Serão realizadas trocas de roupas se necessário e também ocorrerá o momento da higiene bucal.



## Despedida da manhã

No final da manhã, após o almoço, as crianças seguem para a sala referência. As crianças do turno parcial da manhã irão organizar seus pertences, realizar a higiene bucal e aguardar seus familiares com propostas mais tranquilas, no espaço em frente ao nicho.



## Momento de descanso

Após o almoço e higiene, as crianças de turno integral se encaminharão para a sala referência para realizarem trocas de roupas, se necessário, e também, realizarão a higiene bucal. Em seguida, as mesmas serão convidadas para um momento de descanso, no espaço organizado dentro da sala. Para esse tempo, a sala é reorganizada de forma acolhedora e relaxante para as crianças pelas funcionárias da limpeza.

São distribuídas camas pelo chão composta com os pertences pessoais de cada criança, como cobertinhas, travesseiros e seus objetos de afeito. O espaço também ganha pouca luminosidade com o fechamento das cortinas e uma música sonora ecoa baixinho do rádio.

Caso a criança não queira descansar, a mesma é convidada para ficar no espaço em frente aos nichos, interagindo com algum brinquedo ou livro.

## Despertar

Às 13h, ao chegar na sala referência, a professora irá aos poucos abrir as cortinas da sala referência e desligar a música, ficando apenas o som do ambiente. Ao despertar, cada criança, no seu ritmo, irá levantar e guardar os seus pertences. Também nesse momento, a criança receberá o auxílio da professora para seu cuidado pessoal. Após o despertar das crianças, as funcionárias da limpeza chegarão para organizar a sala novamente.



## Acolhida da tarde

Enquanto os colegas de turno integral estão despertando, as crianças do turno parcial (tarde) chegam à escola acompanhadas por suas famílias, sendo recebidas pelas professoras, referência e apoio. Assim, as professoras as convidam para guardar seus pertences no espaço localizado em frente a sala e tão logo, recebem o convite para se apropriarem dos espaços conforme seus interesses e preferências.



## Assembleia

Após a organização da sala do despertar, a professora irá convidar as crianças para uma conversa. Esta, poderá ser realizada envoltos na mesa ou sobre o tapete. Nesta serão realizadas algumas combinações com as crianças para o transcorrer da jornada da semana e da tarde. Também será um momento para ouvir as crianças e suas teorias, acerca das suas concepções culturais, do mundo e das pesquisas.





## Espaço circunscrito (pátio/sala referência)

### Brincadeiras da tarde

Após o despertar, a turma se encaminha para algum espaço externo da escola para brincar. Também é o momento que ocorrem as sessões e os contextos favoráveis (conforme descrito anteriormente). Em caso de chuva em excesso, haverá a permanência na sala referência e esta, poderá ser trocada/compartilhada com a outra faixa etária 3.



## Momentos de cuidado pessoal Higiene

Durante a jornada da tarde, as crianças se dirigem até o banheiro sempre que sentem desejo. Algumas crianças demonstram necessidade de ajuda, sendo assim, uma professora estará acompanhando-as e auxiliando, para fazerem sua higiene e necessidades. Este momento também ocorrerá sempre antes e após as refeições para higiene das mãos.



## Lanche

O lanche ocorrerá às 15h para as duas turmas das faixas etárias 3 e assim como o almoço, a organização do mesmo será compartilhada. Para o lanche, será ocupado o espaço do refeitório. Em cima da mesa do bufê, as funcionárias da cozinha deixarão separadas as quantidade de utensílios a serem utilizados, assim como o lanche para as turmas. O alimento, será distribuído em refratários (farináceos e frutas) e em jarras (sucos, leite ou vitaminas).

Para a organização desse momento, uma das professoras, conforme combinação entre as mesmas, convida um pequeno grupo de crianças de ambas as turmas para organizar as mesas. Então, as crianças serão acompanhadas pela professora para realizarem a higiene das mãos e rosto, para posteriormente organizar o espaço. Após, uma ou duas crianças vão ao encontro do restante do grupo que está junto com a outra professora para avisar que o lanche está servido e convida a todos e todas para partilhar deste momento. Ao finalizar a alimentação, cada criança é convidada a levar os utensílios utilizados na bandeja disposta em frente a cozinha, que posteriormente será lavada pelas funcionárias.



## Despedida

No final da tarde, após a fruta, as crianças acompanhadas por uma das professoras serão convidadas em pequenos grupos para organização dos seus pertences e higiene das mãos e do rosto. Nos dias de sol, a despedida ocorrerá nos espaços externos da escola. Enquanto aguardam seus familiares, as crianças serão convidadas para brincadeiras mais tranquilas.

As crianças\* com horário estendido, serão encaminhadas às 17h para a sala da FE1A e lá ficarão com as professoras responsáveis naquele momento até a chegada da sua família.

\*Crianças: Jordan e Livia Viana

## Sessões

As sessões de investigação são pesquisas acerca das narrativas e teorias das crianças referente a um tema que tenham demonstrado maior interesse ou de escolha da professora. Assim, pensando em ampliar o repertório dos meninos e meninas, serão planejadas pela professora sessões com contextos cheios de possibilidades para que as crianças possam aprofundar suas teorias. As sessões podem ocorrer pelos diferentes espaços da escola, sendo o mesmo, organizado antecipadamente pela professora com recursos e materiais diversos, dependendo do propósito daquele momento. Para posteriormente, a professora convidar as crianças para fazer uso desse espaço. As sessões ocorrerão em pequenos grupos, sendo o número máximo de cinco crianças. Primeiramente será realizada uma conversa inicial com o pequeno grupo, uma consigna, no intuito de recordar suas narrativas e teorias. Enquanto ocorrer a sessão, a professora fará registros do momento, através de imagens, vídeos, gravações e escritas, que posteriormente servirão como observáveis para retroalimentar o planejamento e então poder dar continuidade às pesquisas. As crianças que não estão participando da sessão neste momento, permanecem na sala referência/pátio, brincando em contextos favoráveis ou nos demais brinquedos, na presença de uma professora de apoio.

OBS: As sessões ocorrem nos diferentes momentos da jornada, manhã e tarde.



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Como podemos observar, tão importante quanto estruturar o que acontecerá cotidianamente, é refletir sobre como serão conduzidos pela professora Carolina todos os momentos vividos pelas crianças da faixa etária 3, no contexto da EMEI João de Barro, desde o momento que chegam até a despedida. Afinal, como destaca Fochi (2019, p. 179), “muito mais importante do que compreender o que deve ocorrer cotidianamente, é preciso problematizar o como isso ocorre no dia a dia e o como é compreendido pelos adultos”. Isso implica justamente em refletir sobre as condições externas que precisam ser criadas e oferecidas às crianças.

Além disso, é uma possibilidade fundamental de acolher a vida cotidiana, pois

comer, descansar, andar pela escola, encontrar amigos, fazer amigos, brincar, ir para a caixa da areia, descobrir por onde passa a água em um conjunto de canos, podem ser atividades da vida cotidiana das crianças e merecem ser acolhidas no seu valor educativo (FOCHI, 2019, p. 179).

É um modo de estarmos atentos a como as crianças estão vivendo a infância, além de, “garantir que os meninos e as meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas”, ao longo do dia na escola, “sem apressá-los, sem artificializar os modos como eles podem aprender o mundo” (FOCHI, 2019, p. 179). Afinal, há inúmeras aprendizagens que residem ali, no que chamamos de vida cotidiana, mas que, muitas vezes, estão à margem da ação pedagógica na etapa da educação infantil.

### 6.1.6 A relação entre a construção do conhecimento e o arranjo social do grupo

O modo como o espaço, os materiais e o tempo são pensados pela professora Carolina incidem sobre a dimensão dos grupos. Neste sentido, Fochi (2019) organiza em três configurações o que denomina de “arranjo social”:

(1) **as crianças se auto-organizarem em pequenos grupos**, à medida em que possuem o espaço educativo da sala de referência organizado por áreas circunscritas, materiais em quantidade e diversidade, e o tempo que prevê momentos optativos em que elas possam se auto-organizar para construir suas brincadeiras e investigações;

(2) os momentos de assembleia, quando, por exemplo, se reúnem em **grandes grupos**;

(3) os momentos de sessão que se estruturam em **pequenos grupos**<sup>95</sup>.

Ter como horizonte a dimensão de grupo ou de arranjo social evidencia a compreensão da professora Carolina de que a construção do conhecimento é social e precisa estar em diálogo com as possibilidades de as crianças interagirem entre elas e favorecerem as relações, os encontros e as negociações de significados. Como aponta Rogoff (1993), a construção do conhecimento ocorre na relação com o outro e com a cultura ou como destaca Bruner (2008 *apud* KAIZER; FRAGA; MORAES, 2022, n.p), “não é algo simplesmente dado/estaque, o conhecimento é compartilhado, construído, negociado com os outros indivíduos”.

### 6.1.7 Ideias finais sobre a oferta de condições e a construção do conhecimento

Diante do exposto até aqui, não há dúvidas de que a professora Carolina reconhece a importância das condições em relação à organização do contexto educativo, frente à construção do conhecimento pelas crianças. O modo como ela pensa e organiza o espaço, a oferta de materiais, a gestão do tempo e a organização dos grupos dizem, sobretudo, do seu reconhecimento de que

o professor e a professora atuantes na Educação Infantil não podem ter uma visão fragmentada sobre a jornada educativa, reforçando uma antiga ideia de que são importantes e “pedagógicos” os momentos que eles protagonizam, oferecendo situações artificializadas de “atividades” ou “propostas” com as

---

<sup>95</sup> Essa dimensão será aprofundada e discutida na seção 6.2.

crianças, enquanto os demais momentos são apenas rotineiros (FOCHI, 2023a, p. 17).

Neste sentido, o fato de a professora Carolina oferecer condições qualificadas em termos de espaço, materiais, tempo e grupos e, a partir delas, estruturar a vida cotidiana em sua inteireza — considerando que todas as situações vividas pelas crianças carregam consigo a oportunidade de aprendizagem (e não apenas as conduzidas diretamente por ela) —, evidencia seu entendimento sobre o impacto que o modo como conduz o cotidiano educativo têm sobre as experiências de aprendizagens vividas por elas. A qualidade destas experiências de aprendizagem, conseqüentemente, está diretamente relacionada às condições ofertadas pela professora Carolina.

Assim, são garantidas condições para que as crianças possam, a partir da própria vida cotidiana e das práticas sociais das quais participam na escola, aprenderem sobre o mundo, entenderem como ele funciona, tornarem algumas coisas familiares para terem a possibilidade de saberem mais e garantirem o assombro e o maravilhamento de descobrirem algo novo. E, neste processo, sobretudo, não se faz necessário artificializar a vida, mas, ao considerá-la, oferecer possibilidades para aprenderem por meio dela.

Fochi (2019) sinaliza que uma das finalidades do planejamento de contexto é justamente incidir sobre a vida cotidiana, uma vez que ela tem um valor significativo em relação às aprendizagens que a partir dela se desenvolvem. Dewey (2002) já afirmava que é acolhendo as dimensões da vida cotidiana que temos a possibilidade de construir movimentos e aproximações entre as crianças e o mundo de significados. Afinal, “a linha que conecta a criança ao currículo é exatamente a interatividade dessa dimensão que acolhe a vida cotidiana e que se movimenta no sentido de ampliar horizontes e diálogos com o mundo de significados” (FOCHI, 2019, p. 174).

Ainda, cabe destacar que, durante o tempo em que a professora Carolina prefigura como acontecerá cada momento do dia na escola, o acento não está na sua ação ou condução coletiva de uma massa (todos fazendo tudo junto, ao mesmo tempo, para chegar no mesmo lugar e da mesma forma<sup>96</sup>), mas na ação das crianças e na contemporaneidade das suas necessidades.

---

<sup>96</sup> Um currículo pronto a vestir-se de tamanho único, conforme Formosinho (1987).

Assim, planejar o contexto educativo permite uma tomada de consciência em relação às escolhas para estruturar as jornadas de aprendizagem, ou seja, as condições ofertadas às crianças. Além de possibilitar que, a partir desta visão macro do cotidiano educativo, “uma certa atmosfera de bem-estar global” seja criada, à medida que se imprime um ritmo para a vida cotidiana, o qual propicia “desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos” (FOCHI, 2019, p. 239).

Há, nesta perspectiva, diretamente atrelada ao planejamento de contexto, o conceito de bem-estar global, o qual considero importante. Fochi (2022b, p. 160) salienta que “a boa escola para a criança é mais interessada na construção do seu bem-estar global do que na instrução, assim como a sua atenção é na aprendizagem muito mais que no ensino”.

Afinal, o bem-estar global é uma condição basilar para que a aprendizagem aconteça e quando a professora Carolina pensa sobre como cada momento da jornada educativa acontecerá, também está criando condições para que o bem-estar se desenvolva e para que as crianças tenham, diante de si, condições mais humanas para construírem suas aprendizagens.

O que também dialoga com Ceppi e Zini (2013, p. 19) que, em perspectiva semelhante, afirmam que bem-estar global só é possível quando diante de “um ecossistema diversificado e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo, ao mesmo tempo em que têm espaços para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais”. Além disso, o bem-estar global também perpassa o “respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo”, o que nomeiam como uma “estratégia de atenção” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 19).

Amparada nesta concepção, apresento uma cena que convida à reflexão.

Desde que cheguei na EMEI João de Barro e passei a acompanhar a professora Carolina, o momento do café da manhã, para mim, é um dos mais lindos da jornada no dia da escola. Há rituais tão bonitos construídos e partilhados por ela e pelas crianças.

Tudo começava, geralmente, com Jordan e Rafael que, sistematicamente, estavam atentos (acredito que tinham algum marcador, mas não consegui identificá-lo) à chegada do café da manhã. Eles dirigiam-se à porta da sala e espiavam a bandeja com o café trazida pela merendeira. Muitas vezes, conversavam sobre o que teria para o café naquele dia e espiavam, no corredor de acesso à

sala de referência, se a merendeira estava próxima. Por vezes, um ia sozinho e depois chamava o outro para ver. Era um ritual compartilhado por eles que, constantemente, dava início aos rituais que faziam parte do momento do café da manhã.

Logo depois, a professora Carolina trouxe a bandeja até a sala e convidou as crianças a colocarem a mesa. Enquanto alguns optaram por ficarem brincando, outros desejavam ajudar. Às vezes, a mesa era posta por uma criança, em outros momentos, pelo coletivo.

Primeiro, colocava-se o jogo americano. Depois, os pratos ou as bandejas com os alimentos, as canecas e a bebida. Quando pronto, geralmente, quem ajudava a colocar a mesa, anunciava que era hora do café, e convidava os colegas. A professora Carolina reforçava o convite. As crianças que desejavam, aos poucos e, por vezes, em tempos diferentes, se reuniam em torno da mesa.

Neste dia, em especial, o desdobramento do início da manhã até o momento do café, me colocou a refletir sobre segurança, cuidado, vínculos e o quanto planejar o contexto educativo torna isso possível.

Primeiro, pelo Miguel: o modo como ele era acolhido pela professora Carolina. Geralmente, ele chegava com sono e ela, observando a sua necessidade, oferecia um espaço para que pudesse descansar no tempo em que antecedia o café da manhã.



Hoje, com cuidado, acolheu-o no colo, depois, acomodou-o na caminha e cobriu-o com uma

manta. As demais crianças brincavam nos espaços circunscritos da sala de referência, enquanto Miguel descansava.

O seu tempo e as suas necessidades foram cuidadosamente respeitados. De modo atento, a professora Carolina zelou por ele enquanto dormia.

Depois, pela Lívia V.: fazia pouco tempo que a conhecia, mas, logo, me convidou a pensar sobre o tempo, pelo modo que o viveu, mas, especialmente, pelo respeito que observei da professora Carolina em relação a ela.

O tempo de Lívia V. era sinônimo de desaceleração. Além disso, percebi que, sobretudo, ela precisava de tempo para se sentir segura, construir vínculos, se manifestar e sentir-se pertencente.

Hoje, no início da manhã, ela estava mais sensível, após ajudar a encher as garrafas d'água com a professora de apoio (um ritual seu), foi acolhida no colo, pois não estava conseguindo se integrar a nenhuma brincadeira que acontecia na sala de referência. Quando o café da manhã chegou,

a professora Carolina a convidou para colocar a mesa e avisou o grupo que iriam servir o café, pois eles estavam brincando na mesa com os carrinhos. Explicou que depois poderiam retornar à brincadeira.

Cuidadosamente, Livia V. auxiliou a professora Carolina a pôr a mesa. Seus olhos e seu corpo comunicavam seu estado de atenção e ela, cuidadosamente, organizou tudo.

Primeiro, Heitor ajudou-a a colocar o jogo americano, enquanto Livia V. ajustou as cadeiras em torno da mesa. Em seguida, ela colocou os alimentos: primeiro o pão e depois a banana. Por fim, os pratos e as canecas. Cuidando para que todos os espaços da mesa fossem ocupados e para que os pratos estivessem corretamente dispostos sobre o jogo americano. Em seu ritmo, a mesa foi posta. Tempo depois, entre uma situação e outra, a professora Carolina estendeu o convite para o café da manhã.



E, por fim, pelo Theodoro: enquanto foram se sentando em torno da mesa, como sempre, a professora Carolina convidou Theodoro a estar com o grupo. Mas ele, geralmente, não participava daquele momento. Observava os colegas no café da manhã, enquanto brincava na sala de referência. Sempre foi respeitado diante de sua escolha.



Neste dia, Theodoro, depois do convite, aproximou-se e sentou-se com os colegas. A professora Carolina, por sua vez, lhe ofereceu uma cadeira próximo a ela, considerando que sua presença era importante para ele. Ofereceu também a bolacha que havia para o café (Theodoro gosta de bolacha).

Este foi o primeiro dia em que participou do encontro em torno da mesa. Theodoro compartilhou o alimento, mas também as relações que estavam em jogo. Certamente sentiu-se seguro, pertencente e preparado para viver um momento que talvez, até aquele dia, não era confortável. Foi tão bonito perceber o semblante da professora Carolina, pela emoção e alegria que ele refletia. Afinal, aquele café da manhã tinha um sabor para ela e outro para Theodoro. E eu fui convidada a registrar o momento.



Tempo depois do café da manhã, enquanto as crianças brincavam no espaço da sala de referência, antes de se organizarem para a assembleia e para a sessão, a professora Carolina, carinhosamente, convidou Miguel a despertar e ofereceu-lhe o café da manhã. Ela havia deixado separado para ele. Ela sabia que tão importante quanto dormir, era Miguel ter a possibilidade de se alimentar.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional e imagens de seu arquivo pessoal (2023).

Planejar o contexto educativo, diante da cena apresentada, é o que possibilitou que Miguel pudesse ter suas necessidades orgânicas de descanso atendidas, com espaço e tempo para tal, enquanto os colegas também tiveram espaço e tempo para brincarem. Além de viabilizar que Lívia V. primeiramente fosse acolhida, para depois, participar, à sua maneira e ao seu tempo, da preparação do café da manhã, enquanto seus colegas continuavam brincando e Miguel descansando.

É um exemplo de planejamento que olha para as condições de tempo, espaço e materiais que permitiu que, em seu tempo, Theodoro se sentisse seguro e pudesse partilhar dos encontros que ocorrem em torno da mesa no momento de alimentação. Entendo que o bem-estar global se faz presente nessa cena, de diferentes formas, especialmente, quando, em nenhum momento, se sobrepõe a uma vida que, na escola, pode ser digna de ser vivida.

A organização do espaço educativo da sala de referência, a oferta de materiais, a gestão do tempo e a dimensão dos grupos são dimensões estruturantes do planejamento de contexto da professora Carolina, que procuram qualificar o contexto educativo, à medida que dele possibilitam ter uma visão em amplitude. Essas dimensões dialogam diretamente com o que Fochi (2019, p. 242) conceituou como os “organizadores da ação pedagógica”, identificando-os como: organização do espaço educativo, oferta de materiais e gestão do tempo — a gestão do jogo social (grupos) e a relação adulto e criança<sup>97</sup>.

Segundo Fochi (2023a), para cada categoria que constitui esses organizadores, há um conjunto de dimensões estruturantes:

- espaço educativo: situam-se às dimensões da descentralização do adulto, espaços circunscritos e identidade do espaço comunicada;
- materiais: observam-se os tipos de materiais (naturais, artificiais, estruturados e não estruturados), os fatores (ambientais, culturais, econômicos e de potencial criativo) e os critérios (segurança, diversidade, quantidade, negociabilidade, acesso e organização);
- gestão do tempo: deve ser pensada levando em consideração as atividades de atenção pessoal e coletivas, momentos optativos e conduzidos;

---

<sup>97</sup> A categoria que se refere à relação adulto e criança, a todo tempo, atravessa as discussões aqui tecidas, uma vez que sustenta os demais organizadores, sendo eles condições para o modo como ela se desenvolve. Inclusive a sua especificidade ganhará uma discussão mais pontual na seção 6.2.

– trabalho nos pequenos e no grande grupo: precisa ter em vista momentos para o grande grupo, organização dos pequenos grupos pelo professor e auto-organização em pequenos grupos;

– relação adulto e criança: perpassa por acolher o universo das crianças, não criar dependência e abandono, além de tomar as interações como o coração da Pedagogia.

Estas são categorias e dimensões que dialogam entre si e se constituem como orientadoras da ação pedagógica na educação infantil, servindo de horizonte para o trabalho do adulto. Uma vez que

os organizadores da Ação Pedagógica são uma forma de concretizar as concepções de cuidado e de educação e sintetizar e/ou efetivar o projeto pedagógico. Estruturam as concepções da proposta educativa dos profissionais tanto no campo da práxis como no da formação e podem — quando ativamente discutidos, elaborados e criados por todos os interlocutores envolvidos na sua execução — facilitar a construção de ricas aprendizagens. Esses organizadores retomam uma ideia interessante de que uma certa ideia de didática pode ser pensada desde as crianças. Como a centralidade do trabalho pedagógico na educação infantil deve estar nos meninos e nas meninas, pensar numa didática desde as crianças significa colocar um adulto em relação, auxiliando a desenvolver a sua competência de observação e de interpretação, necessária para compreender o mundo da criança e ser seu parceiro na construção de significados no e para o mundo (FOCHI, 2019, p. 245).

À medida que os organizadores orientam a ação pedagógica do adulto, possibilitam a ele ter uma visão mais holística da organização do cotidiano educativo e das práticas pedagógicas desenvolvidas. O que implica diretamente nas condições externas oferecidas às crianças. Isso porque os organizadores estabelecem condições para que as experiências de aprendizagem delas se desenvolvam. Além disso, permitem que o professor esteja com as crianças de outros modos, especialmente, quando lhe oportunizam compreender que ambos partilham as jornadas de aprendizagem, portanto, são parceiros na construção do conhecimento.

Ao passo que apresentei e discuti o planejamento de contexto da professora Carolina, conseqüentemente, empreendi reflexões sobre esses organizadores — especialmente, o espaço, os materiais, o tempo e o grupo —, e sobre as dimensões que constituem cada um deles. Os organizadores são responsáveis por estruturarem a ação pedagógica da professora, desde como o cotidiano educativo é elaborado até como as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

Ao referir-se sobre os organizadores da ação pedagógica, a professora Carolina destaca:

[...] um envolve o outro, não tem como. É como se fosse um círculo, um giro d'água. Tudo vai envolvendo, vai se molhando e vai respingando água para todos. Larga a água e vai respingando. No final, quando tu olhas, há as aprendizagens e tu não sabes identificar de que lugar veio a água. Eu acho que é um contexto geral, em que tudo vai complementando um ao outro sem dizer: "isso é em tal lugar"; "isso é por causa disso"; "isso é por causa daquilo". É como se transformasse no mar, numa imensidão, onde as aprendizagens vão acontecendo. Só que se tu falhares num, talvez as aprendizagens também tenham pouca água, entende? Não sei se é uma metáfora, mas eu acho que um complementa o outro nesse contexto todo.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

É interessante observar que ao discorrer sobre eles, a professora Carolina estabelece uma relação metafórica com um giro d'água, tornando visível que diante das condições que oferta às crianças, não é possível que apenas um desses organizadores, seja contemplado ou que a oferta de cada um aconteça de modo fragmentado. Ela entende que para a aprendizagem acontecer, é necessário justamente interação entre eles, operando juntos, como ressalta Fochi (2019; 2023).

Ademais, ao usar como metáfora o mar e a imensidão para apontar o encontro entre essas categorias, entendo sua intencionalidade de afirmar o que não pode ser mensurado e, conseqüentemente, o que não se sabe ao certo, o início e o final. Neste sentido, para a professora, reside justamente no conjunto desses organizadores<sup>98</sup> e na relação que estabelecem entre si, as condições que sustentam o seu modo de fazer, portanto, os percursos de aprendizagem das crianças. Entendo, nesse sentido, que eles se constituem como categorias estruturantes para terem a possibilidade de articular seus saberes e experiências com o conhecimento sistematizado pela humanidade.

---

<sup>98</sup> Os organizadores da ação pedagógica são categorias orientadoras do planejamento de sessão, tanto estruturantes da organização do contexto educativo, quanto dos momentos específicos de levar adiante uma investigação, apresentando horizontes importantes para que as crianças tenham a oportunidade de articular seus saberes e experiências com o conhecimento sistematizado.

## 6.2 AS ESCOLHAS, OS CONVITES E AS POSTURAS DO ADULTO

Desde que iniciei o processo de produção de dados, consegui acompanhar poucas sessões. Hoje, aconteceu a última, e como foi importante acompanhá-la, pois transbordou de dimensão estética, além de me convidar a refletir sobre uma série de questões.

Na investigação deste ano, “Achados e achaduros... um relicário de miudezas”, a professora Carolina perseguiu os achados das crianças oriundos do quintal da escola. Um desses achados dizia de uma joaninha.

Ao retroalimentar as teorias, a professora Carolina percebeu que, em alguns momentos, as crianças trouxeram narrativas sobre o voo da joaninha, dizendo, por exemplo, que as joaninhas voam rápido ao trocar de casa. Além disso, brincaram com o corpo e, por vezes, o balançaram em movimento de voo. Estas narrativas foram acolhidas e, nesta sessão, o voo da joaninha ocupou a cena, ou melhor, as crianças. A luz e a sombra foram acolhidas como linguagem para pensarem e desenvolverem suas teorias acerca do voo e investigá-lo. Como um apoio importante, estive a projeção, para criar um ambiente imersivo, como o de hoje.

As crianças tiveram a oportunidade de representar simbolicamente as joaninhas. Em paralelo à investigação, estavam sendo realizadas ações com outro grupo de crianças visto a transição de escola que se realizaria no final do ano e, considerando isso, a professora Carolina também pensou na sessão como uma possibilidade simbólica, por meio de uma metáfora, de contribuir com as crianças na elaboração dessa transição. Pensando que o voo convida a novos caminhos e até mesmo de trocar de casa, pois era o que elas estavam vivendo, naquele momento.

O ambiente imersivo foi composto por tecidos suspensos num convite a pensar o movimento e o voo, além da exibição de um vídeo que representava o voo de uma joaninha por meio de diferentes imagens e ângulos, acompanhado da “Valsa das flores”, de Tchaikovsky. Julio, Lucas, Maya e mais um colega<sup>99</sup> foram as crianças que participaram no momento de minha observação.

“E se, por algum tempo, criássemos asas? Poderíamos voar com a joaninha? Como seria?” foram as perguntas utilizadas pela professora Carolina para convidá-las a participarem. Mas, antes, elas vestiram uma blusa branca, para que pudessem compor o ambiente imersivo. Uma vez que a projeção, a partir da vestimenta branca, iria projetar-se nelas também.

Assim que a sessão iniciou, Maya, ao observar o voo da joaninha, fez um convite aos colegas dizendo: “vamos voar igual a ela?”. E, com o corpo num lindo e síncrono movimento, as crianças passaram a representar o movimento de voo da joaninha conforme a projeção. Elas se sentavam e, gradativamente, ao passo que a joaninha ia abrindo as asas para voar, elas se levantavam aos poucos, buscando fazer o mesmo movimento com seu próprio corpo e colocando os braços em posição e movimento de voo. Quando a joaninha saiu num lindo voo, elas se colocaram atrás dela, esticando os braços, e Júlio pediu: “espera por nós!”, comunicando que gostaria de acompanhá-la.

---

<sup>99</sup> Respeitando o desejo desta criança, ela não foi identificada.

Toda vez que a joaninha desaparecia, pois voava, Maya perguntava se ela apareceria novamente, atenta à projeção. E, assim que ela aparecia, estendia novamente o convite aos colegas: “vamos voar igual a ela?”. Havia, no voo da joaninha, um adulto competente para escutar as crianças e crianças competentes descobrindo o voo da joaninha, mas também os voos da vida.



Como temos escutado as crianças?

Como o adulto acolhe e possibilita que as crianças levem adiante suas investigações?

Quais as linguagens que temos ofertado para as crianças investigarem a si, ao outro e ao mundo?

O que é construir um conhecimento “sobre o voo da joaninha”?

Não seria pensar sobre ele e os voos da vida?

Fonte: nota da autora no diário de campo<sup>100</sup> e imagens de seu arquivo pessoal (23 nov. 2022).

Todas as decisões tomadas pelos adultos para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças — a organização do contexto educativo; as escolhas para estruturarem as práticas pedagógicas; o modo como as relações são estabelecidas com elas; os percursos de aprendizagem vividos; as estratégias adotadas; os convites realizados; e, as posturas que, cotidianamente, são assumidas, tudo é planejado, documentado e comunicado — e como ponto de partida, antes de tudo, há uma imagem de criança.

Diante disso, sempre que nos colocarmos a olhar para o modo de fazer do adulto — todas as dimensões que constituem o exercício da docência na etapa da educação infantil —, teremos, diante de nós, pistas que anunciam e denunciam a imagem da criança que sustenta o seu fazer. E, conseqüentemente, o seu dizer, pensar e narrar. Hoyuelos (2021, p. 71), ao discorrer sobre isso, reforça que “cada um de nós tem uma imagem” de criança e a educação começa a partir dela.

Neste sentido, certamente, a primeira categoria de análise que tratou das condições ofertadas pela professora Carolina oferece pistas bastante importantes para pensar a imagem de criança que ela carrega consigo. Imagem esta que orienta, as condições que no cotidiano educativo as crianças da faixa etária 3, por ela, são ofertadas. Há uma imagem de criança fortemente atravessada em todos os dados lá apresentados e também nas discussões tecidas.

É essa imagem de criança que orienta e comanda as decisões do adulto — neste caso, da professora Carolina — por fazer de um modo e não de outro, tenha ele consciência disso ou não. Para Hoyuelos (2021, p. 71), “é importante — antes de mais nada — torná-la explícita”. Afinal,

---

<sup>100</sup> Neste capítulo, darei foco à investigação realizada em 2023. Por este motivo, escolhi iniciar com um pouquinho do que pude acompanhar na investigação de 2022, para convidar você, leitor, a ter dimensão da qualidade de um modo de fazer que tem sido um desafio traduzir nesta dissertação.

há centenas de imagens diferentes da criança. Cada um de nós tem, no interior de si, uma imagem da criança que direciona na relação com a criança. Essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras; orienta-nos quando conversamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna (HOYUELOS, 2021, p. 71).

Para o autor, a imagem de criança explicita o modo como o adulto constrói o seu modo de fazer, isso é, estabelece uma didática. Afinal, a imagem de criança que carrega consigo se materializará, para além das condições ofertadas, nas decisões tomadas em relação às escolhas, aos convites e às posturas que constituirão às jornadas de aprendizagem partilhadas (ou não) com as crianças.

Rinaldi (2017, p. 155) corrobora essa reflexão quando salienta que “aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante”, neste caso, “dos contextos educacionais que lhes são oferecidos” e das decisões tomadas para estruturar, orientar e conduzir o modo de fazer junto a elas. Para Hoyuelos (2021, p. 71), a imagem de criança é o ponto de encontro entre teoria e prática, ou seja, a “argamassa que sustenta todo o projeto educativo”<sup>101</sup>.

Entendo que, apoiada em uma dada imagem de criança, a professora Carolina assume e leva adiante, cotidianamente, algumas escolhas, convites e posturas em relação à forma como, junto delas, partilha as jornadas de aprendizagem. Essas decisões, à medida que permitem reconhecer a imagem de criança que carrega consigo, também evidenciam uma imagem de adulto e do seu papel na etapa da educação infantil, além de uma concepção de aprendizagem e construção do conhecimento.

Ao discorrer sobre a obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Hoyuelos (2021) aborda as três imagens de crianças e implicitamente, sobre como, a partir delas, o adulto desempenha seu papel e a construção do conhecimento é concebida. Aqui, assumo a escolha de discorrer, brevemente, sobre cada uma dessas imagens e situar, a partir dos caminhos desta pesquisa, qual passei a compreender que se aproxima e diz daquela que a professora Carolina carrega consigo.

A primeira, segundo o autor, é uma imagem de criança tida como “tábula rasa”, que não carrega consigo nenhum saber ou experiência. Ela “aprende por reprodução” e “apenas armazena as informações que chegam a ela pelo seu exterior”

---

<sup>101</sup> A educação tem, ou precisaria ter, como ponto de partida um projeto educativo (civilizatório), que deveria colocar a criança em centralidade. Neste sentido, esta imagem de criança é o que conecta, como uma argamassa, teoria e prática.



(HOYUELOS, 2021, p. 92). A segunda é a imagem de uma criança que não possui protagonismo e autonomia frente ao seu processo de aprendizagem. A ela, “se atribuem recursos e competências”, mas é uma criança que “espera estímulos externos que ativem suas potencialidades” (HOYUELOS, 2021, p. 94).

Conforme o autor, essas imagens de criança e, conseqüentemente, de adulto e a construção do conhecimento distanciam-se do que Malaguzzi acreditava. Para o autor, o único modo de romper com isso era considerar a proposta da perspectiva socioconstrutivista<sup>102</sup>.

Diante disso, apresenta uma terceira imagem: uma criança vista como “um sujeito predisposto, imediatamente, a interagir com o ambiente, a dar e receber, a desenvolver seu patrimônio enquanto se relaciona com o entorno” (HOYUELOS, 2021, p. 96). Uma criança ativa e não pré-determinada, ou seja, uma criança “rica em potencial, forte, potente, competente e, sobretudo, vinculada aos adultos e as outras crianças” (MALAGUZZI, 1997 *apud* HOYUELOS, 2021, p. 97). Somado a uma imagem de criança competente, há um adulto competente e autor do seu fazer.

A partir do processo de análise de dados, entendo que essa última imagem de criança — forte, potente e competente, vinculada aos adultos e às outras crianças — é a que a professora Carolina carrega consigo e, conseqüentemente, sustenta o seu modo de fazer. E, conforme já anunciado, reconheço a professora Carolina como um adulto competente que assume a autoria do seu fazer. Para tornar ambas as imagens visíveis no decorrer desta seção, farei um esforço, contudo, acredito que a cena selecionada para a abertura deste capítulo, de algum modo, já tornou isso possível.

Na sequência, ampliando a análise iniciada na seção anterior, quero mostrar, a partir da vida cotidiana e das investigações conduzidas junto das crianças, as diferentes estratégias utilizadas pela professora Carolina para articular os saberes e experiências das crianças com patrimônio sócio-histórico.

### **6.2.1 A vida cotidiana como fio condutor**

Jordan e Rafael compartilharam muitos momentos juntos. O encontro entre eles sempre me convidou a pensar sobre as relações que, no ambiente da escola de educação infantil, podem ser tecidas. Além disso, por meio deles, me coloco a pensar sobre o afeto, as múltiplas facetas do cuidado com o outro, o estar junto e,

---

<sup>102</sup> A perspectiva socioconstrutivista entende que é na relação entre a criança com o outro e com o mundo que a aprendizagem se constitui. Vygotsky é um dos precursores desta teoria.

especialmente, sobre o viver no coletivo. Hoje, inclusive, presenciei uma cena que, confesso, me emocionou. Mas também me convocou a refletir sobre outros pontos importantes.

Eu estava acompanhando o lanche, bastante próxima à mesa em que eles estavam e compartilhavam aquele momento com outros colegas. Havia suco, pão e patê de frango. Poderia passar um bom tempo falando sobre o processo que as crianças têm vivido em relação ao aprender a passar patê, geleia e doce de leite no pão, porém, hoje, foi pelo suco que tudo aconteceu.

O suco estava delicioso, portanto, repetições rapidamente aconteciam. Até eu fui convidada a prová-lo. Em determinado momento, vi que havia algo acontecendo entre Jordan e Rafael. Então, de modo genuíno, e com desejo de querer saber, fiz morada, de forma inteira e interessada, por alguns instantes naquela cena.

Jordan e Rafael queriam repetir o suco, quando se depararam com uma pequena quantidade no fundo da jarra. Rafael anunciou que se serviria primeiro, mas Jordan sinalizou que também queria. Rafael, devagarinho, foi colocando o suco em sua caneca e Jordan acompanhando, com atenção, a quantidade que caía na caneca do colega. Percebi que Rafael se esforçou para deixar suco para Jordan. Com atenção, identificou que era hora de parar, se não, iria acabar. Soltou a jarra, então, foi a vez de Jordan.

Com cuidado, Jordan pegou a pequena jarra e começou a colocar o suco em sua caneca. Seus lábios comunicavam seu movimento de atenção e entrega naquela ação. Rafael acompanhou atento e cada vez que percebia que o suco estava indo quase todo para a caneca do colega, abria a boca num movimento de comunicar: “vai acabar!”. Jordan, percebendo, sorriu e antes que acabasse o suco, ele parou de servir, deixando um pouquinho no final da jarra. Afinal, segundo ele, mais alguém poderia querer!

As crianças são muito generosas e nos convidam, de diferentes modos, a resgatar o lado humano. Foi por isso que eu me emocionei. Sentar-se à mesa para lanche com os colegas está muito além de alimentar um corpo orgânico. Alimenta-se, sobretudo, o encontro, as relações e aprendizagens a partir e para a vida.





Que bonito foi ter capturado essa cena, afinal, ela é um convite a interrogar: como temos oportunizado, percebido e acolhido as aprendizagens que fazem parte da vida cotidiana?

As crianças têm tempo para aprender a partir da própria vida?

Por que estamos correndo incansavelmente para alcançar conteúdos que se sobreponham à vida?

Será que a escola não seria mais sobre aprender a dividir o restinho de suco?

Fonte: nota da autora no protocolo observacional e imagens de seu arquivo pessoal (11 ago. 2023).

Ampara pela abordagem do OBECI, que assume a vida cotidiana<sup>103</sup> como uma das dimensões estruturantes da ação pedagógica na educação infantil, ou melhor, a espinha dorsal do trabalho que nesta etapa é desenvolvido, é possível afirmar que a professora Carolina vivifica esta máxima. A vida cotidiana é por ela entrelaçada com as práticas sociais. Afinal, o cotidiano é fundamento de qualquer uma destas práticas (BROUGÈRE, 2013a).

Diante disso, no capítulo anterior, esforcei-me para dar visibilidade, a partir do planejamento de contexto, no qual a professora entende que todos os momentos<sup>104</sup> vividos pelas crianças na escola têm significativo potencial de aprendizagem, pois implicam em seu desenvolvimento e bem-estar. Portanto, constituem a jornada do dia

<sup>103</sup> Neste capítulo, assumi a escolha de utilizar como dados de análise, especialmente os momentos que dizem das atividades de atenção pessoal, principalmente, os de alimentação, visto o lugar que ocupam na vida cotidiana partilhada entre as crianças e a professora Carolina.

<sup>104</sup> Conforme já destacado anteriormente, um desses momentos se refere às sessões, no qual a professora Carolina desenvolve percursos de investigação mais orientados com as crianças da faixa etária 3. A especificidade destes momentos será abordada na próxima seção.

na escola planejados por ela. Uma vez que, conforme a abordagem do OBECI, “a vida cotidiana tem um valor muito grande tanto no que diz respeito às aprendizagens que dela decorrem, como ao clima que ela pode gerar” (FOCHI, 2020a, p. 110).

Para Carvalho e Fochi (2017b, p. 35), o cotidiano precisa ser acolhido como “um elemento horizontal do trabalho pedagógico”, “independentemente do que possa emergir em termos de projetos de aprendizagem ou propostas do professor”. Ele está aí, acontecendo, sendo vivido todos os dias por eles, tornando-os humanos.

Para Brougère (2013a, p. 11), a vida cotidiana se distancia do “modelo canônico do ensino, no qual os saberes são considerados objetos diretamente transmissíveis de mente para mente” e se coloca em lado oposto, dando “crédito aos atos banais, os de todos os dias”. Neste sentido, ao reconhecer a vida cotidiana como fio condutor e, com isso, elemento horizontal do trabalho pedagógico nesta etapa, é importante que a sua organização tenha em vista a participação dos meninos e meninas. Os “processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de educação infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 27).

Afinal, conforme Dewey (2008, p. 48) “o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que a escola pode alcançar”. Embora, por vezes, a vida, essa que acontece e pulsa todos os dias, fique no âmbito da escola, em segundo plano, como se existisse apenas fora dela. E, todo seu valor, em termos das aprendizagens que pode gerar, acabam à margem do fazer do adulto.

Nesta perspectiva, os fragmentos do cotidiano educativo, que escolhi para esta categoria, dão visibilidade ao modo como a professora Carolina pensa o cotidiano. Início, tornando visível os convites feitos por ela, para que as crianças da faixa etária 3 pudessem participar dos momentos da vida cotidiana e das atividades que se constituem como práticas sociais. Dado que no capítulo anterior, foi possível observar como a vida cotidiana é por ela organizada.

“Alguém me ajuda a arrumar a mesa?”

Com esta pergunta, a professora Carolina iniciou o convite para que a mesa do café da manhã fosse posta. Julio, Kaique, Marina, Mirella e mais um colega brincavam no espaço da sala de referência. Marina e Mirella desenhavam. Julio, Kaique e o colega<sup>105</sup> brincavam no espaço da cozinha, produzindo deliciosos hambúrgueres. Nenhuma das crianças respondeu ao convite. Então, a professora Carolina começou a organizar a mesa pela distribuição do jogo americano — este sempre era o primeiro elemento a compor a mesa —, enquanto um diálogo entre ela e as crianças se desenvolvia sobre hambúrguer. Afinal, Kaique acabara de ofertar uma prova daquele delicioso hambúrguer que a pouco tinha feito.

A conversa acabou se encerrando e cada criança voltou à atividade que estava realizando. A professora Carolina seguiu organizando a mesa. Depois de um tempo, Kaique se aproximou e anunciou: “eu quero te ajudar”.

A mesa estava quase pronta, mas ela acolheu o seu pedido, dizendo: “então coloca os garfos pra gente”. Naquele dia, havia frutas picadas e, nestas ocasiões, o garfo é o instrumento para ser possível comê-las. O colega, observando Kaique, também se aproximou e pediu para ajudar.

Eles colocaram as tigelas com pão e com fruta sobre a mesa, enquanto a professora Carolina distanciou-se um pouco, observando-os finalizar a organização da mesa posta. Kaique estava atento aos detalhes e, percebendo que o colega não havia centralizado a tigela de fruta, indicou que ela precisava estar no centro da mesa e a arrumou. Afinal, não seria esta a melhor forma de acesso de todos, uma vez que o momento é compartilhado?

Após a mesa estar pronta para o café da manhã, os dois voltaram a brincar. Algum tempo depois, um novo convite fora estendido às crianças pela professora Carolina: “ninguém vai tomar café comigo?”. Kaique, novamente, foi o primeiro a juntar-se a ela.

Fonte: nota da autora no diário de campo (19 dez. 2022).

Nesta cena<sup>106</sup>, observamos que a professora Carolina estendeu o convite para as crianças participarem da colocação da mesa para o café. O convite foi realizado em forma de pergunta. Não houve insistência para participarem, apenas o convite. As

<sup>105</sup> Essa criança pediu para não ser identificada na pesquisa, portanto, até aqui, seu nome seguiu sendo preservado. É por este motivo também que não há fotos acompanhando a narrativa da cena.

<sup>106</sup> Desde que comecei a produção de dados desta pesquisa, todo o processo de colocar a mesa para o café da manhã, vivido pelas crianças e a professora Carolina, sempre me emocionou e envolveu. Além do modo como o partilhavam. Grande parte da produção de dados ocorreu, em ambos os anos, no turno da manhã. Sempre que me dirigia à escola, torcia para que não tivesse nenhuma intercorrência no trânsito, para que pudesse chegar a tempo de acompanhar aquele momento. Afirmando isso, pois inúmeras foram as reflexões tecidas em torno da temática que constitui esta dissertação. Justifico assim que não foi aleatoriamente que o processo de análise de dados levou-me a analisá-lo.

crianças optaram por seguirem brincando e a professora Carolina, respeitando esta escolha, aos poucos, foi organizando a mesa. Kaique decidiu ajudar, anunciando isso a ela. Logo, mais um colega, observando o desejo do amigo, também se prontificou a colaborar.

Quando eles começaram a participar, é interessante observar a ação da professora Carolina de afastar-se, para que concluíssem a organização da mesa para o café da manhã. Havia confiança por parte dela. Além de ser interessante observar a atenção de Kaique em relação aos detalhes, como, por exemplo, o modo que a tigela precisava ficar disposta sobre a mesa para que ficasse acessível a todos. Houve, por parte de Kaique, uma análise sobre as necessidades do coletivo na ação das crianças, saberes e experiências que trouxe consigo naquele momento.

Ao final, a professora Carolina, novamente, por meio de uma pergunta, convidou as crianças para tomarem o café da manhã. Ela convidou, não ordenou. Considero válido destacar o modo como ela formula as perguntas: há sempre o uso do “nós”, pois, além das crianças, ela também se inclui, o que coloca um acento nas relações.

O que quero dizer com isso é que, a professora Carolina convida as crianças a participarem com ela, partilhando com eles aquele momento. Não se trata de “dar o café da manhã às crianças” ou “fazer o momento do café”, mas, sobretudo, de sua organização, de um convite para que o momento seja vivido. No modo como ela convida e na postura que assume após o convite, há atenção, cuidado e respeito ao desejo (ou não desejo) das crianças, há o respeito ao humano.

Na fotografia 24, Kaique está sentado à mesa, que ajudou a organizar, compartilhando o café da manhã com a professora Carolina.

## Fotografia 24 - Kaique partilhando o café da manhã com a professora Carolina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Em *Vida e Educação*, Dewey (1965, p. 19) cita um excerto, já posto em *Democracia e Educação* (1916), que define a função da educação, como sinônimo de vida, para com o meio social:

quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A social se perpetua por intermédio da educação. Assim como a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social.

Considerando que é por meio da educação que a vida social continua, a escola precisa possibilitar experiências que fazem parte da vida, ou seja, sociais. E, sobretudo, que as crianças tenham possibilidade de participar delas. Quando o cotidiano é assumido como fio condutor, reside nele essa possibilidade. Afinal, ele se constitui como terreno fértil para a vida social, quando reconhecido como fonte principal das experiências de aprendizagem vividas na escola.

Vasconcelos (2015, p. 96) afirma que para “promover a participação no cotidiano da escola, há de se ter tempo planejado para que as crianças possam observar, imitar e experienciar novas ações”. Em outras palavras, é preciso que o cotidiano seja assumido sustentador do modo do fazer do adulto nesta etapa. Assim,

será planejado por ele, tornando essa participação possível e, sobretudo, qualificada e respeitosa com o modo pelo qual as crianças descubrem o mundo.

A seguir, torno visível outro testemunho deste momento, visando ampliar essa reflexão.

#### Somos uma equipe!

Em uma manhã de outono, a professora Carolina fez um convite às crianças: vamos tomar café? O café chegou. Vocês me ajudam com a mesa?”. Heitor, que brincava com Henrique, Noah e Rafael, no espaço da casinha, respondeu prontamente de forma afirmativa.

Ele dirigiu-se à mesa e os colegas que brincavam com ele o acompanharam. Entendo que isso somente ocorreu devido à sua animação.

Heitor reforçou à professora Carolina que a ajudaria, afirmando: “eu te ajudo”. Os meninos também comentaram que o auxiliariam. Nisso, Heitor apontou o dedo a cada um deles e a si, enquanto enfatizava: “eu te ajudo e você me ajuda”, sinalizando que fariam juntos, um ajudando o outro. Por fim, conseguiu nomear o que estava tentando com sua ação: “somos uma equipe”.

Ao alcançar o jogo americano, rapidamente, Sophia e Livia V., que observavam aquela cena de longe, se aproximaram da professora Carolina. Acredito que também queriam fazer parte da equipe. Afinal, a partir da declaração de Heitor, a sala de referência passou a ganhar uma movimentação diferente.

A professora Carolina reforçou a afirmação de Heitor sobre serem uma equipe, informando: “isso é uma equipe. Trabalho em conjunto que nem no jogo”. Em equipe, as crianças colocaram a mesa para o café da manhã, mediadas e contando com a sua colaboração.

Primeiro, colocaram o jogo americano. Em seguida, a professora pôs o leite, comunicando que fazia isso porque estava quente. Na sequência, ela perguntou às crianças quem poderia colocar os pratos. Rafael, com cuidado, carregou-os. Heitor e Henrique levaram as canecas. Os pratos e as canecas foram sendo distribuídos. Henrique ajudou. Noah sentou-se e já se preparava para iniciar o café. Miguel era o integrante da equipe que apenas observava, já que observar é uma de suas principais características.

Enquanto Rafael organizava os pratos, Heitor levou a tigela com o pão. Além disso, tratou de conferir se havia pratos em todos os lugares. Afinal, colocar a mesa para uma refeição parte do princípio de que ela acolherá todos que participarão daquele momento.

Por fim, a professora Carolina levou a tigela de frutas, colocou as canecas que estavam faltando e convidou-os para se sentarem. No transcorrer da cena, felizes e realizando a ação de



colocar a mesa de modo ativo, em diferentes momentos, as crianças mencionaram a dimensão do trabalho em equipe, reforçando-a.

Após colocarem a mesa, Heitor, Henrique, Noah, Miguel e Rafael, juntos da professora Carolina, iniciaram o café da manhã. Começaram pelo leite. Mas, naquele dia, era preciso cuidado, pois ele estava quente. Então, a professora Carolina indicou que seria interessante soprar. Logo depois que ela serviu Miguel, Heitor lembrou-o de “dar uma soprada”, afinal, trabalho em equipe também é sobre isso.

E, assim, juntos, partilharam o momento do café da manhã. Naquele dia, certamente, um café da manhã com sabor de trabalho em equipe.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (09 jun. 2023).

Nesta cena, novamente, a participação das crianças aconteceu por meio de um convite estendido a elas, em forma de pergunta, pela professora Carolina. Quando Heitor o aceitou e diante dele, estabeleceu uma relação com o “ser equipe”, entendo que ele comunicou o sentido de grupo, de coletividade. Os colegas, à medida que se juntaram a ele, também se reconheceram como um coletivo que pode participar. Ou melhor, “trabalhar em equipe” para a organização de um momento que constituiu a vida coletiva partilhada por eles: o do café da manhã.

O modo como eles partilharam o processo de colocar a mesa para o café, cada um realizando uma ação à sua maneira, diz do modo como vão gradativamente se apropriando desta atividade. Além disso, quero destacar ainda a ação de Heitor de observar se havia pratos em todos os lugares, como quem comunica um saber em torno de como a mesa deveria ser posta. Afinal, era preciso atenção, pois é necessário que houvesse utensílios para todos. A fotografia 25 mostra as crianças e a professora Carolina, compartilhando este momento do café da manhã, com sabor de trabalho em equipe.

## Fotografia 25 - Café da manhã com sabor de trabalho em equipe



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Tanto a partir da primeira cena apresentada, como desta, é possível tecer um conjunto importante de reflexões..

A primeira delas diz da ação da professora Carolina de convidar as crianças da faixa etária 3 a participarem desses momentos. Embora essas cenas comuniquem um momento específico — a organização da mesa para o café da manhã —, o convite à participação das crianças acontece durante todo o tempo que compõe a jornada do dia na escola.

Segundo Fochi (2019, p. 179), a repetição oferece às crianças “a possibilidade de familiarizar-se com seu entorno e de decidir sobre sua participação, assegurando-lhes de que aquele momento não apresenta a totalidade da jornada educativa”. Portanto, podem participar em outro momento, se assim for o seu desejo, pois as possibilidades de participação existem e os convites da professora Carolina ocorrem em diferentes momentos da jornada.

Teixeira (1965, p. 20), ao analisar a trajetória de Dewey, tece uma reflexão importante que corrobora os convites da professora Carolina, ao apontar que na infância, “educa-se pela participação gradual e imediata na vida social”. Contudo, problematiza que, embora a sociedade e, especialmente, as crianças tenham ganhado muito com a escola, há “todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar” (TEIXEIRA, 1965, p.

20). Assim, corremos o risco de a escola ter um fim que reside unicamente em si, pois se fornece conteúdos de instrução, mas não a própria vida.

O que o autor aponta é que cabe também à escola oferecer às crianças a própria vida. Isto é, estender o convite para que elas vivam, sendo que viver pressupõe participar. Para tanto, há

a necessidade duma escola. Nesta escola, a vida da criança transforma-se no objetivo dominante. Todos os meios necessários para favorecer o seu desenvolvimento se centram aqui. Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência. Quando a vida da criança passa a ser centrada e organizada deste modo, deixamos de vê-la acima de tudo como um ente que ouve; a nossa perspectiva inverte-se radicalmente (DEWEY, 2002, p. 41).

Uma escola que reconheça, acima de tudo, que nada pode se sobrepor à vida e às aprendizagens que dela são oriundas, que seja um “meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola” (DEWEY, 1965, p. 33). Pois, “a educação, portanto, é um processo de vivência e não de preparação para a vida futura” (BRUNER, 2008, p. 113).

Quando a professora Carolina estende os convites à participação, considero que há o entendimento de que a escola de educação infantil, que trabalha com as crianças no começo da vida, não pode sobrepor-se a ela. Afinal, a “educação é processo de vida; não preparação para a vida futura” (DEWEY, 1940, p. 6). Além de comunicar a sua compreensão de que a aprendizagem só acontece por meio da participação. Neste sentido, Brougère (2013c, p. 307) aponta que “é participando que se aprende”. Ao entrevistar Rogoff, a autora afirmou que “não se pode participar sem aprender” (BROUGÈRE, 2013c, p. 318).

À medida que esse convite à participação é contínuo, acontece um investimento para que ações como a de colocar a mesa para o café da manhã se desenvolvem todos os dias, reconheço o esforço da professora Carolina em assegurar que as crianças criem intimidade com as atividades da vida cotidiana. E gradativamente encontrem “terra firme”, como destacam Carvalho e Fochi (2017b), ou seja, o seu reconhecimento enquanto pertencentes de um grupo e de uma cultura (ROGOFF, 1993; BROUGÈRE, 2013c; INFANTINO, 2022).

Na segunda cena, quando Heitor diz atuar como uma equipe, destaco a percepção dele para nomear essa situação de coletividade e bem comum vivida no cotidiano. Para Rogoff, “a atividade em conjunto é uma importante modalidade de

aprendizagem” (BROUGÈRE, 2013c, p. 320). Neste sentido, é importante destacar os conteúdos que há nas experiências das crianças aprenderem estar com outras crianças, partilharem as situações do cotidiano, cuidarem umas das outras, oferecerem algo com zelo e amorosidade. Estas situações são oportunidades para irmos construindo o projeto civilizatório que desejamos.

Aqui está o ato ético e político de fazer educação. Democracia, participação, ética não são abstrações a serem transmitidas às crianças, é um modo de ver a vida e o mundo e de vivê-lo na vida cotidiana, pois é aí que reside a oportunidade de as crianças encontrarem “verdadeiros laboratórios de cidadania” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 28). Ou ainda, o que Dewey (2002, p. 26) entende como uma “comunidade embrionária”.

A partir das discussões em curso, a cena apresentada na fotografia 25 é um convite para refletir sobre o papel da educação na promoção de “uma vida em comum, uma sociedade convivial”, em que “a educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, tudo aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz perceber uma mesma humanidade” (NÓVOA, 2023, p. 99).

Cabe ainda fazer menção ao modo que cada criança atuou na equipe que participou da ação de colocar a mesa para o café da manhã. Há aqueles que desempenharam liderança, como Heitor; há os que colaboraram, como Rafael e Henrique; há os que apenas observaram, como Miguel; e há os que já estavam se preparando para a refeição, como Noah. Neste sentido, é preciso refletir que “se a vida cotidiana é feita de participações em múltiplas atividades mediante múltiplas partilhas e interações, isso não significa que cada qual participa da mesma forma” (BROUGÈRE, 2013c, p. 309).

Por este motivo, é possível acolher os modos de participação das crianças, como a professora Carolina fez, desde a primeira cena, quando apenas Kaique e mais um colega, aceitaram o convite para participarem da organização do café da manhã. Afinal, “participar é, por vezes, não participar a fim de se preparar para fazê-lo” (BROUGÈRE, 2013c, p. 309). Aqui, destaca-se outro conceito, o da observação na participação.

Rogoff (2005 *apud* BROUGÈRE, 2013c, p. 312) aponta que “as crianças participam desenvolvendo uma atenção aguçada pelo que acontece”. Portanto, reconhece a observação como a que antecipa a ação e que possibilita à criança envolver-se em tarefas que, para ela, podem parecer mais complexas. Afinal, entende

que este desejo de participar, comunica o seu reconhecimento de que está pronta para aquela participação.

Frente ao exposto, Brougère (2013, p. 313) afirma que há uma relação intrínseca entre a vida cotidiana, as práticas sociais e a aprendizagem. Para o autor, “se aprende, sem necessariamente se dar conta disso, sem nem sempre querer. O que importa é participar, fazer com os outros, ser membro de uma comunidade de prática”, como na cena em que Rafael decide colaborar com Heitor.

Outro ponto que precisa ser destacado é que a professora Carolina, ao mesmo tempo em que convida as crianças à participação, também participa. O que fica evidente no modo como o convite é realizado e em como ela vai partilhando esses momentos com as crianças. Infantino (2022) sinaliza que cabe ao adulto, no desenvolvimento do seu papel, partilhar e participar dos contextos culturais em interação com as crianças.

Corroborando essa perspectiva, cabe recorrer ao conceito de participação guiado por Rogoff (1999 *apud* BROUGÈRE, 2013c, p. 312): é um envolvimento mútuo em atividades sociais e culturais, no qual “os adultos guiam as crianças em sua assunção das atividades do cotidiano”. A participação guiada foi o modo como a autora, inicialmente, deu corpo ao conceito de participação. Em suas palavras, “ele não pode ser empregado sem evocar aquilo que se participa”, o que implica, sobretudo, observar em quais espaços sociais e culturais as crianças têm a possibilidade de participação (BROUGÈRE, 2013c, p. 318).

Neste sentido, amparada no conceito de participação guiada de Rogoff, observo que, nos momentos em que a professora Carolina participava junto das crianças, ela estava reconhecendo que a aprendizagem passa pelo fazer com, afinal “devemos apreender elementos em comum para ir mais longe” (BROUGÈRE, 2013c, p. 318). A escola, assim, não é tomada como um espaço de segregação entre crianças e adultos. Pois segregar, seria perder “a oportunidade de compartilhar atividades” (BROUGÈRE, 2013c, p. 318). Portanto, é necessário que possamos “oferecer às crianças a possibilidade de observar, escutar, participar” (BROUGÈRE, 2013c, p. 318).

A participação guiada acolhe a própria “natureza ativa dos próprios esforços das crianças de participar e observar as habilidosas atividades de suas comunidades” (ROGOFF, 1998, p. 131). Além disso, para Rogoff, é preciso salientar que “aprender

por meio da observação e da atividade conjunta é uma importante modalidade de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2013c, p. 318).

Frente ao exposto e reconhecendo que há uma relação intrínseca entre a vida cotidiana, as práticas sociais e a aprendizagem, “se aprende, sem necessariamente se dar conta disso, sem nem sempre querer” (BROUGÈRE, 2013c, p. 313), porque não há como dissociar participar e aprender.

É interessante observar, como na cena apresentada a seguir, que Rafael decide colaborar com Heitor e as crianças constroem o sentido de que “o que importa é participar, fazer com os outros, ser membro de uma comunidade de prática (BROUGÈRE, 2013c, p. 313).

Eu te ajudo a pôr a mesa para o café da manhã

Heitor, Jordan e Rafael estavam brincando pelos espaços circunscritos da sala de referência, quando a professora Carolina anunciou que o café da manhã chegara. Em seguida, convidou-os para arrumarem a mesa. Heitor, que brincava com Rafael e Jordan, anunciou: “eu vou ajudar”.

A professora Carolina alcançou-lhe os jogos americanos e ele, com atenção, começou a colocar um jogo em cada lugar que havia na mesa. Naquele momento, eram quatro lugares. Percebendo que faltava uma cadeira, Heitor buscou-a, deixando a mesa completa com o jogo americano e com as cadeiras, uma em cada lugar. Ao terminar, alcançou o jogo americano que sobrara à professora de apoio que estava presente. Naquele momento, a professora Carolina acolhia Henrique, que acabara de chegar.

Heitor sentou-se à mesa. Ficou aguardando a professora Carolina e os colegas para iniciarem o café. Então lembrou-se de que havia esquecido os pratos. Levantou-se rapidamente comunicando: “eu me esqueci”, deslocando-se para buscá-los.

Rafael percebeu que o colega precisava de ajuda e decidiu colaborar. Ele auxiliou Heitor a colocar os pratos na mesa: um prato em cada jogo americano. Depois, eles buscaram as canecas, colocando uma em cada lugar. Heitor inclusive escolheu qual caneca seria a sua.

Enquanto Rafael terminava de colocar as canecas, Heitor pôs o requeijão, o pão e as maçãs sobre a mesa, anunciando: “olha o que tem hoje: requeijão, pãozinho gostoso, maçãzinha deliciosa”.

Por fim, foi a hora de trazer o leite. Enquanto Heitor colocava-o sobre a mesa, Rafael anunciava a todos: “está pronto o café”. Heitor, sorrindo e batendo as mãos, também avisou: “o café está pronto”.

Tempo depois, o café iniciou, começando por ele e por Rafael, até que os demais se uniram a eles. A ajuda de Rafael certamente foi importante para Heitor.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (07 jul. 2023).

Na fotografia 26, apresento a cena supracitada, em que podemos observar a atenção, o foco, a determinação e a alegria de Heitor e Rafael ao arrumarem a mesa para o café da manhã.

Fotografia 26 - Eu te ajudo a pôr a mesa para o café da manhã





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

As cenas evidenciadas até aqui, mas também, na decorrência desta seção, dizem especialmente dos momentos de alimentação. Contudo, quero ressaltar a partir de Brougère (2013c) que, quando as crianças participam e, vão gradativamente construindo aprendizagens tendo algumas práticas sociais como referência, elas vão construindo condições para participar de práticas similares ou até mesmo, sob outro aspecto. Mas isso só será descoberto na possibilidade do encontro com outras práticas. Além de elas aprenderem participando dos “saberes ligados a essas práticas” e dos “valores que a elas se associam”, pois “a vida cotidiana não é genérica”, ela é sobretudo, uma construção humana (BROUGÈRE, 2013c, p. 316).



### 6.2.1.1 O adulto como um companheiro

Dando sequência a essa discussão, recorro a Rodari (2003, p. 93), quando indica que o adulto é “um companheiro de crescimento, de jogo e de descoberta”, como outro aspecto que trago para análise, diz do quanto as crianças da faixa etária 3 demonstravam-se atentas à professora Carolina, acolhendo-a como referência frente a situações e ações que dizem das atividades, da vida cotidiana e das práticas sociais que elas desejam aprender ou que, por elas, estavam em processo de aprendizagem.

Assim, trago outras algumas cenas do cotidiano educativo para discorrer sobre isso, a começar com a ação da professora de colocar-se como um modelo ou uma companheira para as crianças.

#### Como descascar a banana?

Davi participou da organização da mesa do lanche no refeitório. Após estar pronta, era hora de chamar os colegas para o lanche. Naquele dia, havia bolo, leite com achocolatado e banana. Observei que Arthur queria comer uma banana, mas não sabia como descascar.

Com a banana em mãos, ele ameaçou colocá-la na boca com casca. A professora Carolina, percebendo, sinalizou que era preciso descascar. Imediatamente, ele começou a descascá-la. Arthur, observando-a, perguntou: “assim?”. A professora explicou como descascar e salientou que ele poderia descascar tudo, se quisesse.

Arthur, com o olhar atento e semblante pensativo, esforçadamente, fez o exercício de descascar a banana como a sua professora. Ao terminar, mostrou a ela, mas, infelizmente, a banana caiu no chão. Ele pegou-a e a professora Carolina ofereceu-lhe outra, explicando-lhe que não deveria ir até embaixo (referindo-se à casca), mostrando a sua banana como referência, até o ponto em que seria adequado tirar a casca.

Com atenção, Arthur iniciou o processo novamente. Ele estava disposto a conseguir. A professora Carolina se aproximou, ajudou-o, mostrando como tirar a casca. E permaneceu ali, ao lado, atenta ao processo de descascar a banana realizado por Arthur. Além de apoiá-lo, estava interessada na aprendizagem a ser construída por ele. Por fim, quando todas as cascas foram colocadas para baixo, a professora Carolina disse: “agora segura como picolé”.

Ele sorriu como quem demonstra entender o que ela quis dizer, mas também como quem comemora. Então, deu a primeira mordida na banana. Seu semblante comunicou toda a satisfação

envolvida naquela nova aprendizagem, que, certamente, foi especial. Tanto que ele desejou, inclusive, compartilhar com Vitor, o colega a seu lado.

Vitor acompanhou o processo e esteve, a todo tempo, também atento. Por fim, a banana de Arthur caiu algumas vezes na mesa, mas ele retomou o modo de comer aprendido, colocando-a na mão e tentando novamente.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (23 ago. 2023).

Na fotografia 27, temos a cena descrita, onde é possível observarmos a professora Carolina atenta às crianças, transformando a vida cotidiana em aprendizagens significativas.

Fotografia 27 - Como descascar a banana?





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Além de as crianças participarem dos rituais de colocar a mesa, elas também eram convidadas a participar, de modo ativo, do processo de servir o seu alimento e conduzir o momento de alimentação. Neste sentido, a escolha dos utensílios e o modo como os alimentos eram organizados não ocorria de modo arbitrário ou desprovido de sentido. Eles são pensados pela EMEI João de Barro como uma condição basilar para que a participação ativa das crianças na organização da mesa para o momento de

alimentação e o ato de alimentar-se acontecessem. Isto é, todos os detalhes são pensados contribuindo com a autoatividade das crianças<sup>107</sup>.

Diante disso, considero importante destacar que, em situações que permeiam o ato de alimentar-se, por exemplo, as crianças se esforçavam para, como salienta Fochi (2022b, p. 159) “participar da cultura e dar sentido a ela”. A professora Carolina demonstrava-se atenta às crianças e às suas relações com os instrumentos utilizados em nossa cultura e nos modos como culturalmente nos alimentamos.

Esse movimento da professora Carolina convida a refletir sobre as funções sociais, políticas e pedagógicas da escola:

primeiramente, uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos (BRASIL, 2009b, p. 9).

Estas funções serão verdadeiramente desempenhadas apenas quando o adulto se colocar como um companheiro da criança. Isto é, ao acolhê-la por meio das dimensões de educação e cuidado, à sua constituição em inteireza; ao estar lado a lado, contribuindo para que viva os seus direitos e participe, construindo sua cidadania; ao garantir que a escola seja, sobretudo, espaço de convivência, partilha e ampliação dos saberes, das experiências e do conhecimento, entre as crianças e os adultos; ao se interessar genuinamente por ela, lhe acompanhando e reconhecendo a importância de sua companhia.

Na cena anteriormente apresentada, Arthur tinha o desejo de comer banana, mas não sabia como descascá-la. A professora Carolina pegou uma banana para si, servindo como uma referência importante a Arthur, que estava diante de um desafio e, para a alimentação dela, descascou a banana. Não havia ali uma intenção anteriormente planejada acerca de “ensinar as crianças a descascarem a banana”, mas a consciência sobre o seu papel, o que fez aproveitar as situações que emergem da própria vida cotidiana.

---

<sup>107</sup> Refiro-me aos alimentos sendo colocados em tigelas sobre a mesa, jarras pequenas que podem ser manuseadas pelas crianças, espátulas para passarem geleia e/ou patê no pão, por exemplo.

Isso me faz lembrar do conceito anteriormente explorado sobre o que compreende efetivamente uma verdadeira experiência educativa para Dewey (1971), ao possibilitar um alargamento de experiências anteriores ou até mesmo, a reorganização de alguma experiência já vivida. Além disso, essa cena é um convite a pensar que o “adulto pode ser um parceiro experiente para as crianças ocupadas em um desafio cognitivo” (INFANTINO, 2022, p. 97).

Neste sentido, ao se colocar como modelo, a professora Carolina possibilitou que Arthur, como afirma Brougère (2013c), tivesse a oportunidade de construir-se como um ser social num contexto cotidiano específico em que não se percebe como tal. Aprendendo, por exemplo, a comer de modo cultural e socialmente aprendido, sem impressão disso (BROUGÈRE, 2013c).

Quando a professora Carolina descasca a banana de forma culturalmente construída, ela está partilhando um significado com Arthur. À medida em que ele pergunta para ela, “assim?”, questionando se a maneira como estava fazendo era correta, observo seu esforço para apropriar-se desse significado. Ao respondê-lo que poderia ser “assim”, explica-lhe o motivo, mas também mostra que pode ser feito de outro modo, o que possibilita a Arthur construir seu significado individual. Olhar para a professora, sorrindo, também é uma forma de comunicá-la de que havia conseguido descascar a banana.

Para mim, esta cena entre Arthur e a professora Carolina é um bonito exemplo de como o adulto pode ser um companheiro das crianças. Além do quanto elas reconhecem sua companhia.

A próxima cena apresentada é uma possibilidade de seguir com essa reflexão.

#### Como cortar a polenta usando faca e garfo?

Heitor estava se apropriando do uso da faca (mas também do garfo) nos momentos de alimentação. Durante o almoço, ele levou o garfo e a faca à boca. A professora Carolina, que almoçava junto dele, explicou-lhe que daquele modo, ele poderia cortar a língua. Também afirmou que o que vai à boca é o garfo e a colher, uma vez que a faca não foi projetada para isso.

Em seguida, a professora Carolina serviu polenta a pedido de Heitor. Até aquele momento, ele comia usando a faca e a colher, então optou por trocar a colher pelo garfo. Na tentativa de usar ambos — a colher e o garfo — para comer a polenta, foi girando seus braços.

Na realidade, o que ele desejava, além de levar a polenta à boca, era cortá-la. Percebendo isso, a professora explicou-lhe, fazendo o movimento com seus próprios talheres em seu prato de comida. Mostrou a Heitor que para cortar a polenta, primeiro, ele deveria segurá-la com o garfo e, depois, a faca deveria ser passada para cortá-la.

Inicialmente, ele observou e ouviu com atenção as orientações da professora Carolina. Depois, cuidadosamente, foi a sua vez de tentar. Primeiro, Heitor segurou a polenta com o garfo e em seguida, passou a faca entre ele. Seu rosto expressou toda atenção naquela ação, e seus braços empenharam-se em realizar o movimento. Enquanto isso, comentou: “minha mãe também me ensina a cortar no meio do garfo”. E seguiu suas tentativas de cortar a polenta. Ao terminar, para levar o alimento à boca, voltou a utilizar a colher. Enquanto mastigava os alimentos, seus olhos estavam atentos ao prato e às mãos da professora Carolina, especialmente à forma como o garfo e faca eram usados por ela ao levar o alimento à boca.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (19 ago. 2023).

Na fotografia 28, apresento a cena em que Heitor aprende a cortar a polenta, utilizando garfo e faca, com a orientação e o exemplo da professora Carolina.

Fotografia 28 - Como cortar a polenta usando garfo e faca?





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Amparada em Dewey (1965, p. 35), cabe refletir que a utilização do garfo e da faca “são aquisições da experiência humana”. Para Heitor, o uso destes instrumentos está compondo uma nova experiência e a professora Carolina foi um modelo importante na aprendizagem de como utilizá-los para cortar os alimentos.

Afinal, segundo Dewey (1965, p. 35), “a experiência de espécie lhe serviu para a estimular a alimentar-se sozinha, por aquele modo, e lhe forneceu, no exemplo do adulto, o modelo de imitação, pelo qual guiou os seus esforços”. Bruner (2001, p. 113) corrobora esta reflexão, ao apontar que “na cultura, a primeira forma de aprendizagem essencial à pessoa que se torna humana não é tanto a descoberta, quanto ter um modelo”, no caso, o da professora Carolina e da mãe de Heitor, conforme compartilhado por ele.

Uma cena que convida à reflexão de que “aprender é indispensável à vida” (TEIXEIRA, 1965, p. 31). Portanto, o adulto deve estar atento e considerar as

aprendizagens intrínsecas à vida, bem como se perceber como um sujeito indispensável às crianças, à medida que pode colocar-se como um modelo.

Há outra reflexão que pode ser empreendida a partir da cena de Heitor. Se “o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modelo de agir”. Diante disso, Heitor aprendeu uma nova forma de agir em relação à ação de cortar a polenta, usando garfo e faca, foi uma aprendizagem para a vida. Para Dewey (1965, p. 33), “aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça”, pois “o que aprendemos assim tem uma força propulsiva”.

Na próxima cena, darei sequência a essa reflexão.

Eu aprendo enquanto te observo!

Depois do momento da troca, Theodoro e a professora Carolina foram realizar a higiene das mãos. Era um acontecimento cotidiano em que Theodoro realizava seu desejo de estar apenas na presença da professora Carolina. Por isso, observava sempre de longe e, às vezes, ele pedia para me retirar.

Mas, neste dia, já acostumado com a minha presença, consegui fotografar esta cena que tanto desejei, já que não era a primeira vez que acontecia. E sempre havia um mesmo ponto que me despertava a atenção: a aprendizagem de Theodoro em relação ao uso do banheiro estava sendo construída a partir da observação atenta da professora Carolina.

Theodoro era um menino que estava se apropriando das ações que envolvem o uso do banheiro, gradativamente. Neste dia, enquanto lavava as mãos, o seu olhar sustentava-se na ação da professora Carolina, que também estava lavando as suas. Ele a observava e colocava suas mãos em movimento, tentando lavar do mesmo modo.

No processo de secar as mãos, a professora Carolina pegou o papel e, na sequência, Theodoro. Antes de secar suas mãos novamente, seu olhar observou atentamente o modo como a professora manuseou o papel e secou suas mãos. Primeiro, Theodoro observou, depois, fez. Por fim, ele colocou o papel no lixo espontaneamente e então, esperou que a professora também colocasse, para que juntos pudessem sair do banheiro.

É uma cena que me convida a pensar sobre a aprendizagem de Theodoro, especialmente, porque acontece enquanto sua professora observa. Afinal, para ele, aventurar-se no uso do banheiro e realizar a sua própria higiene foi um processo bonito e importante.



Na fotografia 29, podemos verificar Theodoro aprendendo a fazer a própria higiene com a professora Carolina como modelo.

Fotografia 29 - Eu aprendo enquanto te observo



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Considero importante observar que se colocar como um modelo ocorreu em momentos em que a professora Carolina, intencionalmente,<sup>108</sup> assumiu esta escolha. Mas, participar junto das crianças também é uma possibilidade de elas a reconhecerem como um modelo importante, como foi o caso dessa cena.

As crianças observavam atentamente a professora Carolina em diferentes momentos e situações e construíram importantes aprendizagens a partir disso. No tocante a este ponto, é possível refletir sobre a observação. Brougère (2013c) aponta que esse é o principal meio de aprender com os outros. Para o autor, algumas crianças precisam de um longo tempo para observar, enquanto outras, lançam-se mais depressa à ação, após a observação.

Além disso, Brougère (2013c, p. 310) ressalta que “imitar, fazer com os outros, é igualmente um meio de aprender muito comum e eficaz no que concerne às práticas cotidianas”. Afinal, embora, para o adulto, algumas ações, como o processo de higiene pessoal de lavar as mãos, por exemplo, seja realizado de maneira mecânica, para as crianças, é um processo de aprendizagem em construção. Como destaca Vasconcelos (2015, p. 87),

as situações de rotina da vida diária — lavar as mãos, escovar os dentes, preparar-se para dormir, alimentar-se, vestir-se, trocar as fraldas, limpar o nariz, locomover-se, entre outras — são, para os adultos, aprendizagens já acomodadas, vividas e revividas tantas vezes que podem se tornar até automáticas, afinal, dificilmente precisamos pensar sobre o que fazer com as pernas e com o resto do corpo ao subir uma escada ou como mover as mãos para que a escova limpe nossos dentes, não é? Porém, para as crianças, todas essas situações são experiências recentes em suas vidas e que ainda estão em processo de apropriação pelos pequenos.

Esta é uma dimensão importante a ser considerada pelo adulto, para que ele possa reconhecer esses momentos como genuínos situações de aprendizagem para as crianças. Afinal, são momentos em que se esforçam inteiramente na realização de cada ação no intuito de aprendê-las. Há um esforço sincero em jogo para poderem apropriar-se delas.

Além disso, reside, nas atividades da vida cotidiana, conhecimentos necessários para que as crianças possam, enquanto recém-chegadas neste mundo, viver nele. É por isso que Vasconcelos (2015, p. 43) salienta que “[...] o conteúdo de

---

<sup>108</sup> Há, contudo, momentos em que a professora Carolina, no desenvolvimento de alguma situação em curso, percebeu a necessidade de agir intencionalmente. Na próxima seção, tratarei sobre isso.

aprendizagem da escola infantil deve estar atrelado às situações da vida cotidiana que são conhecimentos úteis para as crianças durante sua infância”.

Em relação à cena, a professora Carolina faz uma reflexão:

[...] ele está vendo o meu modo de fazer, e meu modo de fazer não precisa ser narrado, porque ele é narrado por meio do meu gesto corporal, do meu movimento ali. Não precisa necessariamente de um diálogo. Isso acontece em muitos momentos com as crianças, o adulto como exemplo, como referência, porque ele vai vendo. Eu acho que eu o convidei, pois eu sempre convido: “Vamos lavar as mãos?”. Não é só a criança que tem que lavar as mãos, a professora também precisa. Assim, eles podem ir tendo essa referência, esse entendimento. O modo como eu me coloco, é como a criança está vivendo. Isso é um exemplo para ela.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

Ao dialogar comigo sobre esta cena, a professora Carolina percebe a importância do adulto ser esta “referência”. Infantino (2022, p. 97) aponta que o agir partilhado no contexto educativo coloca “à disposição das crianças as próprias competências de adultos”. O que novamente convida a retomar o conceito de participação guiada, uma vez que ela envolve tanto participar, quanto observar (ROGOFF, 1993). O que implica diretamente na aprendizagem (e também no desenvolvimento das crianças), uma vez que elas se tornam capazes de fazer determinadas atividades, à medida em que aprendem, seja por observação ou participação.

É interessante observar que o modelo oferecido pelo adulto, em determinado momento, pode não ser mais necessário às crianças, como na próxima cena.

#### Rafael e a mesa posta para o café da manhã

Nesta manhã, a merendeira colocou a bandeja com o café da manhã no centro da mesa da sala. A professora Carolina pôs o jogo americano e convidou as crianças a arrumarem a mesa para o café. Heitor disse que iria ajudar, mas acabou se envolvendo em uma brincadeira no espaço de construção. Rafael, silenciosamente, se aproximou da mesa.

Neste momento, Theodoro chegou e, a professora Carolina, ao recebê-lo, estabeleceu uma conversa com a mãe dele, devido a algumas faltas na escola por questões de saúde. Rafael pegou uma caneca na mão e colocou-a sobre um dos jogos americanos. Depois, a recolheu e colocou-a na bandeja novamente.

Em seguida, virou-se para a professora Carolina e anunciou: “eu vou arrumar”. Diante da confirmação da professora, começou o processo de colocar a mesa do café. Primeiramente, Rafael pegou a tigela com as maçãs e colocou-a na mesa. Neste momento, Heitor o convidou para ver algo e ele comunicou: “espera! Estou arrumando a mesa”, colocando os pratos. A professora recebia Henrique, que acabara de chegar com seu pai. Theodoro passou ao lado da mesa e Rafael comunicou ao colega: “não está pronto, Theodoro”.

A professora Carolina acolheu Henrique no colo, pois sua despedida foi mais sensível e, ao mesmo tempo, comunicou às crianças que o Rafa (como carinhosamente é chamado) estava terminando de colocar a mesa para o café. Neste ínterim, resolveu também alguns conflitos. Rafael passou a colocar as canecas e, percebendo o ocorrido, disse: “já tá acabando”. Ao terminar, anunciou alto: “já está pronto”.

Neste momento, a professora convidou o grupo para tomar café e Rafael percebeu que havia esquecido algumas coisas. Então ele corrigiu sua fala anterior dizendo: “ainda não, falta a bolacha e o leite”. E os colocou sobre a mesa. Por fim, fez o sinal de “certo” com as mãos e confirmou: “já está pronto o café”. Ele retirou a bandeja na qual o café veio, e Heitor, que já estava se sentando, pediu para o colega tomar cuidado para não a deixar cair.

Em seguida, o café iniciou espontaneamente por Heitor e Rafael, a começar pelo processo de servir o leite.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (07 ago. 2023).

Na fotografia 30, é possível observarmos Rafael arrumando a mesa para o café da manhã.

Fotografia 30 - Rafael e a mesa posta para o café da manhã







Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Ao assumir a vida cotidiana e as práticas sociais como um fio condutor, promovendo a participação das crianças e colocando-se como um modelo, a professora Carolina possibilita que elas construam aprendizagens, assim como Rafael, até o momento em que, para realizá-las, não seja mais necessário o adulto como um modelo. Afinal, “aquilo que a criança pode fazer em cooperação hoje, pode fazê-lo sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1954 *apud* INFANTINO, 2022, p. 93). Isso porque, como menciona Brougère (2013a, p. 15), “uma vez que compreendi, já não tenho a sensação de ter aprendido”.

Podemos refletir, a partir dessa cena, que a aprendizagem é, conforme já apontado no capítulo teórico, “da ordem da socialização ou da aculturação” (BROUGÈRE, 2013a, p. 15). Além disso, ela não é “o efeito da participação, é a própria participação” (BROUGÈRE, 2013c, p. 313). Portanto, segundo Pecoits (2021, p. 115), “este conjunto de modos de fazer, um repertório de aprendizagens ligadas à vida cotidiana não deve ser vista como alienação ou mecanização”.

Neste sentido, é preciso

reflexionar o lugar que o cotidiano ocupa e indagar sobre a formalidade das aprendizagens nas escolas de Educação Infantil, que privilegiam as atividades listadas, o uso de conteúdos obrigatórios para bebês e crianças pequenas e a fragmentação por área de conhecimento” (KREMER, 2019, p. 47).

Afinal, é “suporte da e para a vida social, que permite tornar as coisas do mundo familiares” (KREMER, 2019, p. 45).

Rafael, certamente, foi aprendendo a colocar a mesa com a professora Carolina e seus pares e, neste processo, construiu o seu modo de fazer, o seu repertório de práticas, como salienta Brougère (2013c). Neste sentido, cabe considerar que “a vida cotidiana é, pois, um espaço de aprendizagem pelo simples fato de se participar dela”

(BROUGÈRE, 2013c, p. 315) quando condições e possibilidades para isso são criadas, a partir das decisões tomadas pelo adulto. Dentre elas, Marcano (2022, p. 130) destaca que está para além da participação a oportunidade de ter tempo para “experimentar repetidas vezes, para ensaiar a vida”.

Frente ao exposto, cabe refletir ainda que a aprendizagem, por meio da participação na vida cotidiana e nas práticas sociais,

pode ser um modo de enfraquecer os modelos de aprendizagem identificados com a transmissão, visto que não se limita a desenvolver propostas artificiais com conteúdos tradicionalmente hierarquizados, e sim possibilita a inserção da criança em seu próprio processo de aprendizagem (PECOITS, 2021, p. 147).

Neste sentido, a autora ainda sinaliza que é “importante, então, construir um pensamento e uma atuação pedagógica consciente” que possibilite compormos “um contexto de referência em que a criança passa a construir padrões de conhecimento, desenvolver a sua identidade e reconhecer as suas capacidades de estarem e viverem” (PECOITS, 2021, p. 159). É possível perceber o cotidiano e as práticas sociais “como uma importante oportunidade de aprendizagem — do ponto de vista sociocultural, cognitivo e relacional” (PECOITS, 2021, p. 159). Portanto, a reflexão do professor é elemento estruturante para sua ação intencional (em todas as situações vividas na escola) mas, a partir desta discussão, destaco a reflexão sobre a vida cotidiana.

#### 6.2.1.2 A reflexão do professor como elemento estruturante para a intencionalidade pedagógica

Dando continuidade às reflexões que, nesta seção, estão sendo tecidas, apresento dois fragmentos do instrumento de planejamento, conforme a figura 24, e um fragmento da entrevista com a professora Carolina, visando ampliar as discussões em curso.

Figura 24 - Constatação e reflexão sobre os momentos de alimentação

**REFLEXÃO**

Jornada: Ao observar mais atenta o almoço, percebi que algumas crianças ao irem se alimentando, quando chega no finalzinho da comida, empurram a mesma com as pontas dos dedos para cima da colher, fazendo a vez de uma faca. Tal movimento foi reproduzido por Rafael, Heitor, Betina, Yasmim, Noah e Isabella. Assim, para a próxima semana, estarei oferecendo de forma individual neste primeiro momento, o garfo e a faca, como também estarei sentando um pouco em cada mesa com eles e utilizando os talheres.


  

**REFLEXÃO**

Jornada: Na segunda-feira ofereci os talheres para Heitor, que prontamente aceitou. Ao observá-lo percebi que ele já sabia fazer uso da faca e do garfo e então perguntei pq ele nunca havia pego, já que sempre fica a disposição junto com as colheres e ele respondeu: "Ué, pq ninguém nunca pegou." Então, combinei com ele, que ele pode pegar sempre que quiser. Aos poucos penso em disponibilizar para todos um suporte com os talheres e que todos estejam na mesa. Talvez inclusive, colocar uma mesa posta como no momento dos lanches.

Investigação: Primeiro preciso fazer uma observação. Acredito que eu tenha que reduzir o número de crianças por grupo. Como as crianças são pequenas, um grupo grande com 6, tenho percebido que não está funcionando. É como se eu não conseguisse acessar a todos. E quando o grupo fica menor por conta das faltas, tudo parece fluir. Assim, estarei conversando com a coordenadora para ver essa possibilidade. Muitas teorias surgiram durante as conversas com as crianças. Ao falar sobre as folhas, Joaquim fala que as mesmas envelheceram e que se parecem com as mãe e avós, fazendo uma relação do tempo. Sophia realiza comparações com as folhas da sala e do livro e que cada árvore dá uma folha diferente. Ao mostrar uma das folhas que havia se decompondo com o tempo, Livia A. disse que a folha estava estragada, que havia morrido. Em seguida, ao mostrar sua teoria, Livia A. amassa a folha e fala do barulho. Jodan fala que a folha estraga quando os bichos comem. Ao final, Jordan, diz que as folhas precisam ir para água para ficarem boas. Vicente, Arthur e Vitor falaram sobre as cores das folhas e suas diferenças e também sobre os cheiros e como elas andam rápido no ar. Noah logo disse que as folhas eram animais e imitou os mesmos. Em seguida, Heitor discorda do colega e diz que são folhas que envelheceram. Na mesa de luz, exploraram com riscantes os contornos e falaram sobre a relação do escuro e claro, das tonalidades das folhas.

Relançamento: Para a próxima semana, será restituída a teoria das folhas que grudam na mão com água.



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Em um momento da entrevista, a professora Carolina afirmou que:

[...] aqui, na escola, eu tento sempre incentivar, me sentando com as crianças, conversando. Eu trago almoço todos os dias, mas, às vezes, eu dou uma "beliscada" ali para mostrar para elas que a professora também está comendo. Será que essas crianças se sentam em casa com as suas famílias? Ou será que é na frente da TV? Será que tem um telefone ali grudado?

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

Esses dois fragmentos<sup>109</sup> do instrumento de planejamento e reflexão utilizados pela professora Carolina possibilitam dar visibilidade, primeiro, ao fato de: planejar a vida cotidiana; colocar a ação das crianças em centralidade; e, servir como modelo, ela também reflete sobre esses momentos. Isto é, não foi sorte do acaso a ação da

<sup>109</sup> Pensando na linha cronológica das cenas apresentadas, os fragmentos dizem de um movimento realizado pela professora Carolina que antecede a cena anteriormente apresentada, na qual Heitor aprende a usar o garfo e a faca para cortar a polenta.



professora, mas algo que compõe a sua intencionalidade educativa. O que também é visível no fragmento de entrevista apresentado, em que a professora comunica que se sentar com as crianças, partilhar daquele momento, é um movimento intencional que ela faz, ao compreender a importância de ser compartilhado entre adultos e crianças.

Exatamente no sentido que Oliveira-Formosinho (2007), enfatiza que a intencionalidade é o que fecunda a prática pedagógica nas instituições educativas, e que ali reside determinados saberes teóricos e as crenças e valores tanto de quem as realiza, quanto da própria organização escolar. Assim, volto ao que antes mencionei a respeito de mostrar nas ações, nas palavras, nas reflexões e na intenção da professora o reconhecimento do valor que reside nas aprendizagens oriundas da vida cotidiana e que dizem das práticas sociais para as crianças.

No primeiro fragmento, a professora Carolina relata sobre ter percebido, a partir da estratégia que Betina, Heitor, Noah, Isabella e Yasmin estavam utilizando, que a oferta da faca e do garfo seria importante, uma vez que estão fazendo o movimento culturalmente deste instrumento, com suas mãos. Na sequência, aponta que, diante disso, começaria a ofertá-lo, inicialmente, de modo individual. Ao terminar sua reflexão, evidencia que se sentaria com as crianças para, ao se alimentar junto delas, utilizando os talheres, pudesse se colocar como um modelo.

Nesta reflexão, a estratégia encontrada pela professora Carolina diz do seu reconhecimento sobre a importância de servir como exemplo para que as crianças pudessem aprender a utilizar os talheres. O que novamente convida ao diálogo com o conceito de participação guiada de Rogoff (1993), uma vez que ela se desenvolve, especialmente, por meio de parceiros mais experientes. Isto é, a professora Carolina pretendia servir como modelo sobre o uso do garfo e da faca para as crianças se alimentarem.

No segundo instrumento de reflexão apresentado, a professora Carolina explicitou que tinha observado, após a oferta do garfo e da faca, que Heitor já sabia fazer uso de ambos. Ao dialogar com ele sobre o porquê ainda não havia utilizado, Heitor fez menção de que ninguém que constitui o seu grupo havia usado tais instrumentos. Portanto, ele também não. Diante daquela resposta, a professora Carolina refletiu sobre a importância de colocá-los à mesa, à disposição das crianças, pois se mais alguém soubesse fazer uso, assim como Heitor, poderia fazê-lo.

Por fim, é interessante observar que esse movimento realizado pela professora Carolina possui os elementos indispensáveis do que Dewey (1959) reconheceu como uma atividade reflexiva. Para o autor, os fatos observados são “o material a ser interpretado, considerado, explicado” (DEWEY, 1959, p. 109). Eles foram as ideias, ou seja, as soluções possíveis, pontos estruturantes para uma ação pedagógica com intencionalidade.

#### 6.2.1.3 As ritualidades e a aprendizagem da cultura

A partir da vida cotidiana e das práticas sociais, é interessante observar que o movimento de participação das crianças da faixa etária 3 passou a se tornar um ritual para elas, mesmo que, aqui, eu tenha analisado as cenas traçando outras reflexões, que não sobre a ritualidade envolvida na ação de, por exemplo, pôr a mesa. Cabe destacar que à medida em que, diariamente, as crianças foram convidadas a participar, essas ações passaram a se constituir um ritual importante para elas.

Embora pudesse discutir essa dimensão, assumi a escolha de evidenciar e refletir, neste tópico, primeiro sobre um ritual bastante singular que se desenvolveu, especialmente, no momento do café da manhã. Como modo de destacar que há em cada momento da vida cotidiana, rituais muito próprios que foram sendo construídos pelo grupo e que marcam o reconhecimento das crianças como grupo. O que dialoga com Brougère (2013a) quando compreende a vida cotidiana e, neste caso, as práticas sociais como um conjunto de ações que comunicam a identidade de um grupo, de uma cultura, de um coletivo. E, sobretudo, como aponta o autor, a vida cotidiana é também um conjunto de rituais.

O ritual das flores é um ritual que diz da vida cotidiana das crianças da faixa etária 3.

##### A flor de Rafael

Não foi a primeira vez que presenciei esta cena. Neste dia, Rafael chegou à escola, com suas mãos miúdas, segurando cuidadosamente uma flor. O encontro com a professora Carolina aconteceu ainda a caminho da sala de referência e ele lhe entregou a flor. Então, se despediu de sua mãe e a acompanhou até a sala de referência. Chegando lá, a professora Carolina convidou Rafael para colocar a flor na água e alcançou a ele uma garrafinha.

Rafael se dirigiu à pia da sala, encheu a garrafinha e depois, com atenção, colocou a flor na água. Então, foi em direção à mesa, utilizada para os momentos de refeição, assembleia e propostas, colocando-a cautelosamente bem no centro. Ao finalizar, seu olhar era de satisfação. Em seguida, se dirigiu à professora Carolina para anunciar que havia colocado a flor na água.

Logo, os colegas começaram a chegar. Enquanto ainda estavam dando os primeiros passos adentrando o espaço da sala de referência, lá estava Rafael ao lado da mesa (e, conseqüentemente, da flor) anunciando que havia trazido a flor. Primeiro, fez o anúncio para Jordan. Depois, para Heitor que, com a mochila ainda nas costas e em silêncio, foi em direção à mesa para observá-la.

A professora Carolina explicou: “hoje o Rafa trouxe uma flor para a gente”. E, naquele dia, como de costume, não faltou uma flor no centro da mesa para o momento do café da manhã.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (07 ago. 2023).

Na fotografia 31, podemos perceber o passo a passo de Rafael, observado e relatado por mim, ao buscar e colocar água na garrafa para a flor que deu à professora Carolina.

Fotografia 31 - A flor de Rafael





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Outro ritual marcado na sala de referência da faixa etária 3 é a organização do café da manhã pelas crianças.

#### Esquecemos uma coisa

Em uma manhã, Heitor e Rafael organizavam a mesa do café, enquanto Jordan, Livia V., Miguel e Sophia já estavam sentados aguardando. Isabella, que a pouco havia chegado, descansava em um banquinho que havia na sala. A professora Carolina ajudou Heitor e Rafael a concluírem a organização e, ao final, tirar do centro da mesa um buquê de flores, para que tivesse mais espaço.

É interessante observar que aquele buquê não compunha as flores e plantas que cotidianamente estão na sala. Ele era resultado de uma ação específica que aconteceu na escola, naquela semana, e, ao final, fora levado à mesa da sala de referência. Heitor concordou em tirá-lo.

Contudo, em seguida, exclamou: “esquecemos uma coisa!”. E a professora lhe perguntou: “o que esqueceram?”. Heitor imediatamente respondeu: “esquecemos uma flor para colocar na mesa”.

A professora Carolina, reconhecendo seu desejo e aquele ritual que constitui o grupo, direcionou o olhar em busca de uma flor, enquanto ele apontava para a que desejava, afirmando: “eu quero aquela bem compridinha”, indo ao seu encontro. Com muita alegria e entusiasmo, pegou a garrafa com a flor, relatando o quanto era “pesadinha” e “grandona”.

O seu olhar para a flor e a expressão de admiração comunicavam o valor que tinha aquele seu feito para ele e os demais. A professora Carolina auxiliou Heitor a colocar a flor no centro da mesa e, sem faltar mais nada, iniciou-se o café da manhã.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (25 ago. 2023).

A fotografia 32 explicita a alegria de Heitor ao ter seu desejo atendido pela professora Carolina.

Fotografia 32 - Esquecemos uma coisa





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Em um momento de análise sobre essa cena, a professora Carolina menciona:

[...] as flores são muito bacanas, não é? Porque lá no início do ano, eu trouxe umas flores e coloquei na mesa. É, eu acho que era o dia do meu aniversário. Foi isso. Eu trouxe flores para pôr ali. E foi o primeiro dia letivo. Então o Rafa perguntou para que eram aquelas flores. Eu respondi que era um dia especial. Então eles perguntaram por que o dia era especial. Eu disse que estava de aniversário.

Isso marcou muito o Rafa, não é? Desde então, ele traz muitas flores para mim, e quando eles colocam as flores na mesa, é um dia especial. E todos os dias têm sido especiais. Geralmente, tem uma florzinha em cima da mesa, se não têm, eles vão pegando pela sala. Então esses rituais acontecem. No cotidiano, eles são muito importantes para as crianças, não é? Para elas entenderem essa concepção de mundo, de grupo.


Fonte: fragmento do instrumento de coleta de dados cena e narrativa (2023).

A partir das cenas apresentadas, importa destacar que a participação na vida cotidiana vai fazendo com que as crianças desenvolvam rituais próprios que as constituem e se reconheçam pertencentes a um grupo, a uma cultura. Neste sentido, o cotidiano vai tecendo um “suporte da vida humana ou social que permite tornar as coisas familiares, expulsar o estranho incômodo, construir um universo habitável” e apropriar-se do mundo (BROUGÈRE, 2013a, p. 13). Neste caso, o cotidiano também permite, se soubermos ver como as crianças, tornar a vida mais bela.

Além das ritualidades desenvolvidas pelas crianças, individualmente ou em grupo, há outros rituais que constituem a vida cotidiana, os quais são propostos pela professora Carolina. Um deles refere-se à comemoração dos aniversários. Inicialmente, por meio do seu processo documental, a professora Carolina planeja como aconteceria esta comemoração, como é possível observar na figura 25.

Figura 25 - Comemoração dos aniversários

### Aniversários



Os aniversários das crianças e professoras serão lembrados e celebrados alegremente ao longo do dia, a fim de tornar a data mais especial. As comemorações dos aniversários ocorrerão de forma simbólica. Durante a assembleia, será realizada uma conversa com a criança aniversariante e as outras sobre o seu aniversário. No transcorrer da jornada as crianças serão convidadas a preparar bolos para comemorarem o aniversário. As crianças irão organizar esse momento. Como forma de lembrança deste dia, a criança aniversariante receberá um cartão da turma.

A produção do cartão será coletiva. As crianças serão convidadas para este momento, que poderá se estender ao longo da jornada da manhã, da tarde ou integral, conforme o turno da criança que está de aniversário.

Esses momentos devem ocorrer de forma tranquila, sempre na data do aniversário. Quando o aniversário ocorrer em final de semana ou feriado, será comemorado no dia seguinte (útil) na escola. No entanto, será explicado que o aniversário já ocorreu e que este momento é para celebrar junto aos colegas.

Para os aniversários que ocorrerem fora do período escolar, será conversado com a família sobre esse dia especial e que ele será lembrado novamente na escola junto com os colegas, também de forma simbólica, seguindo todo o rito realizado.

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

A partir disso, evidenciamos que as comemorações foram apresentadas às crianças por meio de uma assembleia, na qual se desenvolveu uma conversa com todo o grupo, incluindo o aniversariante. E, em seguida, ao longo do dia na escola, se organizou o ritual de preparação para a comemoração. Isto é, a construção do bolo, a produção do cartão e, por fim, a comemoração do aniversário.

Os observáveis, produzidos e documentados pela professora Carolina, apresentados na figura 26, tornaram esse ritual visível.

Figura 26 - Observáveis dos aniversários de Arthur, Bernardo e Valentina



### Aniversário do Arthur

Também ocorreu um brinde pela passagem do seu aniversário. Chovia muito no dia da comemoração do aniversário de Arthur. Após conversar com as crianças e com ele para ver se a comemoração seria feita e como seria por causa do tempo, Arthur disse expressou o desejo de comemorar na data. Então um organização aconteceu. Betina solicitou que o colega esperasse em outro espaço. Assim que Arthur saiu da sala ela solicitou a professora, os blocos de madeira da sala dos bebês, pois o bolo tinha que ser bem colorido. *“Profe! Tu busca lá na sala dos bebês as madeiras coloridas. O Arthur gosta de muitas cores.”*

Bolo finalizado, é hora de chamar o colega para festejar. Enquanto Betina apaga as luzes, as crianças buscam Arthur que esperava no espaço da casinha ao lado da entrada. Ao entrarem na sala, eis que Davi logo quer apagar a vela e Arthur sinaliza corporalmente para ele dizendo: *“Não! Não! Não! Esse bolo é meu. A tua vela será outro dia.”* Recado dado é hora de festejar...



### Aniversário do Bernardo

A manhã de comemoração do aniversário do Bernardo foi de muita organização. Na sala referência, as crianças produziram diferentes cartões para presentear o colega enquanto aguardavam a sua chegada. Ao avistar o colega caminhando no corredor, Jordan anuncia a todos a sua chegada e uma recepção de bom dia calorosa acontece. Muitos abraços foram distribuídos carinhosamente à ele. Para aproveitar o sol que fazia naquela manhã fria, a turma organizou um bolo no espaço da praça da escola. Bernardo demonstrando contentamento, entoou a cantiga de *“parabéns”* juntamente com as outras crianças e ao final, utilizando suas mãos, compartilhou simbolicamente pedaços de seu bolo de areia com as crianças.





## Aniversário da Valentina

Valentina demonstrava estar ansiosa com a chegada desse dia... Fez questão de participar de todos os preparativos, desde a confecção do seu cartão pela Lívia, que a desenhou, até, informar os colegas que gostaria de ganhar um bolo especial e uma canção.



*“Esse desenho meu está ficando lindo. Eu gosto de rosa. Eu também queria um bolo com recheio, uma vela e que todo mundo cante parabéns. Eu vou ficar bem feliz”,* fala Valentina.



Em seguida, Arthur, Davi e Isis se encarregam de realizar o desejo de Valentina produzindo um bolo bem recheado e com flores rosas. Após, eles convidaram a todos para cantar um grande e alegre parabéns. Valentina demonstrou muita felicidade e gratidão nesse momento, dizendo enquanto era abraçada: *“Obrigada! Obrigada profe! Meu dia ficou feliz.”*

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

A partir deles, considero essencial chamar a atenção para alguns pontos.

Em relação ao aniversário de Arthur, é interessante perceber que ele recebeu a orientação para sair da sala de referência, enquanto a comemoração era organizada. Betina, uma das organizadoras, inclusive considerou que era preciso pegar as peças coloridas, pois ele gosta de cores. Ambas as ações evidenciam que a comemoração do aniversariante precisaria ser surpresa e é um momento no qual buscamos proporcionar algo de que aquela pessoa gosta. Além disso, no momento da comemoração, Arthur explicou a Davi que a vela era dele e que o colega teria um dia somente seu, evidenciando que cada um tem o dia de comemorar o seu aniversário.

No dia da comemoração do aniversário de Bernardo, sua chegada foi esperada. E, ao anúncio de Jordan, ele foi recebido de modo especial e diferente dos outros dias. Ao final de sua comemoração, Bernardo, simbolicamente, cortou e partilhou o bolo com os colegas.

Na comemoração de Valentina, ela demonstrou desejo de participar dos preparativos, dando algumas dicas, como afirmar que gosta de roda. Solicitou inclusive que tivesse bolo e que cantassem “parabéns”. Os colegas Arthur, Davi e Isis escolheram flores cor-de-rosa para decorar o seu bolo e, depois, convidaram todos os colegas para cantarem “parabéns” para Valentina que, ao final, agradeceu.

Assim, como havia a comemoração das crianças, também havia o ritual de preparação e comemoração dos aniversários dos professores, como o da professora “Dani”, por mim presenciado.

#### O aniversário da professora Dani

Naquela manhã, havia uma movimentação diferente, pois era o dia de comemorar o aniversário da professora Dani. Ela era professora de apoio na turma em alguns momentos, como, por exemplo, na hora de descanso. As crianças da faixa etária 3 tinham um carinho especial por ela, portanto, uma data tão especial para ela, não poderia ser por eles esquecida.

A professora Carolina convidou-os para produzirem desenhos que iriam compor um cartão coletivo da turma, além de uma flor que seriam entregues à professora Dani. As crianças, animadas e de modo ativo, se envolveram e muitos desenhos foram carinhosamente feitos. Durante a assembleia, a professora Carolina conversou com a turma, explicando que no momento de brincar no quintal, também preparariam um bolo e convidariam a professora Dani para a comemoração surpresa.

Diante do bolo delicadamente preparado, a professora Dani foi chamada no pátio. As crianças reuniram-se em torno dela, com afeto e, em modo de celebração, entoaram um especial “parabéns para você”.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (14 ago. 2023).

Na fotografia 33, apresento alguns momentos em comemoração ao aniversário da professora Dani.

Fotografia 33 - Comemoração do aniversário da professora Dani





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

A partir da escolha da professora Carolina pela comemoração dos aniversários e dos aspectos que permeiam tanto a preparação desta comemoração, bem como as narrativas e ações das crianças nesses momentos, é interessante observar alguns pontos.

O primeiro, diz do quanto as crianças possuíam saberes e experiências em torno desta comemoração dos aniversários. Estes são visíveis no modo como prepararam a comemoração do colega, ou ainda, pela forma como manifestaram o desejo de que tal maneira fosse a sua. Quando a Betina pediu para Arthur sair para não ver como sua comemoração seria preparada; quando Valentina pediu por uma vela e todos cantassem “parabéns”; quando os colegas receberam Bernardo de modo diferente no dia do seu aniversário, é possível refletir sobre isso.

Havia significados construídos acerca daquela comemoração, os quais estavam sendo partilhados, a partir da possibilidade de acontecer na escola. Sirota (2008, p. 34) aponta que o aniversário é um “rito de integração social, suas formas se multiplicam e se constroem nos diferentes círculos sociais que marcam a trajetória de vida” da criança. E a escola é um destes círculos.

A ação de Bernardo de, simbolicamente, cortar o bolo em fatias, dividindo-o entre os colegas que comemoravam com ele, tanto diz dos saberes e experiências que carrega consigo, possivelmente, oriundos desses outros círculos sociais. Também comunica seu esforço para participar da cultura que envolve este ritual de comemorar o aniversário. Neste sentido, Sirota (2008, p. 39) explica que a degustação do bolo é o “centro do ritual do aniversário da criança, segue um protocolo bem particular no qual se conjugam elementos culturais”.

A comemoração dos aniversários é um ritual que se coloca como uma possibilidade de as crianças partilharem significados e identidades comuns enquanto constituidoras de um grupo, de uma cultura. Mas também de construírem seus próprios significados individuais (BRUNER, 2001).

O segunda, diz de uma professora, que a partir das escolhas que faz, para estruturar a vida cotidiana, esforça-se para que as crianças possam participar e se apropriar da cultura que a cercam. Além disso, considera que a comemoração dos aniversários retoma a dimensão da escola como lugar do bem comum, proposta por Nóvoa (2023).

Haja vista que esta é a única comemoração que acontece na escola, visto que essa instituição, por ser pública, tem se ocupado em pensar estratégias para compreender a dimensão da laicidade, além de acolher a diversidade de formas de as famílias se constituírem. Não há comemorações relacionadas com datas comemorativas como, por exemplo, Páscoa, Natal, Dia das Mães e/ou Dia dos Pais, que acabam por acolher apenas uma parcela do grupo de crianças.

Segundo Nóvoa (2023, p. 41),

as famílias podem e devem dar aos seus filhos a educação que considerem mais adequada. As religiões também. As comunidades também. Mas a educação escolar — e sobretudo a escola pública — é de um outro tipo: aqui apresenta-se a humanidade toda, e não apenas uma parte da humanidade, uma dada visão familiar, religiosa ou comunitária. [...] É certo que quando se educam crianças iguais com crianças iguais, da mesma “cor” ou “encadernação”, tudo parece mais fácil. Mas, nessa facilidade, perde-se o sentido do “comum”, do espaço em que partilhamos as nossas diferenças e nos construímos como sociedade. Nessa facilidade, perde-se a escola enquanto lugar de todos, nas suas igualdades e nas suas diversidades.

Além de assumir a comemoração dos aniversários como uma atividade da vida cotidiana, envolver as crianças da faixa etária 3 na cultura oral e lúdica, foi outro ritual estruturante do modo de fazer da professora Carolina. Especialmente, nos momentos de brincadeira que aconteceram no quintal da escola, como é possível observar a seguir.

Embora, ao longo deste tempo, tenha presenciado diferentes cenas nas quais a professora Carolina convidou as crianças a participarem de brincadeiras coletivas que promovem o contato com a cultura, esta certamente foi a mais linda que presenciei.

Em uma tarde, ela convidou as crianças, enquanto brincavam no pátio, para explorarem diferentes canções, ensinando algumas a elas. Pude observar que, logo, estavam quase todas as crianças reunidas perto dela para ouvirem as canções, aprendê-las e cantarem junto. As duas turmas da faixa etária 3 estavam ali e foi muito interessante observar o envolvimento de ambas.

Em seguida, ela estendeu outro convite: realizar a brincadeira de roda cantada “A linda rosa juvenil”. Rapidamente, todas as crianças e adultos que estavam no pátio se organizaram para participar. Distribuíram-se os personagens da canção e então, uma grande roda estava formada, onde brincavam e cantavam juntos, adultos e crianças. A professora Carolina estava no centro da roda ajudando os adultos, seus colegas professores, e as crianças, a se apropriarem daquela brincadeira.



Havia ali um lindo encontro e, especialmente, uma partilha de uma brincadeira tão conhecida da cultura popular. Ao final, todos bateram palmas e comemoraram.

Entendi que aquela comemoração estava ligada ao esforço coletivo para que aquela roda cantada acontecesse, como também a riqueza que existe no brincar junto, por meio das brincadeiras que perpassam, culturalmente, gerações.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (2023).

### Vamos brincar de se esconder?

O final do dia na escola já se aproximava e a professora Carolina e as crianças estavam na praça da frente, onde ela havia montado alguns espaços circunscritos para que brincassem e também pudessem ter momentos de leitura deleite.

Em determinado momento, enquanto acolhia Valentina no colo, Jordan veio ao encontro de ambas, para compartilhar que Henrique estava “atrás dele”. A professora Carolina, por sua vez, o envolveu em uma brincadeira de esconde-esconde, para escondê-lo, simbolicamente, do colega. E, de repente, uma linda brincadeira coletiva de esconder-se iniciou.

Primeiro, foi ela quem fechou os olhos para Jordan e Valentina se esconderem, afirmando: “eu conto e vocês se escondem”. Contudo, logo, outras crianças observando e percebendo aquela movimentação, também se esconderam. A professora Carolina saiu em busca delas.

Ao achá-las, Davi anunciou que ele queria contar. Dirigiu-se até o centro da praça e começou a contar, pronunciando: “1, 2, 3, 4, 5... 7, 8”. No meio da contagem, lembrou de levar o braço aos olhos. Até então, tinha apenas os olhos fechados. Ao terminar, encontrou rapidamente a professora Carolina e decidiram que ele contaria novamente para ela se esconder melhor. Afinal, foi muito fácil de encontrá-la. E, lá foi ele. Contudo, agora, a contagem era mais rápida, apenas até o cinco.

Quando terminou de contar, Davi encontrou alguns colegas, como Jordan. Enquanto seguiu à procura dos outros e, especialmente, da professora Carolina. Jordan, espontaneamente, parou no mesmo lugar que Davi havia parado anteriormente, fez a contagem e, ao final, também começou a procurar a sua professora. Outras crianças, como



Isis, se juntaram a essa busca. Elas procuraram, mas não a encontraram, até que ela apareceu de surpresa e as crianças seguiram curiosas para saber onde a professora estava escondida. Ela comunicou com a exclamação: “é segredo!”.

A brincadeira reiniciou, a professora Carolina fechou os olhos e as crianças se esconderam. Após contar até cinco, ela saiu em busca deles, que haviam se escondido todos juntos, abaixo de um mezanino que havia na praça. Ao serem encontrados, a professora anunciou: “Acheeeeeeee!” . Gritos e risadas invadiram a praça.

Na sequência, foi a vez de Noah contar e todos se esconderem, inclusive a professora Carolina. Observei que, naquele momento, já brincavam muitas crianças, tanto do grupo com o qual realizei a pesquisa quanto do outro grupo da faixa etária 3.



Todos se esconderam juntos, novamente, embaixo do mezanino. Um ajuste de corpo para cá, outro para lá e couberam. A brincadeira durou cerca de dez minutos, apenas trocando aquele que “conta” e aqueles que se escondem.

Depois de um tempo, a professora Carolina propôs outra brincadeira, dizendo: “vamos brincar de contar pedrinhas?”, pois era hora de descansar. E assim uma nova partilha de brincadeira aconteceu.

Pegava-se uma pedrinha, escondia-se em uma das mãos e ofereciam-se as duas mãos fechadas, convidava-se o outro a adivinhar em qual mão a pedrinha estava. As crianças compreenderam, seguiram brincando juntas novamente, por um tempo. A professora Carolina também continuou brincando e ajudando-os a retomar o modo como se desenvolvia a brincadeira.



O dia na escola terminou entre brincadeiras que compõem a cultura e abraços de despedida.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (05 jul. 2023).

O investimento da professora Carolina em promover a participação das crianças na comemoração dos aniversários e na participação das brincadeiras da cultura oral e lúdica, retomam a perspectiva da educação como uma necessidade da vida social. Conforme Teixeira (1965, p. 19), a vida social é “um conjunto complexo de crianças, costumes, ideias, linguagem [...] lentamente e laboriosamente adquiridas e socialmente transmitidas das mãos dos mais velhos para os mais novos”. É um movimento bastante importante, haja vista que a continuidade da sociedade é assegurada pela transmissão e comunicação, “como a sua própria existência se traduz em transmissão e em comunicação (TEIXEIRA, 1965, p. 19).

Neste sentido,

em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação. Ora, comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação — o que recebe e o que comunica — se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim, uma troca, um mútuo dar e receber. Neste

sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham (TEIXEIRA, 1965, p. 19).

Podemos entender a transmissão no sentido de continuidade cultural, de partilha de práticas, de hábitos. Gopnick (2017 *apud* Fochi, 2021b, p. 148) reflete sobre a relação que existe entre tradição e inovação, pois “não haveria culturas e tradições específicas a se transmitir se os seres humanos do passado não tivessem feito algo novo. Sem acontecimentos novos e sem precedentes não haveria história”.

Frente a isso, quando a professora Carolina realizou as brincadeiras com as crianças da faixa etária 3, ela estava garantindo que as crianças se sentissem inseridas e participantes na cultura, sem deixar espaço para que elas pudessem interpelar essa cultura. E, ainda, como ressalta Fochi (2021b, p. 149), permeá-la da novidade que trazem consigo, visto que acabaram de chegar e “é exatamente nessa aventura de chegar e fazer parte que a aprendizagem e a construção do conhecimento acontecem”.

Esta cena também é um convite para pensar sobre o conceito de “*scaffolding*” (andaime), de Bruner (KISHIMOTO, 2007). Este conceito bruneriano reconhece a importância que o adulto tem em servir de andaime, possibilitando que as crianças construam conhecimento acerca de algo que já foi aprendido por ele. Diante disso, conforme pudemos observar, a professora Carolina se coloca para as crianças da faixa etária 3 como um andaime no processo de aprendizagem da cultura, em que realiza uma importante mediação cultural (KISHIMOTO, 2007; RINALDI, 2014).

#### 6.2.1.4 Ideias finais

Diante de todos os dados aqui apresentados e discutidos, quando a professora Carolina assume a escolha de acolher a vida cotidiana como fio condutor, ela está defendendo-a como “um importante catalisador de experiências” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 29) de aprendizagens de cariz educativo (DEWEY, 1971) para as crianças da faixa etária 3. Afinal, é por meio dele e de toda sua potência que as crianças têm a possibilidade de “assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 29).

Além disso, assumir a vida cotidiana como fio condutor se constitui num importante manifesto, para afirmar que “[...] vida e aprendizagem são, na realidade,



os dois fatos supremos do processo educativo” (DEWEY, 1965, p. 32). Afinal, “vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela” (DEWEY, 1965, p. 32). Por isso, a vida cotidiana não pode ser invisível ou um apêndice desprovido de intencionalidade e sentido no fazer do adulto e, igualmente, na jornada vivida pelas crianças cotidianamente na escola.

### 6.2.2 A abordagem da investigação

No percurso de investigação desenvolvido em 2023, a identidade das folhas que compõem as árvores da EMEI João de Barro estava sendo investigada e as crianças construíram uma espécie de *inventário das folhas das árvores da escola*. Este inventário era composto pelas folhas que grudam, folhas voadoras, folhas que a água desliza, folhas de cheiros, folhas que mudam de cor, folhas do coração, folhas de frutas e folhas com corantes, frente às teorias criadas por elas. Nesta sessão, a professora Carolina convidou-as para a construção de um mapa botânico da EMEI João de Barro, para que as folhas inventariadas pelas crianças pudessem ser encontradas na escola por outras crianças, a partir do modo como elas explicaram a sua localização.

A professora Carolina organizou um espaço direcionado para a sessão com um computador que projetava as fotografias tiradas pelas crianças das folhas inventariadas e a localização encontrada. Neste espaço, também havia a comunicação dessas folhas para serem restituídas para elas. Além disso, um livro informativo sobre mapas que habitava o espaço da sala de referência estava servindo de base para auxiliar as crianças na compreensão do que seria um mapa, para que pudessem construir o que seria proposto.

Betina, Heitor e Rafael foram as crianças que participaram dessa sessão. A professora Carolina iniciou com algumas explicações para as crianças: “eu separei hoje um mapa, porque vocês me disseram que isso (apontando para a fotografia no computador) fica na escola, na praça da escola. Quando nomeamos os locais, chamamos de localização. Para a gente se localizar, muito antigamente, os pesquisadores e os estudiosos criaram...”. Imediatamente, Heitor respondeu: “o mapa”, dirigindo seu olhar e apontando para o mapa que se encontrava no livro informativo sobre a mesa.

A professora Carolina explicou: “o mapa tem a função de olharmos para nos localizarmos”. Atentas, as crianças perceberam que havia uma rosa dos ventos. A professora compartilhou que ela serve para indicar a direção (norte, sul, leste e oeste). Na sequência, convidou as crianças para fazerem o mapa e apontou: “esse mapa é um mapa antigo que eu trouxe para a gente ver”.

Folheando o livro informativo, mostrou que há vários modelos de mapas (alguns são apenas da superfície, ou seja, só da terra e há mapas em que aparecem o mar e os rios). Mas, segundo ela: “eu trouxe esse mapa aqui, porque ele se parece muito com o mapa que eu quero convidar vocês a fazerem. Esse mapa fala das árvores, da natureza, fala de onde fica cada árvore, fala da cidade que tem e do rio. E, hoje, eu também trouxe para mostrar a vocês o mapa da nossa escola”. Mostrando, a partir disso, o mapa da escola vista de cima.

Em seguida, convidou as crianças a identificarem alguns locais, como a sala de referência. Na mesma medida, elas também desafiaram a professora Carolina para reconhecer espaços da escola. Por fim, neste processo, ela fez um novo convite às crianças: localizarem no mapa da escola as folhas que compõem o inventário feito por elas.







A partir do mapa da escola e das fotografias, a professora gravou o áudio das narrativas a respeito da localização dessas folhas. Ao final da sessão, o trio Betina, Heitor e Rafael, mas também os demais grupos que constituem a faixa etária 3, ouviram suas narrativas sobre como localizar na sua escola as folhas que por elas foram inventariadas e investigadas, originando o “Mapa botânico de folhas da EMEI João de Barro”.



O que é investigar na educação infantil?

Como uma investigação se inicia e se desenvolve?

Qual é o papel do adulto ao construir proposições mais orientadas com as crianças?

Como as crianças explicam o mundo?

Quais as possibilidades de articular os saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico a partir da abordagem da investigação?

Como as crianças constroem o conhecimento e se relacionam com o mundo de significados?

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (25 ago. 2023), vídeo da sessão e comunicação elaborada e cedida pela professora Carolina (2023)<sup>110</sup>.

Para a abordagem do OBECI, a vida cotidiana e as práticas sociais são assumidas como fio condutor da jornada das crianças na escola (FOCHI, 2019). Essa premissa entende que “em cada momento da vida cotidiana, existem extraordinárias possibilidades para aprender”, sem a necessidade de tornar artificial os modos pelos quais as crianças podem descobrir o mundo (FOCHI, 2019, p. 176).

Nesta compreensão, para a condução dos percursos mais orientados com as crianças, o desenvolvimento do trabalho foi guiado pela investigação (algo que poderíamos chamar de estrutura didática do trabalho do OBECI). A investigação tem como premissa “acolher a novidade que a criança carrega consigo” e “apresentar a ela o mundo que acaba de chegar” (FOCHI, 2020b, p. 61). Além disso, a investigação possibilita ao professor “compreender melhor sobre o pensamento heurístico dos bebês e o pensamento projetual das crianças bem pequenas e pequenas” (FOCHI, 2020c, p. 116).

Antes de seguir, importa compreender com maior profundidade a perspectiva da investigação que orienta a discussão que aqui será empreendida. Para tanto, recorro às ideias formuladas por Tonucci (1975). Segundo o autor, há três modelos de escola: a “escola da liçãozinha”, a “escola das atividades” e a “escola que investiga”.

Na *escola da liçãozinha*, “se vê a criança como um espectador e sujeito passivo de um programa” (TONUCCI, 1975, p. 22). Portanto, há uma centralização em uma visão de conhecimento como algo pronto e acabado, que cabe às crianças decorarem e assimilarem ideias previamente formuladas. Nesta compreensão, a escola está fragmentada em aulas ou componentes curriculares quase sempre desconectadas entre si. Do ponto de vista das teorias de aprendizagem, podemos reconhecer a estrutura de uma visão empirista ou ambientalista (FOCHI, 2019). Afinal, “é uma escola, em suma, que pede precocemente que a criança renuncie à sua curiosidade,

---

<sup>110</sup> Assumi a escolha de abrir esta seção com uma narrativa construída a partir do meu protocolo observacional, no registro em vídeo da sessão e da comunicação produzida pela professora Carolina.

que é o conhecimento da sua realidade, para seguir um programa pré-estabelecido” (TONUCCI, 1975, p. 22).

A *escola das atividades* promove a livre expressão das crianças por meio de um cardápio variado de atividades. Cria-se uma atmosfera que parece dar a elas a possibilidade de escolher o que fazer e “a escola se converte em um lugar aberto de livre expressão” (TONUCCI, 1975, p. 23). Contudo, acaba abandonando as crianças à própria sorte (FOCHI, 2019), uma vez que acredita que tudo o que elas precisam já está nelas. Isso acontece de modo espontâneo, ou seja, desabrochará em algum momento. Do ponto de vista das teorias de aprendizagem, trata-se de uma visão apriorista (FOCHI, 2019).

A *escola que investiga* é um “ambiente social de outras crianças e dos adultos; um ambiente que, para ser vivido corretamente, necessita comunicar-se” (TONUCCI, 1975, p. 25). Isto é, uma escola que tem as relações em centralidade: relação da criança consigo, com o outro e com o mundo.

Neste sentido, esta escola “é promotora [...] de um crescimento autêntico da criança através da gestão do seu conhecimento” (TONUCCI, 1975, p. 25). Sustenta uma prática pedagógica que visa promover o acesso das crianças a “uma riqueza cultural, crítica e científica; uma riqueza de atividades e da capacidade prático-operativa” (TONUCCI, 1975, p. 26). Do ponto de vista das teorias de aprendizagem, podemos dizer que se trata de uma perspectiva relacional (FOCHI, 2019).

É nesta perspectiva da escola que investiga e relacional, apresentada por Tonucci (1975), que a abordagem da investigação é desenvolvida no OBECI. Portanto, pela professora Carolina com as crianças da faixa etária 3, como será evidenciado na sequência desta seção.

#### 6.2.2.1 O início de uma investigação

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, acompanhei dois percursos de investigação desenvolvidos pela professora Carolina e pelas crianças da faixa etária 3, no contexto da EMEI João de Barro. Aqui, optei por discutir<sup>111</sup> sobre o percurso de

---

<sup>111</sup> A discussão será bastante breve, pois a investigação desenvolveu-se por todo o ano letivo de 2023 e, diante das escolhas que necessito fazer, considero que haveria terreno fértil e muito mais ampliado do que aqui será apresentada, para adentrar outras dimensões, conceitos e reflexões acerca da abordagem da investigação enquanto possibilidade de favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças com o patrimônio sócio-histórico.


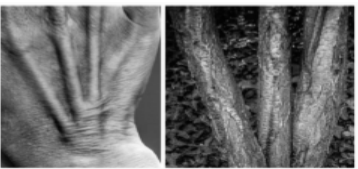
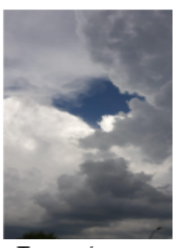
2023, nomeado como “Inventário de folhas: uma investigação das folhas que compõem as árvores da EMEI João de Barro”, haja vista que foi acompanhado por mim, de forma mais contínua e por um período mais estendido.

Conforme discutido anteriormente, acima de qualquer investigação, há sempre uma atenção especial à vida cotidiana, já que é a partir disso que é possível gerar bem-estar e criar uma certa atmosfera no contexto educativo. É nesta dimensão maior que um dos momentos que constitui o cotidiano educativo das crianças da faixa etária 3 está direcionado às investigações por meio das sessões.

Para iniciar uma investigação, a professora revisita os observáveis do cotidiano educativo. Os observáveis são uma dimensão importante para a abordagem do OBECI. Entende-se que, por meio deles, o professor consegue fazer um exercício de suspensão do olhar, “para aprender a ver, perceber os conceitos e as situações e refletir a respeito” (FOCHI, 2020c, p. 124).

Reside, nesses observáveis, terreno fértil para perceber um possível caminho para o desenvolvimento da investigação, visto que eles podem comunicar ações, teorias, perguntas, hipóteses e interesses das crianças em seus movimentos de descobrir a si, ao outro e ao mundo. Na figura 27, podemos compreender melhor o que estou querendo apontar.

Figura 27 - Instrumentos de intenção investigativa

<p>Possibilidade de investigação</p> <p>Grande tema Argumento Linguagens</p>  <p>Lagartas e borboletas</p> <p>Na João tem muitas lagartas e sempre quando caem, é uma gritaria e muitas chegam a morte. Ao avistarem um casulo na janela da cozinha, Betina e Jordan falam: Betina: “Vai ser borboleta.” Jordan: “Não! É do bicho dali.” -Será que toda lagarta vira borboleta?</p> <p>Linguagens: gráfica, digital, argila</p>	 <p>Corpo Humano Corpo como natureza</p> <p>Observando as semelhanças dos elementos naturais com o corpo, me vem algumas perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são nossas raízes?</li> <li>- Quais os movimentos dos elementos naturais e dos nossos corpos? E se estivesse ventando?</li> <li>- E no calor? Os elementos também transpiram?</li> <li>- Quais as transformações com o tempo?</li> <li>- Quais as tonalidades que compõem essa conexão (corpo x elementos)?</li> </ul>	 <p>Tempo / espaço</p> <p>Em um dia de chuva, Heitor pergunta: “Profe, quem é que faz o barulho de quando vai chover?”</p>
--	--	---

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Em 2023, a professora Carolina acolheu dois observáveis das crianças que, para ela, se apresentavam como possíveis caminhos. Um deles se refere a uma pergunta sobre a lagarta e a borboleta: “será que toda lagarta vira borboleta?”, que surgiu numa interação entre Betina e Jordan. O outro refere-se a um questionamento de Heitor em relação a como são produzidos os barulhos ouvidos antes de chover: “quem é que faz o barulho de quando vai chover?”.

Frente a esses observáveis, entendo que é possível refletir tanto sobre as perguntas, quanto sobre a curiosidade. Para Fochi (2022, p. 159), “as crianças estão constantemente se perguntando” e, neste sentido, “o adulto não precisa se colocar no papel de responder a essas perguntas, mas no papel de garantir que as perguntas permaneçam vivas e se ampliem cada vez mais”. Uma vez que “onde a curiosidade é legitimada, também se instala o hábito da pergunta” (FOCHI, 2022, p. 159).

A professora Carolina entende que:

[...] quando tu fortalece as perguntas, quando tu valoriza o que eles estão te dizendo, eu acho que é isso que orienta essas aprendizagens, que facilita, que vai compondo as aprendizagens das crianças. Porque tu pode me fazer uma pergunta e eu banalizar a tua pergunta ou responder por responder, eu posso estar matando aquela tua curiosidade ali.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

Evidencia-se a compreensão da professora Carolina acerca de fortalecer as perguntas das crianças, para que a curiosidade que carregam consigo permaneça viva. Para Tonucci (1975), a curiosidade é a primeira condição para que um percurso de investigação aconteça. O que noto durante as idas a campo e também ao longo do processo documental da professora Carolina é o interesse constante e valor que ela dá às perguntas das crianças, não se ocupando em responder ou concluir os temas que elas vão levantando.

Dewey (1959, p. 46) afirma que “respostas imediatas descarregam a curiosidade”. E, além disso, ressalta que “a menos que se efetue a transição para um plano intelectual, a curiosidade degenera ou evapora-se”. Essa elevação para o intelectual acontece “a proporção que se metamorfoseia em interesse de descobrir, por si mesmas, as respostas e interrogações nascidas em contato com as pessoas e as coisas” (DEWEY, 1959, p. 46).



Além disso, frente ao dado apresentado, cabe destacar também que a professora Carolina elenca um possível caminho de investigação a partir de possibilidades que ela vem sentindo diante das experiências de aprendizagem das crianças com a natureza. Segundo Fochi (2020c, p. 117), uma investigação “pode ser iniciada por questões que os adultos perceberam a respeito das experiências das crianças ou advindas das próprias crianças”. Diante disso, não há um acento na temática, por exemplo. O que está em jogo é a intencionalidade da professora Carolina, para além de qualquer temática, criar condições que acolham o universo das crianças e possibilitem a construção de novos significados.

Antes de seguir, considero importante aprofundar o papel do professor frente à curiosidade. Para Dewey (1959, p. 47),

em matéria de curiosidade, pois, o professor tem, geralmente, mais que aprender que ensinar. Raras vezes poderá aspirar a encargo de acendê-la, nem mesmo ao de aumentá-la; sua função é mais a de prover os materiais e as condições próprias para dirigir a curiosidade orgânica, rumo a investigações que possuam um fim e produzam resultados positivos no aumento do conhecimento, bem como aptas para converter a inquirição social em capacidade de descobrir coisas de outrem conhecidas [...].

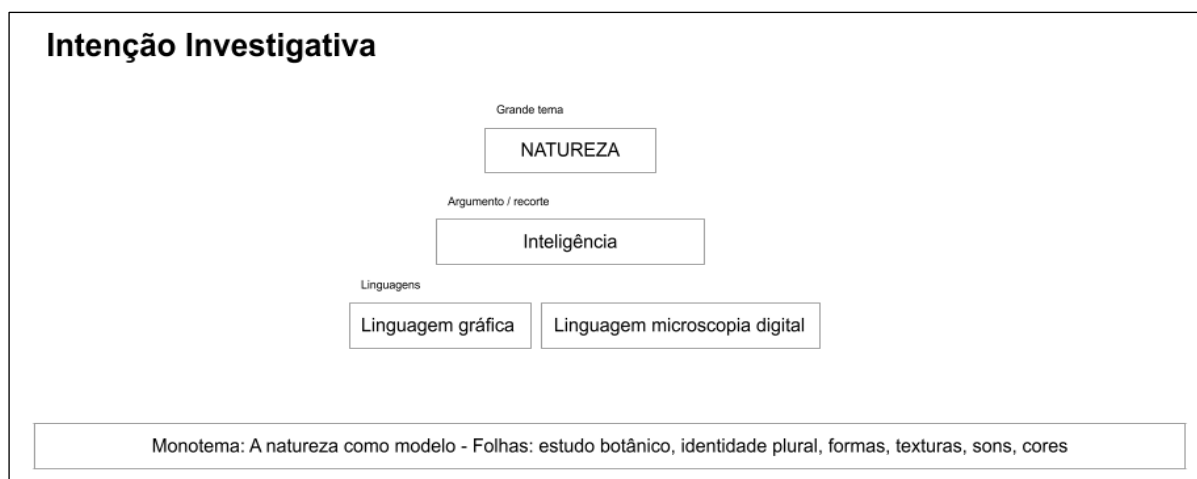
Neste sentido, entendo que quando a professora Carolina esforça-se para olhar para os observáveis, a partir deles fazer uma escolha e iniciar um percurso de investigação, há um esforço, justamente, para acolher e criar as condições necessárias para que essa curiosidade orgânica das crianças, como nomeou Dewey (1959), possa, a partir de investigação, possibilitar a construção do conhecimento.

A partir dos observáveis, aconteceu a estruturação da investigação<sup>112</sup>. A natureza foi acolhida como grande tema da investigação. Como monotema, acolheu-se a natureza como modelo (biomimética). Isso, por meio de um estudo botânico das folhas, prevendo perpassar a identidade, formas, texturas e cores. Cabe destacar ainda que duas linguagens foram escolhidas como principais: a linguagem gráfica e a linguagem microscópica digital. Elas foram ofertadas para que as crianças pudessem pensar, dar corpo aos seus pensamentos, às suas teorias e, conseqüentemente, à investigação, como é possível observar na figura 28.

---

<sup>112</sup> É importante mencionar que a professora Carolina realizou essa estruturação a partir de um encontro do GIA, do OBECI, em que, de modo coletivo, possibilidades para a investigação foram refletidas e estruturadas.

Figura 28 - Instrumentos de intenção investigativa



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Frente a esse movimento, cabem algumas reflexões. A primeira refere-se aos observáveis. Para Fochi (2020c), é importante que o professor faça um exercício nomeado no OBECI como metainterpretação. Este é um convite importante para “o professor refletir e escrever a partir de uma situação concreta que foi percebida e elegida por ele para ser o disparador da investigação” (FOCHI, 2020c, p. 117). Desta forma, acredita-se que “ao relatar o fato, estamos convidando o professor a descrever, com o máximo de detalhes, a situação vivida para, posteriormente, estruturar suas interpretações a respeito” (FOCHI, 2020c, p. 117).

Neste prisma, concordo com Fochi (2020c, p. 117), pois “esse exercício de primeiro ver para depois interpretar, nos ajuda a não cair nas antecipações e aligeiramentos de interpretações”, possibilitando que haja uma escuta genuína do que as crianças, por meio de suas ações e narrativas, estão comunicando.

A segunda reflexão, conforme elucidado anteriormente, trata de a professora Carolina eleger a natureza como um grande tema para o percurso da investigação, com o argumento de investigar a inteligência da natureza, ou seja, a biomimética. Este movimento comunica a articulação que ela visualiza entre a intenção investigativa e o mundo de significados. O que não dizem de um caminho definido e desenhado previamente pela professora Carolina, mas de sinalizações importantes sobre o campo em que ele andar.

No OBECI, como referido anteriormente, foi estruturado uma síntese gráfica para expressar a hipótese de investigação que a professora Carolina pretende seguir com as crianças. Esse instrumento parte da escolha de um ponto de partida, que

esteja em diálogo com os grandes temas ou questões para as crianças, seleciona um argumento de investigação, define as linguagens estruturantes para a investigação e o recorte contextual (FOCHI, 2023b).

A terceira é última reflexão concerne à ação de eleger duas linguagens principais para o percurso da investigação. Isso quer dizer que nas sessões, elas sempre serão as linguagens principais ofertadas para que as crianças possam investigar e levar adiante suas teorias. À medida que a professora Carolina fez esse movimento, entendo que é possível estabelecer relações com o “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971).

Levando em consideração que as crianças não têm a cada sessão uma linguagem diferente, mas a permanência de linguagens específicas, isso possibilita que a continuidade das experiências se desenvolva. Isto é, que elas possam tanto tomar algo das experiências de aprendizagens vividas nas sessões anteriores, como modificar as da sessão em desenvolvimento (DEWEY, 1971). Assim, há a possibilidade de um alargamento das experiências e, conseqüentemente, do conhecimento. O que é garantido à medida que as sessões sustentam a continuidade da investigação por meio das mesmas linguagens. Uma vez que elas não possuem um fim que reside em si, mas tornam possível a integração e a ampliação dos conhecimentos construídos.

Um próximo passo realizado pela professora Carolina é a construção da pergunta generativa. Para Fochi (2020c), são questões abertas que dizem sobre o que ela quer descobrir sobre/com as crianças durante o percurso de investigação. Conforme sinalizam Harlan e Rivskin (2002 *apud* FOCHI, 2020c, p. 118), essas perguntas também podem ser “catalisadoras, instigar descobertas, assegurar compreensão, promover raciocínio, fazer previsões, estimular o pensamento criativo, direcionar atenção”, como podemos observar na figura 29.

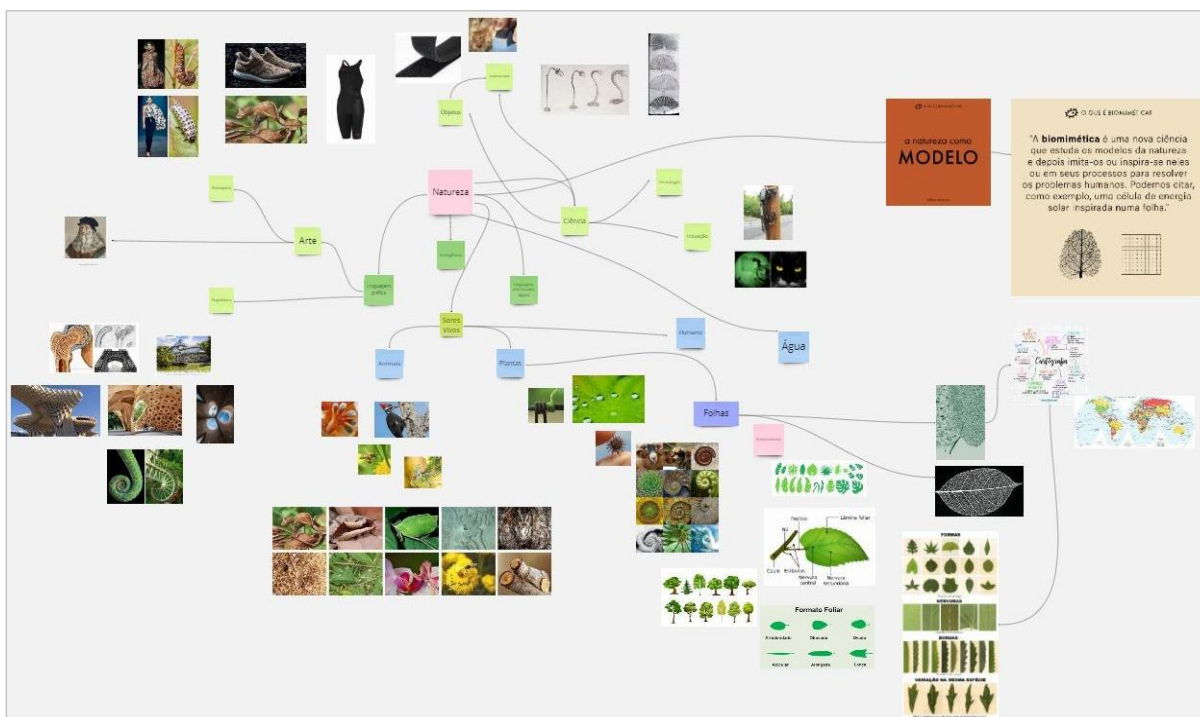
Figura 29 - Instrumentos de intenção investigativa

Reflexão / Continuidade / Pergunta Generativa
Qual a inteligência das coisas da natureza?

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Considero importante destacar ainda que a professora Carolina iniciou o movimento de pesquisa sobre a natureza como modelo — apresentada na figura 30 e disponível no [link](#) —, por intermédio da constelação de possibilidades que compõem o aparato instrumental do OBECI.

Figura 30 - Constelação de possibilidades



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Esse movimento de construir a constelação de possibilidades evidencia que a professora Carolina não busca produzir *a priori* uma lista de assuntos a serem pesquisados ou atividades, ou propostas relacionadas à temática a ser investigada com as crianças. Ao contrário, valendo-se da constelação de possibilidades, ela movimenta-se no sentido de ampliar a sua compreensão do objeto da investigação, dando corpo às possibilidades que podem ser exploradas em seu desenvolvimento (FOCHI, 2020c). Segundo a abordagem do OBECI, a constelação de possibilidades

serve essencialmente aos adultos e não tem finalidade de ser uma lista de assuntos a serem investigados com as crianças, é apenas uma constelação para o professor prefigurar possibilidades de se movimentar com as crianças. Um exercício importante na construção das constelações de possibilidades é explicitar conceitos, ideias ou possibilidades tanto do campo científico quanto do campo artístico, para que estas duas narrativas possam arranjar e desarranjar os caminhos investigativos que serão percorridos com as crianças. Este exercício de prefiguração conceitual contribui bastante para o

professor amplificar as possibilidades de investigações, já que mostra as diferentes interfaces que um mesmo campo ou tema pode ter quando olhado sob diferentes pontos de vista (FOCHI, 2020c, p. 120).

Diante disso, considero que a constelação de possibilidades permite ao adulto revisitar o capital acumulado pela história da humanidade e, neste sentido, ao invés de construir uma sequência de “atividades a serem realizadas com as crianças”, ampliar seu repertório sobre caminhos que podem ser percorridos na investigação (FOCHI, 2020c).

Neste prisma, a constelação de possibilidades se constitui como um movimento que evidencia a compreensão de que a construção do conhecimento não acontece de modo fragmentado. À medida que a professora Carolina vai tramando uma grande teia de conexões entre conceitos, ideias, possibilidades, englobando o campo científico e o artístico, ela atua em perspectiva contrária à Morin (2021). Para o autor, a escola procura “reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não recompor” (MORIN, 2021, p. 21).

Afinal, ao se movimentar, a professora Carolina rompe com a fragmentação, compreendendo que conhecer, no sentido de construir conhecimento, é movimento (INGOLD, 2022). Deste modo, consegue acolher os movimentos das crianças, mas também perceber as possibilidades de ajudá-las na busca pela significação. Por isso, é importante a construção de um repertório que permite tirar o que está sendo investigado do isolamento, o que, conforme Dewey (1959), é o que possibilita perceber relações e construir a significação.

#### 6.2.2.2 O desenvolvimento de uma investigação

Após o percurso inicial que sustenta o início de uma investigação, por meio das sessões, ela começa a ser desenvolvida. O planejamento da professora Carolina aconteceu por intermédio do planejamento de contexto que busca incidir sobre a dimensão macro. E, posteriormente, por meio do planejamento de sessão.

A sessão, conforme já destacado, é um dos momentos que constitui a jornada do dia das crianças na escola. Segundo Fochi (2020c, p. 115), a “sessão não é sinônimo de atividade”, mas consiste em situações significativas de aprendizagem, organizadas em um espaço temporal, que possibilitam às crianças articularem os seus saberes com aqueles já sistematizados pela humanidade. Portanto, “as sessões se

transformam em situações de aprendizagem que podem se converter em importantes momentos para as crianças construírem sentido para o conhecimento gerado” (FOCHI, 2020c, p. 115).

Esta investigação iniciou com uma sessão estruturada em dois momentos. O primeiro se desenvolveu por meio de um convite para que as crianças pudessem olhar para as folhas existentes nos espaços da escola, coletando-as. A consigna,<sup>113</sup> realizada pela professora Carolina às crianças, ocorreu conforme a cena descrita a seguir e registrada na fotografia 34.

“Aqui, na escola, tem um monte de folhas. Lembra quando a gente brinca de comidinha e vocês pegam folhinhas para fazer comidinha, para fazer outras brincadeiras? Eu queria convidar vocês para recolherem folhas, pegarem das árvores ou do chão... onde vocês acharem uma folha que vocês gostem e que achem interessante para a gente levar lá na sala, para a gente pesquisar. Vamos recolher as folhas? As folhas que vocês quiserem”.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (28 de abril de 2023).

Fotografia 34 - Consigna do primeiro momento da sessão



<sup>113</sup> Consigna é a pergunta ou convite compartilhada entre adultos e crianças para o desenvolvimento da sessão.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No espaço da sala de referência, num segundo momento, a professora Carolina fez um convite às crianças para investigarem as folhas coletadas pelo grupo, conforme podemos observar na figura 31.

Figura 31 - Consigna do segundo momento da sessão



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Neste segundo momento da sessão, as crianças começaram a se relacionar com as folhas coletadas por elas nos espaços da escola e a desenvolverem investigações a partir dos materiais ofertados na sessão, para poderem investigá-las.

E, neste processo, em cada grupo de aprendizagem<sup>114</sup>, quatro teorias iniciais das crianças se desenvolveram: (1) teoria das folhas que têm cheiros; (2) teoria das folhas que mudam de cor; (3) teoria das folhas que grudam; (4) teoria das folhas em que a água desliza, como é possível testemunhar nas figuras 32, 33, 34 e 35, respectivamente.

Figura 32 - Teoria das folhas que têm cheiros



Assim que inicia a organização das folhas, Noah eleva uma folha ao ar próxima ao nariz de Henrique e diz: *“Cheira!”* E assim Henrique o faz, em seguida, Noah cheira a mesma folha. Ele inspira lentamente e ao fim demonstrando satisfação fala: *“Hum... Cheiro bom!”* Em seguida ele alcança a folha para outra colega dizendo: *“Cheira!”*

Joaquim após observar os colegas fala: *“Vou ver qual é o cheiro dessa folha que eu encontrei.”* Repetindo o movimento dos colegas, Joaquim cheira a folha e volta a falar: *“Tem um cheiro bem bom.”*

Assim, um convite é feito às crianças pela professora: *“E se separarmos as folhas por cheiros? Como vocês irão organizar elas?”*



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

<sup>114</sup> Em seguida, apresento e discuto a dimensão dos grupos de aprendizagem.



Figura 33 - Teoria das folhas que mudam de cor



Em seguida, utilizando os conta-gotas com água, as crianças fazem um movimento de pincel com o material sobre a folha e Noah diz:

*“Estamos pintando a folha.”* A professora então pergunta se a água pinta e Noah, como resposta, apenas sorri.

Joaquim percebendo a pergunta, chama a atenção da professora *“Oh!”*, com desejo de que ela olhe sua ação e após deslizar o conta-gotas sobre a folha diz: *“Essa folha está quase virando verde escuro.”* Passado um tempo ele repete a sua teoria, *“Essa folha está quase, quase, virando verde escura.”* Então a professora pergunta por que ele acha que a cor está modificando e ele logo responde: *“Porque eu estou colocando água.”*



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Figura 34 - Teoria das folhas que grudam<sup>115</sup>

Jordan acrescenta mais folhas no vidro e fala: *“Deixa afundar... Ela quer ajuda! Ela quer ajuda! Ela quer ajuda!”* Pergunta a professora.

*“Porque ela está afundando. Ela vai cair... Caiu! Ela está lá no fundo. Uauuu! Olha profe, está tudo verde. Eu estou verde.”* Fala Jordan.

Neste momento, ele e Livia A. dividem o recipiente e percebem que as folhas grudam em suas mãos.

Ao erguer a mão para fora da água, Livia A. diz: *“Olha! Grudaram em mim.”*



*“E será que toda folha gruda?”*, pergunta a professora e em seguida ambos respondem: *“Vamos ver.”* E assim, começam a testar todas as folhas. *“Ela grudou eu!”*, fala Jordan e em seguida Livia A. diz: *“Tem folha que não gruda.”*

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

<sup>115</sup> Embora o processo de produção de dados tenha acompanhado grande parte das sessões aqui apresentadas, assumi a escolha de mostrar grande parte dos fragmentos dessa investigação a partir do modo como ela foi sendo documentada pela professora Carolina, para evidenciar a escuta que circunscreve o seu modo de fazer e a imagem das crianças presentes que a sustentam.

Figura 35 - Teoria das folhas em que a água desliza



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

A respeito dessa ideia de teorias das crianças, Rinaldi (2017, p. 229) afirma que:

se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais "falar", "explicar" ou "transmitir" —, é apenas "escutar". Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos.

Diante do modo como a professora Carolina vai documentando o percurso das sessões e como as crianças vão construindo suas teorias, é possível refletir sobre a escuta. Para Fochi (2022), a escuta é uma aprendizagem importante para o adulto, pois é por meio dela que ele acolhe o mundo da criança, seus modos de pensar, mas também de dizer. Neste sentido, é condição basilar para estar em relação com elas, pois "escutar é não ter pressa de concluir" (FOCHI, 2022, p. 159). Mas, para que essa escuta aconteça, "o adulto precisa ter interesse nos modos como a criança aprende e o que ela tem a dizer e fazer. Este interesse precisa ser genuíno e aberto ao mundo das crianças" (FOCHI, 2022, p. 161).

Assim, é possível refletir também sobre a construção do conhecimento, haja vista que "as crianças procuram as suas próprias explicações e não as dos adultos, pois cada um constrói de maneira subjetiva o conhecimento (MARTINI, 2020, p. 54).

Evidencia-se o reconhecimento de que “o conhecimento não é estático, nem pronto e acabado” (FOCHI, 2022, p. 158). Portanto, conforme Fochi (2022, p. 158), “assumir a complexidade e o inacabamento do conhecimento e dos processos de conhecer é um ponto de partida fundamental para mudar as relações de poder e do papel da escola na vida das crianças”.

Frente às teorias iniciais das crianças da faixa etária 3, a professora Carolina havia planejado perseguir cada uma das teorias individualmente. Então, propôs um momento de sessão, para iniciar, perseguindo a teoria das folhas que grudam, conforme é possível observar em seu planejamento, apresentado na figura 36.

Figura 36 - Instrumento de planejamento de sessão

INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO				
Semana de 12 de junho à 16 de junho de 2023				
Dia	Sessão Planejada	Organização do Grupo e tempo	Organização do Espaço e dos materiais	O quê e como será observado e registrado
2ª feira	Cartografia de folhas da João de Barro: Quais folhas grudam?  Comemoração do aniversário do Bernardo	Será realizada uma sessão com o grupo 01 pela manhã, após o café e com o grupo 03 pela tarde, após o despertar. O tempo previsto será de 30 min.  Todas as crianças da FE 3B	Na sala referência, será utilizado jarros, vidros, água, folhas naturais, espelhos, microscópio digital.  Produção de cartões e bolos de areia.	Quais as narrativas das crianças? Como as crianças se organizam para pesquisar em grupo? Quais as percepções
3ª feira	Projeto Criança e Natureza Projeto Ateliê Literário			
4ª feira	Argila	O espaço será organizado após a acolhida e o café da manhã e a tarde após o despertar. Neste, um grupo de 3 crianças será convidado a participar.	Na sala referência, utilizando o espaço construído para o elemento, será ofertada argila às crianças para que elas possam explorar.	Como a criança explora a argila? Quais as narrativas das crianças?
5ª feira	Argila	O espaço será organizado após a acolhida e o café da manhã e a tarde após o despertar. Neste, um grupo de 3 crianças será convidado a participar.	Na sala referência, utilizando o espaço construído para o elemento, será ofertada argila às crianças para que elas possam explorar.	Como a criança explora a argila? Quais as narrativas das crianças?
6ª feira	Cartografia de folhas da João de Barro: Quais folhas grudam?	Será realizada uma sessão com o grupo 04 pela tarde, após o despertar. O tempo previsto será de 30 min.	Na sala referência, será utilizado jarros, vidros, água, folhas naturais, espelhos, microscópio digital.	Quais as narrativas das crianças? Como as crianças se organizam para pesquisar em grupo? Quais as percepções
Espaços externos: Quiosque, solário 2A e gramado		Se a previsão estiver marcando chuva e ocorrer, as propostas serão realizadas no saguão e no corredor das fe3 da escola das 9h às 10h.		

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Contudo, é a partir da escuta das crianças que a professora Carolina percebe que não precisava, naquele momento, pesquisar as teorias de modo individual. Afinal, ela poderia oferecer as condições para que as crianças pudessem percorrer, ao longo da sessão, essas diferentes teorias. O seu papel, neste sentido, além de oferecer as condições, seria o de retomar as teorias e narrativas de cada grupo, conforme evidencia a reflexão construída por ela, conforme a figura 37.

Figura 37 - Instrumento de reflexão semanal

Investigação:

Durante a sessão, logo na chegada, Gael pegou os carrinhos. Esqueci de tirar a vista. No entanto, foi com os carrinhos que ele realizou a pesquisa das folhas com a água. Percebi que ele demonstrava se sentir realizado. Eu também me senti realizada em perceber que ele tem a cada sessão compartilhado e partilhado mais com o restante do grupo.

Após a realização dos dois primeiros grupos, penso que não é necessário pensar as sessões por teorias separadamente. Acredito, que posso trazer elementos para todas as teorias (folhas que grudam, folhas de cheiros, folhas que escorrem, folhas que mudam de cor) e retomar as falas e teorias de cada grupo. Assim, no transcorrer da semana, a proposta ganhou um outro olhar.

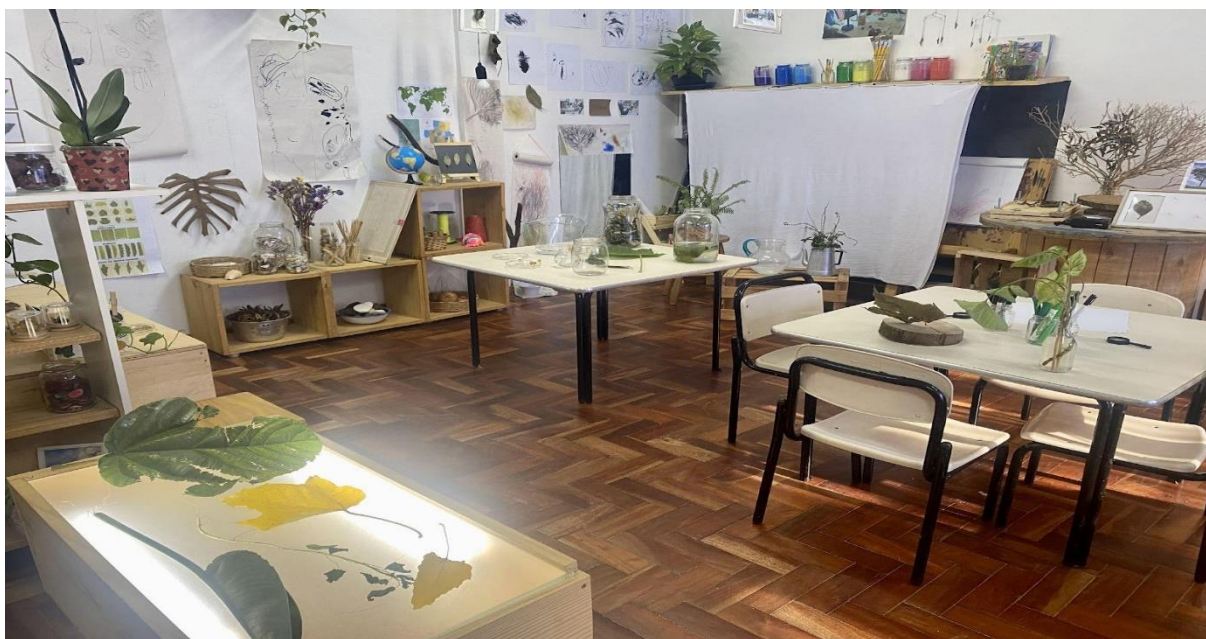
Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Em relação a esse movimento, cabe refletir sobre alguns pontos que me parecem centrais. O primeiro refere-se ao planejamento de sessão. É interessante observar que os organizadores da ação pedagógica orientam a organização das sessões: espaço, materiais, tempo e grupo (FOCHI, 2020c). O segundo movimento concerne ao instrumento de reflexão semanal, pois, segundo Fochi (2022), cumpre papéis importantes. Um deles refere-se à metainterpretação. Isto é, convidar o professor para “aprender a ver, perceber os conceitos e situações e, refletir a respeito” (FOCHI, 2022, p. 124). Aqui, compreendo o seu modo de fazer, mas, sobretudo, o processo de aprendizagem das crianças.

Outro papel compete à garantia da continuidade. Afinal, é por meio da reflexão “que se declaram pontos de continuidade que se pretende para dar seguimento às investigações em curso” (FOCHI, 2020c, p. 125). Isso, buscando “criar um fluxo entre as propostas e não uma série de situações fragmentadas” (FOCHI, 2020c, p. 125).

Diante disso, a professora Carolina organizou a sessão para oferecer as condições necessárias, em termos de espaço e materiais, para as crianças percorrerem as teorias anteriormente desenvolvidas, como podemos observar na fotografia 35.

Fotografia 35 - Percorrendo as teorias criadas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Ao observar que a professora Carolina esforça-se para as crianças poderem perseguir suas teorias, permite refletir que é parte basilar do seu papel, o de criar um contexto educativo em que “a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimidade e ouvidas [...] em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, movidas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos” (RINALDI, 2017, p. 228).

Dois observáveis dessa sessão permitiram, a partir da investigação das crianças, materializar alguns conceitos discutidos anteriormente nesta pesquisa, sobre a natureza da aprendizagem delas, conforme a figura 38.

Figura 38 - Observáveis da sessão

Lívia V. após explorar os elementos e observar o que aconteceu depois das folhas ficarem imersas por alguns dias, fez um destaque, mostrando a Yasmim de como as mesmas haviam ficado e constata:

*“As folhas estragam com a água”.*

Em seguida, ao ver as folhas grudadas grudadas em sua mão, diz:

*“Oh! Grudaram no meu dedo. A cachorrinha da minha avó gruda quando ela morde”.*



Isis, explorou o microscópio usb juntamente com Heitor e Noah. Ao posicionar sobre uma folha seca, eles se surpreendem com o que aparece na tela e fazem uma comparação da folha seca com um pedaço de carne. *“Olha! Parece um pedaço de carne. É igual!”*, fala Heitor e Isis complementa: *“Profe... (risos) É parecido com uma carne mesmo. É uma carnona”.*



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Nessa sessão, Lívia V. se esforçou para construir significados para a investigação que estava sendo desenvolvida. Notei que, no momento documentado, ela estava imersa na investigação sobre a teoria das folhas que grudam e desejava revestir aquela teoria de significado, tirando-a do isolamento, como aponta Dewey (1959). Lívia V. estabeleceu relações com aquilo que faz parte do seu mundo até aquele momento, ou seja, seus vínculos práticos e emocionais. O que também percebi na cena em que Heitor relacionou as características da folha vistas no microscópio

com um pedaço de carne e Isis reconheceu que a relação estabelecida pelo colega também tinha um significado para ela.

Essa cena é um convite à reflexão de um ponto bastante importante, discutido por Dewey (1959). A busca de significados das crianças ocorre por meio de sua ação frente às condições criadas pela professora Carolina na sessão. Para o autor, “a aquisição de um significado definitivo e consistente tem como fonte primeira a atividade prática” (DEWEY, 1959, p. 144). Portanto, o único modo de possibilitar que se construam significados, é criar as condições para que as crianças possam agir buscando por eles e encontrem condições necessárias para alcançá-los, conforme apresentado na figura 39.

Figura 39 - Observável da sessão



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

A cena de Henrique e Jordan convida à reflexão sobre a aprendizagem por descoberta (BRUNER, 2008). Jordan descobriu um problema: as mãos de ambos não cabiam no mesmo recipiente, desta forma não poderiam continuar a investigação. Entretanto, Henrique logo encontrou uma possibilidade de resolução: fazer a transferência da água e das folhas para um recipiente maior.

Ao realizarem a troca, eles novamente testaram a hipótese se ambas as mãos caberiam no novo recipiente. Diante do resultado positivo, Jordan exclamou: “agora sim”, mostrando que o problema estava resolvido. E Henrique confirmou: “cabem nós

dois”. Assim, puderam retomar a teoria das folhas que grudam “igual a outra vez”, como anunciou Jordan.

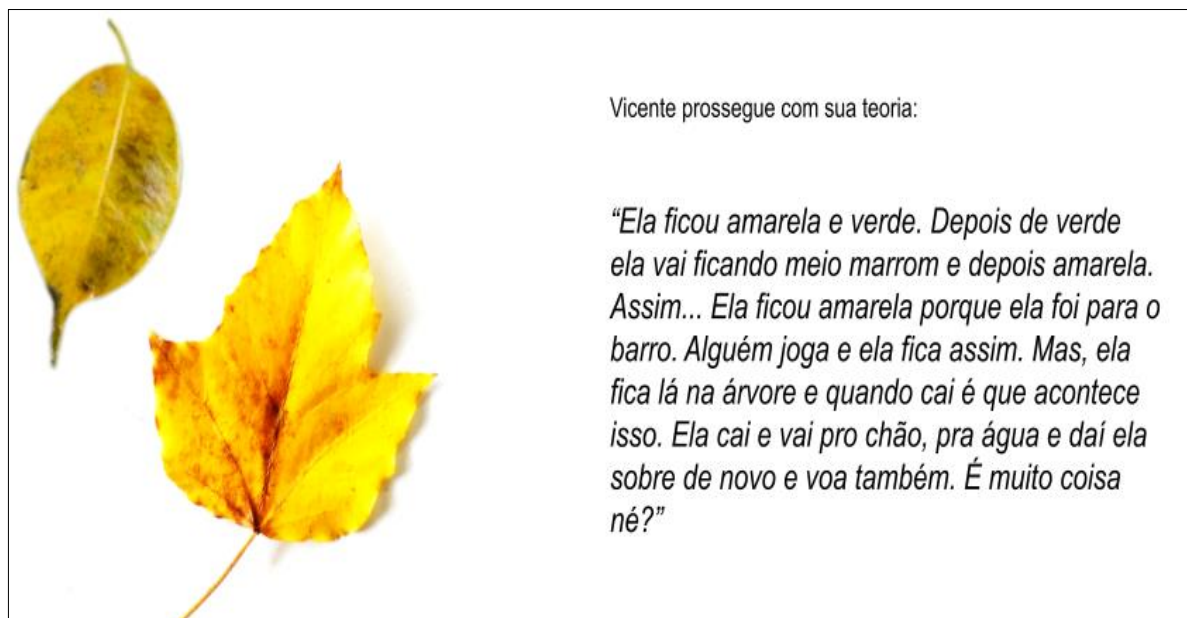
A partir de Bruner (2008), observo que as crianças trabalharam com a autonomia da autorrecompensa, que foi a autodescoberta. Desta forma, a aprendizagem ocorreu como “uma tarefa do descobrimento em vez de aprender sobre isso” (BRUNER, 2008, p. 93).

Em um dos grupos de aprendizagem, formado por Arthur, Davi, Valentina, Vicente e Vitor, surgiu uma nova teoria: a teoria das folhas voadoras, criada por Vicente e apresentada na figura 40.

Figura 40 - Teoria das folhas voadoras







Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Vicente, ao longo da sessão, esforçou-se para dar corpo e tornar visível a sua teoria ao seu grupo de aprendizagem, conforme a figura 41.

Figura 41 - Comprovando a teoria das folhas voadoras



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Frente à teoria desenvolvida por Vicente e a possibilidade de ele encontrar condições para investigá-la, gostaria de destacar que “a criança competente tem um adulto que a enxerga desse jeito” (RINALDI, 2017, p. 206). O adulto precisa ser

bastante competente, pois, caso contrário, tampouco a enxergaria e seria capaz de oferecer as condições para que teorias como essa se desenvolvessem.

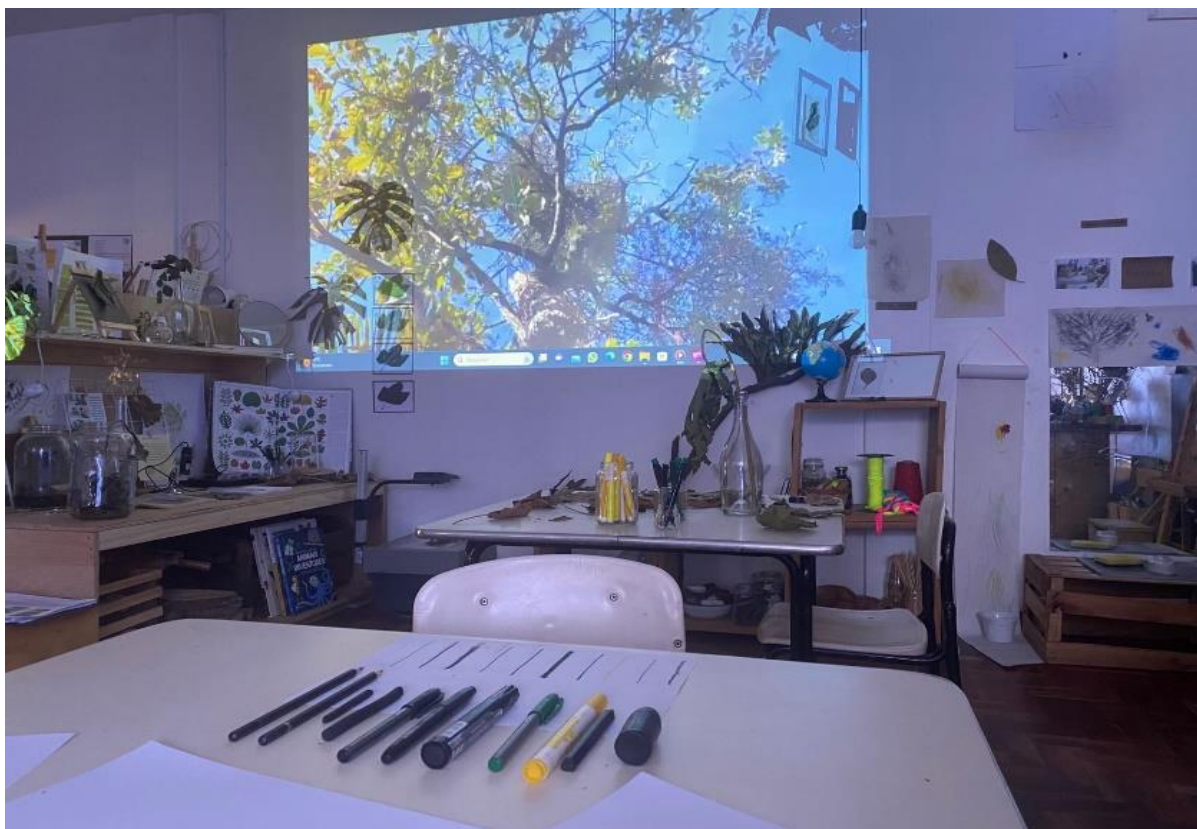
Importa destacar que Vicente estava se esforçando para alcançar a significação, ou seja, compreender como as folhas voam. Neste sentido, Rinaldi (2017, p. 205) nos convoca a refletir que

[...] sabemos muito bem o que representa ser o companheiro de viagem da criança nessa busca por significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela.

A professora Carolina estava ali, oferecendo as condições, observando, mas também documentando, visando auxiliar o processo de construção de significados de Vicente. Em nenhum momento, como podemos observar, ela fez interferências na teoria criada por ele ou teve a pretensão de “ensinar como as folhas voam”. A professora Carolina, sobretudo, acolheu a sua teoria, compreendendo-a como “uma explicação satisfatória, embora provisória” (RINALDI, 2017, p. 205), pois, ao ser ouvida e partilhada com os outros, permite que as crianças tornem o mundo pessoal em partilha e ainda percebam que o conhecimento é construído coletivamente.

Nesse movimento de acolher a teoria de Vicente, a professora Carolina propõe uma sessão para que as crianças possam persegui-la e criar outras teorias sobre o modo como as folhas voam. Para isso, primeiramente, ela organizou um ambiente imersivo e apresentou vídeos que permitiram às crianças pensarem sobre como as folhas voam. Em seguida, as convidou a darem corpo à sua teoria por meio da linguagem gráfica, conforme apresentado na fotografia 36.

Fotografia 36 - Sessão para dar continuidade à investigação  
acerca da teoria das folhas voadoras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

É interessante observar que, ao eleger os vídeos, a professora Carolina estava fazendo o movimento de criar condições para as crianças poderem pensar sobre o voo das folhas e, conseqüentemente, sobre o patrimônio sócio-histórico. Reforço que não havia nenhuma intenção de explicar como e por que “as folhas voam”, ou seja, caem das árvores. Mas criar condições para que as crianças pensassem sobre isso, criassem suas teorias e tivessem possibilidades de, para isso, acessar o conhecimento sócio-histórico.

O modo de fazer, orientado pela abordagem da investigação e, conseqüentemente, pelo planejamento da sessão, se apresentam como um terreno fértil para que a continuidade das experiências das crianças fossem garantidas. Afinal, as sessões não acontecem num vazio e tampouco são um cardápio de momentos desconexos entre si. O princípio do “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1971) está fortemente presente. Portanto, garante que as experiências de aprendizagens vividas no momento de sessão, sejam verdadeiramente educativas.

Isso porque

quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação. A desconexão das propostas oferecidas às crianças são reveladoras de como não compreendemos sua competência para atribuir significado à sua própria aprendizagem (FOCHI, 2020c, p. 115).

Neste sentido, ao investir nos momentos de sessão para as crianças poderem dar corpo, perseguirem suas teorias e criar novas, a professora Carolina está desenvolvendo seu papel de “proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provoquem uma simples série de excitações, desprovidas de efeito acumulativo” (DEWEY, 1959, p. 47). Afinal, “a criança é por natureza intensamente ativa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” para que não reduzam a expressão de meros impulsos (DEWEY, 2002).

Na figura 42, apresento alguns testemunhos das crianças nessa sessão, que serão discutidos em seguida.

Figura 42 - Observáveis da sessão





Em outro momento, Isabella, Isis, Heitor e Noah conversam sobre como as folhas podem voar.

Isis e Isabella, falam em coro: *“Com asas!”*

Em seguida, Heitor diz: *“As folhas estão balançando por causa do vento.”*

Tão logo, Noah responde ao colega: *“Não! Elas estão rápidas porque tem asas. Asas igual ao Batman. Daí, elas correm muito no ar.”* Ao falar, Noah demonstrou corporalmente para seus colegas como as folhas voam.



Ao perceberem as folhas voando na projeção do vídeo, Vítor fala a seus colegas: *“O vento está fazendo as folhas se mexerem. Escuta!”* Então eles se aproximam mais próximo da imagem para ver e ouvir o vento. Vicente então, ergue os braços como se demonstrasse sentir o vento e fala: *“E se colocar água, elas também vão voar.”* “Água?” pergunta a professora e ele responde: *“Sim! A água da chuva. Quando chove derruba as folhas.”*

Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

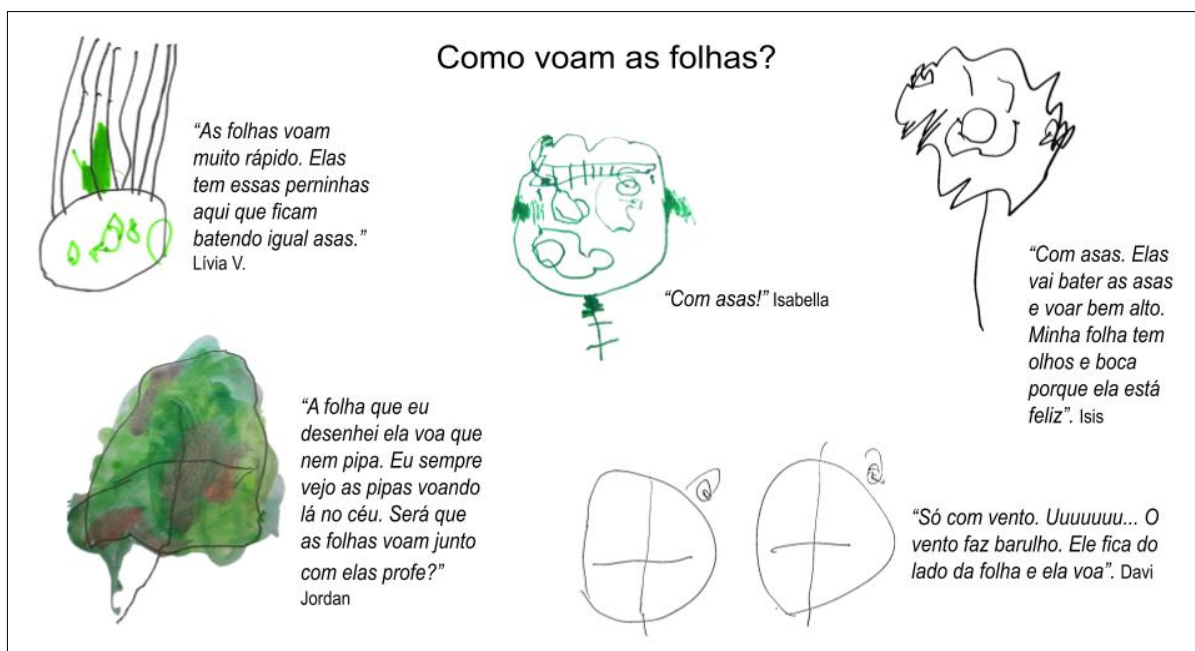
Frente a esses observáveis da sessão em discussão, cabe destacar as condições que a professora Carolina criou para que a agência das crianças estivesse em centralidade. “É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento” (RINALDI, 2017, p. 162).

Além disso, é interessante observar que elas estavam se esforçando para compreender como as folhas voam. Conforme Martini (2020, p. 54), “na construção de seus percursos de conhecimento, as crianças procuram as suas próprias

explicações e não as dos adultos, pois cada um constrói de maneira subjetiva o conhecimento”.

Na figura 43, apresento algumas teorias, criadas pelas crianças, sobre como as folhas voam.

Figura 43 - Algumas teorias sobre como as folhas voam



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

É com as teorias das crianças sobre como as folhas voam e, apresentando aqui, um pequeno fragmento da potência dessa investigação, que reconheço que a professora Carolina compreende que

é dever do professor evitar qualquer dogmatismo na instrução, o que criaria, gradual, mas firmemente, a impressão de que tudo que é importante já foi assentado e nada resta para ser descoberto. O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado; e como se abster de ministrá-las, quando, por falta de atividade indagadora, elas constituem um fardo e embotariam o gume do espírito inquiridor (DEWEY, 1959, p. 48).

Neste sentido, entendo que a abordagem da investigação é um caminho bastante potente para que as crianças tenham a possibilidade de articular seus saberes e experiências com o conhecimento sistematizado. Inclusive elas nos convidam a perceber que há muito a ser descoberto e que a investigação é ponto central para que se constituam como sujeitos que desejam saber, ou seja, pesquisadores.

### 6.2.2.3 Grupos de aprendizagem: possibilidade de emprestar saberes e construir conhecimento coletivamente

Em uma das últimas sessões que constituiu este percurso de investigação, o espaço foi preparado para que além de investigar as linhas e os caminhos que elas percorreram nas folhas, pudessem desenhá-los e modelá-los com arame. Projeção, mesa de luz, lupas, luminárias, canetas marcadoras, arame e alicate foram alguns dos materiais ofertados para que as crianças pudessem dar corpo à investigação.

“Quantas linhas é possível perceber numa folha? Quais caminhos elas percorrem?” foram as perguntas que acompanharam a consigna feita pela professora Carolina às crianças, conforme a fotografia 37.

Fotografia 37 - Sessão: “quantas linhas é possível perceber numa folha? Quais caminhos elas percorrem?”



Fonte: cedida pela professora Carolina (2023).

A professora Carolina documentou como observável da sessão uma cena que aqui acolho para iniciar a reflexão sobre os grupos de aprendizagem. Ela transcorreu no grupo do qual Henrique e Jordan participaram.

### A modelagem no arame de Henrique e Jordan

Ao realizarem a modelagem no arame, Henrique demonstrou intimidade com o material. Ele pegou uma parte do arame e foi girando as pontas até que as duas estivessem bem conectadas. Então, ele amassou um pouco as laterais e comparou com a folha impressa. Ao observar que Jordan ainda não havia realizado sua produção, ele perguntou ao colega: “tu não está conseguindo?”. E Jordan respondeu: “não! É muito difícil. Ajuda eu”. Henrique orientou o colega em como fazer: “pega o alicate, aperta e gira, que tu consegue”.







Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023) e reestruturada pela autora (2023).

Essa cena é um importante convite à reflexão, pois, segundo Rinaldi (2017, p. 226),

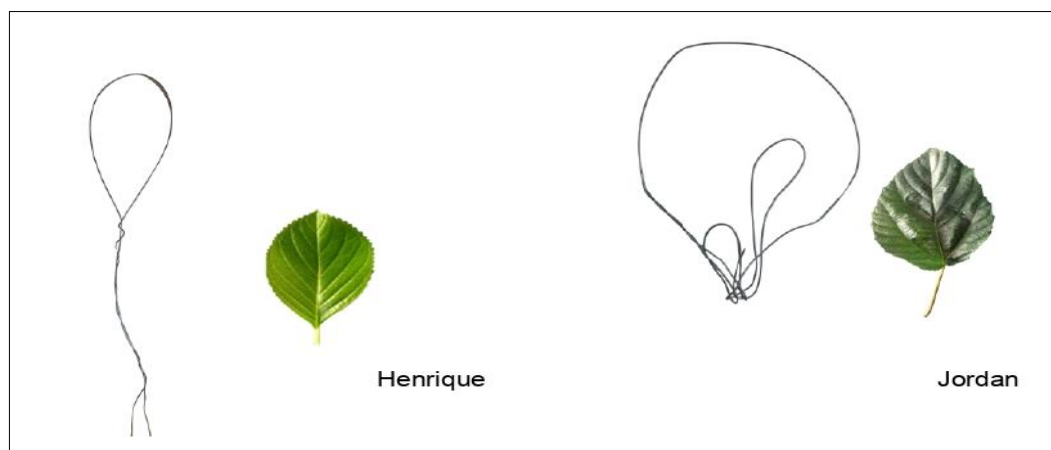
o processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações — um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de co-construção.

Neste sentido, Henrique foi indispensável para que Jordan construísse um conhecimento sobre como usar a alicate e o arame e fizesse sua modelagem. Henrique emprestou seus saberes para Jordan naquele momento. Certamente, foi a relação construída entre eles ao longo do ano, diante da possibilidade de atuarem como um grupo de aprendizagem que tornou isso possível. Essa cena evidencia que a construção do conhecimento não é (ou não deveria ser) um processo solitário. Mas relacional, como destaca Rinaldi (2017). À medida que a abordagem do OBECI e, conseqüentemente, por meio desta abordagem, a professora Carolina estruturou os momentos de sessão em grupos de aprendizagem<sup>116</sup>, assegurando a dimensão relacional da construção do conhecimento.

<sup>116</sup> Conforme discutido na primeira categoria de análise, a dimensão dos grupos está presente no contexto educativo dos momentos de sessão e nos demais momentos que constituem a vida cotidiana.

Na figura 44, é possível observar como Jordan conseguiu construir sua modelagem em arame, a partir dos saberes emprestados por Henrique. Apresento, primeiro, a folha de Figueira Chilena modelada por Henrique e, ao lado, a folha da Hortênsia, modelada por Jordan após o auxílio do colega.

Figura 44 - Modelagem de Henrique e Jordan



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

É importante elucidar que a professora Carolina criou os grupos de aprendizagem para as sessões no início do ano letivo e os reorganizou conforme a necessidade. O número de crianças em cada grupo é pensado por ela, visando respeitar o arranjo social das crianças desta faixa etária. Para Krechevsky (2014, p. 250), “o número de crianças em um grupo de aprendizagem tem uma influência significativa em como e o que o grupo aprende”.

Na figura 45, compartilho a prefiguração desses grupos, organizada pela professora Carolina, após reorganizá-los.

Figura 45 - Prefiguração dos grupos para as sessões

**Reorganização dos grupos para as sessões**

Para as sessões, as crianças serão organizadas e convidadas a participar em pequenos grupos. O grupo, preferencialmente, será sempre o mesmo. Para tanto, cada grupo será formado pela professora. Nos grupos da FE3B, a escolha das crianças se dará pelas afinidades das mesmas com seus pares, conforme seus turnos.

**GRUPO 01 (manhã):** Bernardo, Joaquim, Miguel, Betina, Sophia e Theodoro



**GRUPO 02 (manhã):** Heitor, Isabella, Isis, Noah, Rafael e Yasmim



**GRUPO 03 (tarde):** Jordan, Henrique, Gael, Lívia A. e Lívia V.



**GRUPO 04 (tarde):** Arthur, Davi, Vicente, Vítor e Valentina



Fonte: elaborada e cedida pela professora Carolina (2023).

Em relação aos grupos de aprendizagem, a professora Carolina reflete que as crianças:

[...] vão trazendo os seus pensamentos, vão criando essa segurança [...] a criança vai criando essa relação nos pequenos grupos não só com os seus pares, mas também de entendimento dessa relação de trabalhar em grupo. Esse é o meu grupo, eu vou pesquisar com ele, a gente vai explorar, mas eu também vou poder ter os meus momentos individuais no próprio grupo.

As crianças vão criando essas relações entre elas [...]. Mas também nessa troca as relações vão ocorrendo. E essa troca no grupo vai fortalecendo para outros momentos delas também. Essa relação que elas criam no grupo fortalece as relações para outros momentos da jornada.

Fonte: fragmento da entrevista com a professora Carolina (2023).

É interessante observar o quanto a professora Carolina utiliza essa estratégia de pequenos grupos para favorecer a construção dos grupos de aprendizagem como, sobretudo, um lugar de relações, onde a criança pode reconhecer-se como coletivo, mas também como sujeito que tem a sua singularidade na coletividade. Krechevsky e Mardell (2014, p. 301) apontam que “a aprendizagem de grupo pode gerar uma cultura comunitária ou uma consciência coletiva, cujo alcance é maior que cada um de nós conhece individualmente”.

### Revisitando a investigação, restituindo descobertas e tecendo novas teorias

A sessão foi composta por dois momentos. No primeiro, a professora Carolina utilizou o seu processo documental<sup>117</sup> para retomar o percurso da investigação realizado até aquele momento com as crianças, para restituir o percurso vivido e ouvir um pouco mais as crianças acerca da investigação em desenvolvimento. Ela explicou para o grupo que iria mostrar o que havia registrado. Além disso, elucidou que tudo estava em seu documento, com registros escritos e das próprias crianças. Também esclareceu que queria mostrar não só os grupos, mas todos os colegas e como estão pesquisando juntos. Embora nem todos estivessem ali.

Diante disso, a partir do seu processo documental, a professora Carolina foi restituindo cada passo da investigação para as crianças. Elas perceberam tanto a si nesse percurso, mas também aos outros colegas que pertencem ao seu grupo e aos demais grupos de aprendizagem, recuperando e reconhecendo suas descobertas, pesquisas e ações.

No segundo momento, a professora Carolina apresentou algumas fichinhas com folhas que compõem a investigação, visando iniciar uma escuta das crianças e acolhendo novas narrativas sobre a investigação em curso. Noah comparou algumas folhas com animais, como cachorro e gato. Depois, afirmou que as folhas pareciam pintinhos e que havia um papai. Heitor apontou que as folhas pareciam um papai e um bebezinho, à medida que observava os diferentes tamanhos de folhas.

A sessão foi seguindo e várias narrativas e teorias foram sendo construídas, mas também revisitadas. Como, por exemplo, a teoria das folhas que grudam.

Por fim, a partir do convite feito pela professora Carolina, as crianças passaram a explorar as folhas que estavam organizadas num segundo espaço que compõe a sessão. Joaquim, Noah, Rafael e a professora Carolina colocaram-se próximos a uma das mesas onde havia uma diversidade de folhas e Noah colocou-se a cheirá-las, sinalizando que uma delas tinha cheiro ruim.

Ele dirigiu a folha ao rosto da professora Carolina, depois de Joaquim e, por fim, de Rafael para que eles também pudessem cheirar. Contudo, como modo de confirmar sua constatação, ele alcançou novamente a folha a Rafael e, ao colocar e tirá-la do nariz, indicou: “tem cheiro ruim. Cheiro ruim é?”, e sua expressão facial comunicou o desejo de que Rafael pudesse confirmar ou não. franzindo as sobrancelhas, aguardou a resposta do colega. Rafael chacoalhou a cabeça como modo de comunicar que não. Então, Noah cheirou novamente a folha e mudou sua teoria: passou a dizer que a folha tinha cheiro de pimenta. Na sequência, começou a cheirar as outras folhas que estavam sobre a mesa e criar outras teorias, pedindo que os colegas e a professora Carolina confirmassem.

---

<sup>117</sup> É importante elucidar que já tratei do processo documental no capítulo metodológico.

Havia ali, por exemplo, uma folha que, segundo ele, tinha cheiro de suco de camomila, mas para Joaquim, não era bem esse cheiro, era cheiro de suco de morango.

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (02 jun. 2023).

Na fotografia 38, apresento as imagens das crianças revisitando a investigação em grupos e na companhia da professora Carolina.

### Fotografia 38 - Revisitando a investigação, restituindo descobertas e tecendo novas teorias



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Essa é uma sessão que permite pensar sobre outras dimensões importantes que atravessam o trabalho a partir dos grupos de aprendizagem. A primeira, refere-se ao papel da professora Carolina. Ela foi retomando com as crianças a investigação em desenvolvimento, apoiada em seu processo documental. Krechevsky (2014, p. 260) assinala que “a professora funciona como memória coletiva tanto para lembrar às crianças o que elas ou outros disseram”, ou para mostrar produções anteriores. A

autora destaca que “documentar a aprendizagem das crianças representa, portanto, um fator-chave ao se colocar as bases da identidade dessa comunidade de conhecimento”, pois “contribui para criar cultura” (KRECHEVSKY, 2014, p. 262).

A segunda dimensão diz de um grupo de aprendizagem que “pode agir no interior de um entendimento compartilhado, que permite a cada um expressar a própria opinião ou elaborar uma teoria, enquanto a discussão sobre um determinado tema estiver em curso” (KRECHEVSKY, 2014, p. 257), como foi o caso do cheiro das folhas. Para Krechevsky (2014, p. 264), “as crianças que trabalham em grupos de aprendizagem percebem mais claramente a provisoriidade das suas teorias, porque experimentam o conhecimento como um processo contínuo de discussão e reflexão.

Rinaldi (2017, p. 229) corrobora essa reflexão ao afirmar que “os relacionamentos entre as crianças se transformam num contexto em que pode ocorrer a co-construção de teorias, interpretações e entendimento da realidade”. E que reside no trabalho por meio dos pequenos grupos a possibilidade de as crianças vivenciarem “o prazer de receber de volta pedaços do próprio conhecimento, enriquecidos e elaborados pela contribuição dos outros”, porque se gera um sistema de comunicação e de troca. Um sistema de relação.

#### 6.2.2.4 A sedução estética

O modo como a professora Carolina organiza o espaço e a oferta de materiais nas sessões foram uma convocação para a reflexão sobre a sedução estética. Na fotografia 39, torno visível algumas sessões preparadas por ela para as crianças levarem adiante suas investigações, buscando materializar o que fui entendendo, no decorrer desta pesquisa, como a dimensão da sedução estética.

Fotografia 39 - Sessões organizadas pela professora Carolina





Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Na fotografia 39, podemos observar a materialização de alguns espaços de sessão<sup>118</sup> preparados pela professora Carolina. Com base na intencionalidade de cada sessão, é possível perceber a sedução estética para as crianças se sentirem seduzidas: a primeira imagem é de uma sessão cujo convite é observar os detalhes das folhas; a segunda, é de uma sessão para registrar esses detalhes; a terceira, é

<sup>118</sup> Aqui, estou acolhendo também a oferta de materiais que constituem esse espaço.



de uma sessão para investigar a frotagem; e, a última é de uma sessão de extração de pigmentos das folhas.

Para Hoyuelos (2020, p. 185), a sedução estética é o que “nos cativa cognitivamente e que nos leva a interpretar o mundo com base nesse flerte”. O autor analisa que “existe uma dimensão estética no próprio processo do conhecer” (HOYUELOS, 2020, p. 185).

Desta forma, quando a professora Carolina decidiu colocar a sedução estética na centralidade do seu modo de fazer com as crianças da faixa etária 3, ela reconheceu que essa dimensão está intimamente atrelada ao processo de conhecer (HOYUELOS, 2020). A dimensão estética cativa, seduz e envolve as crianças, convidando-as a conhecerem e produzirem conhecimento, a buscarem a construção de significados. Portanto, as ações de interrogar, querer saber e descobrir o mundo que as cerca servem para compreendê-lo, ou seja, alcançar a significação (DEWEY, 1959).

A sedução estética pode ser entendida, sob esse olhar, como uma dimensão do conhecimento, pois “ilumina algo que talvez não pertença à racionalidade”, uma “dimensão que é sentida” quando, por exemplo, as crianças tiveram a oportunidade de participar de um momento de sessão organizado pela professora Carolina (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2020, p. 185). É como “um fio que conecta e liga as coisas entre si”, pois “pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona”, que “é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo” (VECCHI, 2004, p. 11), como o olhar da professora Carolina, de Bernardo e Joaquim na cena em que apresento a seguir.

Capturei uma sessão da professora Carolina, de Bernardo e Joaquim, que me fizeram refletir sobre o processo de conhecer. Em determinado momento, os três estavam juntos, investigando uma flor que acompanhava uma das folhas na sessão que propunha registrar os detalhes. O olhar de encantamento dos três, em sintonia, observando os detalhes daquela flor, a partir do microscópio e da projeção, me atravessaram. Eram olhares de querer saber, de conhecer, de descobrir...

Fonte: nota da autora no protocolo observacional (17 jul. 2023).

Na fotografia 40, podemos observar Bernardo, Joaquim e a professora Carolina observando uma flor na imagem refletida pelo projetor.

## Fotografia 40 - A sedução estética



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Os olhares dos três traduzem a descoberta, o encantamento, o desejo de querer saber. É a dimensão estética envolvida no processo de conhecer.

### 6.2.2.5 Ideias finais

No discurso e também na teoria, muito temos falado e defendido uma imagem de criança competente, com capacidade para construir o conhecimento, “poderosa em relação ao que é e ao que pode ser, desde o seu nascimento” (RINALDI, 2017, p. 193). Todavia, na prática, ainda há um caminho a ser construído para materializar essa imagem. Considero que olhar para o modo de fazer da professora Carolina — a partir da abordagem do OBECI — pode nos apresentar pistas muito importantes e caminhos para tornar essa imagem de criança competente realmente presente, viva e reconhecida.

Conforme apresentado nesta categoria, a medida em que a professora Carolina planeja o contexto educativo assumindo a vida cotidiana como fio condutor, também se orienta pela abordagem da investigação. Neste sentido, Carvalho e Fochi (2016, p. 156) apontam que a construção da aprendizagem na etapa da educação infantil acontece “nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados, pois, assim como na visão da criança, o conhecimento não é fragmentado”. Os autores salientam que “a aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si razões, os “porquês, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida” (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 40).

Frente a isso, voltando a discussão sobre a abordagem da investigação. Entendo que ela, na perspectiva que vem sendo desenvolvida pelo OBECI e como pudemos ver, circunscreve o modo de fazer da professora Carolina, é um modo desta imagem de criança alcançada no discurso e na teoria, mas ainda, distante na prática, ser alcançada. Essa abordagem sustenta-se na relação da criança — consigo, com o outro e com o mundo — e, especialmente, no empenho de um adulto em promover as condições para que ela possa articular os saberes com o conhecimento sócio-histórico. As crianças são reconhecidas como sujeitos empenhados na construção do conhecimento, ou seja, como sujeitos de agência.

Neste sentido, a investigação está totalmente afastada de outras abordagens didáticas, tais como, projetos de aprendizagem, unidades didáticas, centros de interesse ou linguagens geradoras, por exemplo. Isso porque, ao contrário destas abordagens, a investigação empenha-se, sobretudo, em reconhecer verdadeiramente

a complexidade do pensamento das crianças, oferecendo condições genuínas para elas pensarem, além de linguagens que tornam isso possível (FOCHI, 2020c).

O que não é o caso das abordagens supracitadas, pois elas dizem partir do interesse das crianças, mas não as colocam em centralidade. A centralidade continua sendo a transmissão de um conhecimento canônico e o entendimento de que o processo de construção do conhecimento ocorre de maneira fragmentada. Enquanto na perspectiva da investigação, ele é um processo de construção nas condições que a criança encontra para relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo, e assim construir significados



O que é terminar?  
**É uma coisa que acaba.**  
M. 5 anos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desta dissertação envolve dois sentimentos bastante antagônicos. O primeiro deles, diz de uma satisfação imensa de quem olha para trás e percebe o caminho percorrido. Percebê-lo é, sobretudo, reconhecer as aprendizagens construídas a cada passo desse percurso. Em especial, aqueles que foram dados na companhia da professora Carolina e das crianças da faixa etária 3 da EMEI João de Barro.

O segundo sentimento diz da sensação de ainda não ser tempo de concluir, pois parece que há tanto mais por dizer. Neste momento, recordo o que ouvi de muitos colegas pesquisadores: é chegada a hora de “abandonar” a pesquisa. Abandonar, não no sentido literal da palavra, mas no sentido de assumir os seus limites<sup>119</sup> e as suas lacunas. Reconhecendo que é, justamente, a partir destas lacunas, que frestas podem ser abertas para que outras pesquisas nasçam e se desenvolvam. Afinal, é aquilo que parece faltar ou ainda, estar em aberto, que nos convida ao movimento, ou seja, lançar-se em um intenso, bonito e complexo percurso que é o desenvolvimento de uma pesquisa.

É acompanhada por esses sentimentos que, neste momento simbólico de fechamento deste percurso de pesquisa para que tantos outros possam se desenvolver e vir a ser, que assumo a escolha de discorrer e apresentar minhas considerações finais de forma diferente do que o “protocolo acadêmico” geralmente nos convida. Portanto, antecipo que aqui não tenho a pretensão de retomar as discussões tecidas em cada capítulo, por exemplo.

Discorrerei sobre quatro pontos que foram se colocando como centrais no desenvolvimento desta pesquisa e que, ao final dela, importam ser recuperados para receberem uma nova camada reflexiva. São eles: o estudo de caso como método; o OBECI como variável pedagógica determinante do modo de fazer da professora Carolina (portanto, dos achados oriundos desta pesquisa); o objetivo da pesquisa e os seus achados; e, os entrelaçamentos possíveis para pensar a didática da educação infantil.

Em nosso grupo de pesquisa, o Curió, acreditamos que construir estudos de caso densamente documentados “poderá auxiliar na construção de um amplo

---

<sup>119</sup> É importante assumir também que uma pesquisa tem muitos pontos cegos que variam, especialmente, no que cada pesquisador é capaz de enxergar, perceber, relacionar e atribuir sentido.

repertório intelectual, cultural e pedagógico às professoras e aos professores da educação infantil (FOCHI, 2022, p. 1). Afinal, “são escassos os exemplos de estudos de casos que narrem a ação profissional contextualizada e que sejam densamente documentados” (FOCHI, 2022, p. 1). Fochi (2022) também entende que a partir dos estudos de caso oriundos dessa pesquisa, sendo esta dissertação um deles, será possível contribuir para diminuir o abismo existente entre o ordenamento legal e as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente no interior das instituições.

Frente a isso, busquei dar foco às boas escolhas da professora Carolina visando favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico. O que não se trata de romanizar o modo de fazer desta professora ou desconsiderar que ele também é constituído por fragilidades, limites e até mesmo escolhas que seriam plausíveis de discussão e reflexão. Contudo, é sabido que, na literatura, já temos um acúmulo bastante interessante de produções que, ao olhar para a escola, aos professores e às crianças, dão ênfase para o que se apresenta como limite ou dimensões, ou aspectos a qualificar ou avançar.

Todavia, conforme sinalizado, há uma escassez de pesquisas que narrem a ação profissional e, com isso, tornem visível as boas escolhas que os professores vêm fazendo e que podem servir como uma referência importante para que outros docentes construam o seu modo de fazer. Pesquisas que deem a ver, para além do que falta ou deveria acontecer de outro modo, o que de significativo, relevante, potente e apreciável vem acontecendo, tornando possível uma prática pedagógica mais qualificada que se desenvolva junto aos bebês, meninos e meninas.

Frente a isso, considero que cabe aqui, brevemente, discutir o conceito de boas práticas. É amparada em Borghi (2010) que escolho sustentar essa pequena discussão. O referido autor, defende que as boas práticas precisam ser assumidas de modo diferente do sentido que tradicionalmente, a elas, fomos atribuindo. Com isso, problematiza, que as boas práticas não se constituem como uma sequência de ações lineares a serem repetidas, quando compartilhadas. Ou ainda, como algo que se constituiu como uma boa prática simplesmente pelo fato de ser compartilhado. Destacando que “o princípio das boas práticas, não é, necessariamente, bom por natureza” e, portanto, “não se pode e não se deve encontrar justificativas baratas para o próprio modo de fazer” (BORGHI, 2010, p.22).

À vista disso, a partir de Dewey, argumenta que, as boas práticas se constituem como tal porque, sobretudo, colocam os sujeitos - adultos e crianças - como protagonistas de um processo de crescimento e reconstrução, que leva a transformação (BORGHI, 2010). As boas práticas, nesse sentido, estão amparadas em uma estrutura aberta à transformação.

Assim sendo, elas se constituem como algo dinâmico e em evolução, amparado por um movimento cíclico que envolve, continuamente, reformular, repensar e reorganizar. Isso, de modo a garantir a continuidade da experiência (BORGHI, 2010).

Neste sentido, meu compromisso enquanto pesquisadora, vinculada à pesquisa macro mencionada, bem como do Curió é, ao evidenciar as boas práticas da professora Carolina, contribuir com o campo da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância e com todos os profissionais que estão cotidianamente na escola, buscando desenvolver uma ação pedagógica mais qualificada. Pois, como aponta Spaggiari (2023), são escassos os materiais que tornam visível a riqueza das elaborações, tanto prática quanto teóricas, desenvolvida no cotidiano da escola pelos professores. Afinal, o interesse principal é de que as crianças, na companhia dos adultos, possam viver um cotidiano educativo de qualidade.

Ademais, é preciso salientar ainda que essa escolha de tornar visível as boas escolhas que a professora Carolina vem fazendo, também diz da intenção de mudar a perspectiva do discurso em torno da escola pública. Afinal, temos visto tanta ênfase do que é compreendido como “o seu fracasso” e tão pouco ou quase nada, em relação ao que é “a sua potência” e “o seu êxito”.

O OBECI sempre fora reconhecido como uma variável pedagógica determinante (FORMOSINHO, 2016) nesta pesquisa. Ao destacar isso, novamente, nas considerações finais, faço um movimento muito importante, pois preciso considerar e elucidar que o modo de fazer da professora Carolina não se desenvolve da forma como apresentei, ao acaso. Afinal, o OBECI desenvolve uma pedagogia explícita, que recebe um nome (FORMOSINHO, 2018) e afasta-se das pedagogias centradas na “racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima” (FORMOSINHO, 2018, p. 20), ou seja, pedagogias sem nome.

Sousa e Fochi (2017 *apud* FOCHI, 2022) apontam que as pedagogias sem nome — anônimas, oficiosas e burocráticas — diferem-se de outros modos de fazer pedagogia, especialmente, pela forma como se compreende tanto o acesso como a



mediação aos processos sócio-histórico-culturais, dos quais tanto as crianças quanto os adultos participam.

Nesta perspectiva, a abordagem pedagógica que vem sendo desenvolvida pelo OBECI não é neutra. Ela se situa na família das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Portanto, “compartilha de uma visão de criança e de adulto que coparticipam dos processos de aprendizagem como construção de significados” (FOCHI, 2022, p. 3) e esforça-se para traduzir “em nível de práxis um conjunto de ideias, princípios e valores que muitos autores já haviam formulado em nível de teoria” (FOCHI, 2022, p. 3).

Segundo Fochi (2019, p. 38), “não considerar isso é não entender a estreita relação entre uma dada escolha pedagógica e o que ela provoca como processo educacional”. Neste sentido, o OBECI, ao ser constituído por uma pedagogia com nome precisa ser reconhecido como variável pedagógica determinante no modo de fazer da professora Carolina. A partir dos achados que encontrei, compreendo, sob esta perspectiva, o OBECI como sustentador da prática pedagógica desenvolvida por esta professora.

De modo algum, O OBECI limita o trabalho desenvolvido pela professora Carolina. Ao contrário, considero que ele implica fortemente em sua qualidade. Esse trabalho oferece um aparato instrumental que o orienta e estrutura; oferece orientação sistemática por meios dos GIAs; e, torna possível que a professora Carolina desenvolva um modo de fazer qualificado e não desprovido de sentido, cotidianamente, junto às crianças da faixa etária 3.

Diante disso, ainda gostaria de salientar que o modo de fazer da professora Carolina, tendo o OBECI como uma variável pedagógica, me convida a refletir sobre autoria. É um modo de fazer circunscrito por uma pedagogia com nome e que pode ser entendido como produção de conhecimento. E, autoria, não pode ser dissociada de um campo de conhecimento. Pois, ela não é um passo a passo, mas produção de conhecimento.

Esta pesquisa buscou responder a como a professora Carolina, a partir de suas práticas pedagógicas, favorece a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico. Duas categorias de análise emergiram, possibilitando responder à problemática que circunscreve esta dissertação. Diante disso, na sequência, discorrerei sobre cada uma das categorias, não no sentido de retomar as discussões empreendidas em cada uma delas, mas para realçar algumas

dimensões que me parecem centrais. Por fim, estabeleço a relação entre elas e dois conceitos que se apresentam como campo fértil para algumas reflexões finais a partir dos achados oriundos desta pesquisa.

A primeira categoria que emergiu do processo de análise de dados, permitiu tornar visível e discutir as condições ofertadas pela professora Carolina para que as experiências de aprendizagem das crianças se desenvolvam. Neste sentido, há uma ênfase na importância que o planejamento do contexto educativo uma vez que ele incide sobre a vida cotidiana. A organização do espaço educativo, a oferta de materiais, a gestão do tempo, o trabalho nos pequenos e no grande grupo, bem como a relação adulto e criança, categorias cunhadas por Fochi (2019), como organizadores da ação pedagógica, são basilares para a ação pedagógica na educação infantil. Especialmente, porque, a partir deles, torna-se possível que as condições externas necessárias para que as experiências de aprendizagem das crianças se desenvolvam, sejam oferecidas a elas.

A segunda categoria que emergiu do processo de análise de dados, diz das *escolhas, dos convites e das posturas do adulto*. Essa categoria, está organizada em duas subcategorias — a vida cotidiana como fio condutor e a abordagem da investigação —, sobre as quais discorrerei a seguir.

Ao comunicar os achados oriundos desta pesquisa, como foi possível observar, coloquei um acento na dimensão da vida cotidiana. Na primeira categoria de análise, comecei a empreender algumas discussões sobre elas, as quais foram aprofundadas na seção que constitui parte da segunda categoria que emergiu do processo de análise de dados. Embora também tenha discorrido sobre a abordagem da investigação, é importante assumir que ela não foi abordada com a amplitude que, a partir do modo de fazer da professora Carolina, certamente, aqui seria possível.

Colocar um acento na dimensão da vida cotidiana foi uma escolha intencional. Afinal, na educação infantil, adentrar a dimensão da vida cotidiana é adentrar ao que Fochi (2019) reconhece como o subsolo desta etapa. Uma vez que a vida cotidiana desempenha papel estruturante de tudo que nela acontece e deveria ser acolhida como dimensão horizontal do modo do fazer do adulto.

No entanto, são as discussões em torno da vida cotidiana que, geralmente, ficam à margem ou ausentes quando se pensa na docência nessa etapa. O Ministério

da Educação, por exemplo, em recente<sup>120</sup> consulta pública para atualização dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil<sup>121</sup> discutiu o que pode ser reconhecido como exercício da docência do professor nesta etapa e do que não. E, portanto, poderia ser realizado pelo auxiliar. De modo subentendido, foi possível compreender que os momentos que constituem a jornada do dia na escola no que tange a vida cotidiana, estavam sendo compreendidos como dimensões que não compunham a docência na educação infantil. Isso é, estava sendo feito uma distinção do que é ou não considerado um momento “pedagógico” nesta etapa.

Esse é um dos exemplos pelo qual, colocar um acento na vida cotidiana, é para mim um manifesto para tornar visível que é exatamente o contrário: a vida cotidiana é (e precisa ser reconhecida como) estruturante da docência na educação infantil. Afinal, como esforcei-me para tornar visível, é a partir dela que as crianças têm a possibilidade de articular seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico.

A vida cotidiana é um desafio para as crianças. O mundo é novo para elas e é por meio da vida cotidiana que, enquanto recém-chegadas ao mundo, passam a entendê-lo e a participarem de uma cultura. Mas, ao chegarem, também trazem vida nova, interpelando este mundo e essa cultura.

A abordagem da investigação se coloca como uma possível estruturada didática para orientar os percursos mais orientados com as crianças, e se desenvolve, por meio das sessões (que é um dos momentos vividos pelas crianças na jornada do dia na escola). A investigação, como foi possível observar, preserva o ímpeto por descobrir o mundo que as crianças carregam consigo (DEWEY, 2002), reconhece a curiosidade como condição primeira para que as experiências de aprendizagem (DEWEY, 1959) se desenvolvam e garante o princípio da continuidade (DEWEY, 1971). Sobretudo, entende que o processo de construção do conhecimento é relacional e, frente a isso, as crianças como competentes. A abordagem da investigação acolhe a complexidade do pensamento das crianças e do modo como elas constroem significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

À medida que os achados oriundos desta pesquisa, acima brevemente retomados, oferecem pistas bastante importantes para compreender como uma

---

<sup>120</sup> Consulta pública realizada até março de 2024.

<sup>121</sup> Para saber mais, indico a *live* do professor doutor Paulo Fochi. Disponível em: [youtube.com/watch?v=DKNPqiXzm9s](https://www.youtube.com/watch?v=DKNPqiXzm9s). Acesso em: 13 mar. 2024.

professora de educação infantil de escola pública participante do OBECI desenvolve sua prática pedagógica de modo a favorecer a articulação dos saberes e experiências das crianças da faixa etária 3 com o conhecimento sócio-histórico, considero que a partir deles, cabe ainda refletir sobre dois conceitos que me parecem, de algum modo, circunscrevê-los: o conceito de normalidade significativa (CEPPI; ZENI, 2013) e o de protagonismo compartilhado (GAULKE, 2013). Este último, inclusive, foi assumido por uma hipótese desta pesquisa.

O conceito de “*normalidade significativa*”, proposto por Ceppi e Zini (2013, p. 35) existe quando há “um todo formado por diferentes partes em harmonia, equilibradas”, as quais produzem “esse efeito de normalidade intensa e interessante” que é gerado, justamente, “pela combinação equilibrada de diferentes elementos”. Neste sentido, cada elemento, com suas dimensões individuais, atua em consonância com o outro, tornando possível, além da composição do todo e o seu desenvolvimento de modo harmônico e qualificado.

Se olharmos com atenção este contexto educativo e o modo como ele possibilita que a jornada do dia na escola se estruture, desde o momento da chegada das crianças até a despedida, o modo como a vida cotidiana é assumida como fio condutor e como os percursos de investigação se iniciam e são levados adiante, a partir dos dados que aqui foram apresentados, é possível visualizar um caráter de estabilidade em jogo. Ele é garantido pelas condições criadas para que as experiências de aprendizagem sejam possíveis e aconteçam de modo contínuo e regular, e não eventual.

Assim, a jornada de aprendizagem partilhada pelas crianças e pela professora Carolina, na EMEI João de Barro, é em sua normalidade rica, justamente, porque o que é oferecido às crianças não é episódico e “vai além da excepcionalidade de experiências” (CEPPI, ZINI, 2013, p. 34). Há uma regularidade e não uma eventualidade presente. Uma vez que não é um momento ou proposta do dia (ou da semana) que é interessante. Mas o oposto: as crianças estão envolvidas, sempre que estão na escola, em um contexto educativo, cujas experiências de aprendizagens, oriundas da vida cotidiana ou dos percursos de investigação, são ricas e estáveis, portanto, qualificadas.

Afinal, não é eventualmente, por exemplo, que: a sala referência está organizada de modo que as crianças tenham espaços de brincar e de pesquisa; possuam tempo para as experiências de brincadeiras e pesquisa; se favoreça o

contato com as múltiplas linguagens; as crianças modelem; que acessem livros informativos; possuam acesso a linguagem digital; há uma dimensão de sedução estética presente; possam participar dos momentos que constituem a vida cotidiana; há uma flor ao centro da mesa para os momentos de alimentação; possuam a oportunidade de arrumar a mesa, descobrir como passar o geleia ou patê no pão e calçar os calçados nos pés; há tempo para viver todos os rituais que fazem parte da vida partilhada na coletivo; as crianças e o adulto referência estabeleçam relações distintas; possam levar a cabo suas teorias; são escutadas. Tudo isso, porque não é eventualmente que oportunidades diversas são criadas e condições são ofertadas.

À vista disso, entendo que a oferta de condições, a vida cotidiana sendo assumida como fio condutor e a estratégia da investigação, à medida em que atuam de modo conjunto, em harmonia, tornam possível que as crianças, na “normalidade significativa” que vivem cotidianamente na escola (CEPPI, ZINI, 2013, p. 35), possam articular seus saberes e experiências com o conhecimento sócio-histórico.

O segundo conceito é o protagonismo compartilhado, a partir dos estudos de Gaulke (2013). O referido autor, a partir dos estudos de Meirieu (1998 *apud* GAULKE, 2013), discute sobre a tríade “criança, adulto e conhecimento”, nomeada de triângulo pedagógico. Gaulke (2013) destaca que o protagonismo compartilhado não existe ao acaso, mas de modo intencional e planejado, bem como amparado em alguns princípios.

Diante disso, aponta que, por vezes, a relação que se estabelece é a relação entre adulto e conhecimento, anulando a criança na relação pedagógica, ou seja, no modo de fazer, na perspectiva didática assumida. Para Meirieu (1998 *apud* Gaulke, 2013), neste caminho didático, a criança precisa ser considerada o que pressupõe, que o caminho não terá um sentido único, pois o modo de ela construir conhecimento está em jogo. O adulto e a criança, nesta perspectiva, estão em relação. Entre eles e juntos deles, está o conhecimento. O que reflete, para Gaulke (2013), a imagem de um professor competente e de crianças competentes.

Para Gaulke (2013), o protagonismo compartilhado não é como uma corrida de revezamento, em que, a cada momento, um sujeito é o protagonista. Ela entende que o protagonismo compartilhado pode ser metaforicamente entendido como uma brincadeira de gangorra, na qual desejamos, em algum momento, encontrar o equilíbrio. Afinal, para isso, é preciso sempre dois protagonistas: a criança e o adulto.

E é neste justo jogo de busca pelo equilíbrio, em que adulto e as crianças se movimentam, que o conhecimento também se movimenta.

Para mim, esse é um conceito que a todo tempo atravessou os achados oriundos desta pesquisa, haja vista que como foi possível observar que a tríade adulto, criança e conhecimento sempre esteve presente. Por isso, a minha defesa de que, na educação infantil, adultos e crianças partilham jornadas de aprendizagem. Portanto, é preciso acolher a natureza das aprendizagens das crianças e criar as condições necessárias, respondendo às suas iniciativas, o que colocará o conhecimento em jogo, todos em equilíbrio, e tornará possível que o protagonismo compartilhado se desenvolva.

É preciso, antes de findar esta dissertação, estabelecer algumas relações que considero possíveis entre o modo de fazer da professora Carolina e o que ele nos convida a refletir acerca da didática da educação infantil. É amparada no aparato teórico que sustentou minhas reflexões na introdução deste trabalho que buscarei fazer esse entrelaçamento.

Primeiro reforço que o modo de fazer da professora Carolina tornou visível que a didática, entendida como a arte de ensinar, não atende às especificidades da ação pedagógica na educação infantil. Levando em consideração que a centralidade da ação pedagógica nesta etapa não reside na transmissão, por uma ideia de assimilação do conhecimento canônico, mas na ação das crianças (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) em construir significados. Inclusive me esforcei para tornar visível que a aprendizagem das crianças não sai do adulto. Ela ocorre a partir das condições que ele oferece e das escolhas que ele assume para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, sobretudo, do modo como as crianças se relacionam com essas condições. E, portanto, constroem o conhecimento.

Este estudo de caso não ajuda apenas a compreender conceitualmente uma possível noção de didática na educação infantil, mas vê-la em ação. Compreendo que o modo de fazer da professora Carolina pode se apresentar como uma das formas possíveis de se concretizar uma noção de didática nesta etapa. Especialmente, no sentido de romper a dicotomia entre adultos, crianças e currículo, compreendendo-os como parte do mesmo processo, o processo educativo (DEWEY, 2002).

Foi possível observar que há, no modo de fazer da professora Carolina, que o seu papel está voltado a um adulto que busca criar as condições e responder às iniciativas das crianças, colocando-as em centralidade. O que implica também em

como é entendido o processo de construção do conhecimento. Neste sentido, recorro a Fochi (2022, p. 159), ao afirmar que “o reposicionamento do adulto e da criança na relação” educativa, é capaz de transformar “o modo como o conhecimento é compreendido”.

Neste prisma, espero que esta pesquisa possa contribuir para que gradativamente possa romper-se a ideia de que ao colocar a criança em centralidade, anula-se ou coloca-se à margem a função do professor. Grande equívoco! Pois, colocando a criança e sua competência em centralidade, é necessário um professor que desempenhe sua função com competência e que possa criar as condições externas que dialoguem com as condições internas das crianças, ou seja, com a natureza da sua aprendizagem. Novamente reforço que as condições externas aqui, como tão bem foi possível observar, distanciam-se de qualquer perspectiva atrelada ao ensino e transmissão do conhecimento canônico.

Por fim, acredito que esta pesquisa possa ser um importante movimento para irmos ampliando o campo de diálogo sobre a didática nesta etapa, como convida Gobbato (2019). E, a partir disso, empreender reflexões sobre o modo de fazer do adulto, para que modos de fazer desprovidos de sentido e desprovidos dos saberes pedagógicos (GOBBATO, 2019) percam força. Assim como todos os movimentos que tentam reverberar na educação infantil, por meio de livros didáticos, sistemas e empresas, em uma abordagem didática vinculada à concepção tradicional (GOBBATO, 2019).

Desejo que esta pesquisa contribua para que o modo de fazer do adulto assegure a capacidade de surpresa, de admiração, o ímpeto por descobrir o mundo e a força de vida nova que as crianças, recém-chegadas a este mundo, trazem consigo tenha na escola de educação infantil seu lugar assegurado. Ao passo que, adultos e crianças partilhem suas jornadas de aprendizagem.



As jornadas de aprendizagem da escola da infância são momentos de partilha entre as próprias crianças e seus professores, a partir de seus percursos de construção de sentidos. Dessa maneira, esse caminho possibilita a exploração, o aprofundamento e a intimidade com os saberes e os objetos de investigação.



Professora Carolina, 2023.



## REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.
- AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 123-146.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ARAÚJO, Sara de Barros. **Pedagogia em creche**: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.
- ARENDT, Anna. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Por que uma BNCC na educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 16, n. 49, p. 4-7, out./dez. 2016.
- BARRETO, Carine Menna; HEMING, Leisiane; VAICEULIONIS, Joja. **Conversas com a teoria - John Dewey**. [S. l.: s. n.], jun. 2022. Podcast (32 min 23 s). Disponível em: [open.spotify.com/episode/5UaWzzU3Nq1P0uOiy4FSV2](https://open.spotify.com/episode/5UaWzzU3Nq1P0uOiy4FSV2). Acesso em: 15 set. 2023.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectiva de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0-3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-37.
- BORGHI, Battista Quinto. **Educar en el 0-3 años**: La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia. Editora Grão, 2010.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, dez. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009b.

BROOME, Marion. Integrative literature reviews for the development of concepts. *In*: RODGERS, Beth; KNAFL, Kathleen. **Concept development in nursing: foundations, techniques and applications**. 2. ed. Filadélfia: Saunders, 2000. p. 231-250.

BROUGÈRE, Gilles. Perguntas à Bárbara Rogoff. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2013c. p. 307-320.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 127-140.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 11-24.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **A fábrica de histórias: direito, literatura, vida**. 2. ed. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica, 2013.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Phorte, 2006.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte, 2008.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. *In*: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017a.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *In*: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017b.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo: FDE, 1991.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Palavras-chave. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 18-34.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas**. São Paulo: Cultura e Barbárie, 2018.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John; CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 47-52.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 55, p. 8-11, abr./jun. 2018.

DENNISON, George. **La vida de los niños**. México: Siglo XXI, 1972.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Porto Alegre: Ática, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. My pedagogic creed. *In*: DEWEY, John. **Education today**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940. p. 3-17.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DUARTE, José. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.

EMEI JOÃO DE BARRO. **Projeto Político Pedagógico**. Novo Hamburgo, 2023.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil - OBECI para o planejamento na educação infantil. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.). **Enlaces no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE, 2020a. p. 97-130.

FOCHI, Paulo Sergio. A curiosidade, a intenção e a mão: o *ethos* lúdico do bebê. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 111-118, 2021a.

FOCHI, Paulo Sergio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 14, n. 49, p. 1-5, out. 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura

Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégica para a transformação pedagógica: planejamento e ciclos de comunicação difusa. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021b. p. 139-160.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020b.

FOCHI, Paulo Sergio. **Estrutura do processo documental do OBECI - evolução**. Porto Alegre, jan. 2023b.

FOCHI, Paulo Sergio. **Formação em contexto na educação infantil: a busca pela construção de *drivers* de inovação**. 2022. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022a.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sergio. Notas do que aprendi sendo professor de crianças. *In*: KUNSCH, Graziela (ed.). **Público como mútuo**. São Paulo: Oslo Bienal, 2022b. p. 156-161.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015b.

FOCHI, Paulo Sergio. Vida cotidiana e microtransições. *In*: FOCHI, Paulo Sergio. **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023. p. 7-30.

FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso na educação infantil: percursos metodológicos de duas pesquisas brasileiras. *In*: CONGRESSO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO, 10., E INTERNATIONAL CONGRESS PERSPECTIVES ON EDUCATION, 3., 2022, Viseu. **Livro de resumos: olhares para a educação do amanhã**. Viseu: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viseu, 2022. p. 42-42.

FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. **Uma revisão integrativa sobre estudos de caso na educação infantil**. 2024 (no prelo).

FOCHI, Paulo Sergio; GOMES, Marta Quintanilha. História e políticas da e na educação infantil. *In*: REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. p. 33-54.

FOCHI, Paulo Sergio; HEMING, Leisiane. O currículo na educação infantil: uma análise do ordenamento legal. *In*: UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em movimento**: as mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. p. 44-59.

FOCHI, Paulo. Un mondo creativo raccontato dal punto di vista dei bambini. *In*: MUSSINI, Ilaria; GIROLIMETTI, Sara; DAVOLI, Mara. **Ri-abitare i luoghi**: tessiture ecologiche nell'educazione da 0 a 6. Bolonha: Edizioni Junior, 2023. p. 80-84.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016.

FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara (orgs). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto, 2018. p. 7-28.

FORMOSINHO, João. O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *In*: ÁREA DE ANÁLISE SOCIAL E ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO (org.). **O insucesso escolar em questão**. Braga: Universidade do Minho, 1987. p. 41-50.

FORTUNATI, Aldo. **Por un currículo abierto a lo possible**: protagonismo de los niños y educación: ideas, prácticas, instrumentos. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2019.

FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso na investigação em educação infantil. *In*: SILVA, Jonathan Vicente da; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela (orgs.). **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 141-164.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coerência**: os direcionadores corretos para transformar a educação. Porto Alegre: Penso, 2022.

GALVÃO, Ana Maria. Crianças e a cultura escrita. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. p. 13-40.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 315-336.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 145-158.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber**: os livros informativos para crianças. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

GIUDICI, Claudia. Interlúdio: de mensagem à escrita: experiências na alfabetização. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 209-225.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre educação infantil e didática**: por entre distanciamentos e aproximações. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GOMES, Mariley Ferreira. **O livro informativo e a popularização da ciência no ensino fundamental**: experimentação pedagógica em uma escola pública no Mato Grosso. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem**: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

INGOLD, Tim. **Fazer**: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis: Vozes, 2022.

KAIZER, Daiane; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; MORAES, Nathalia. **Conversas com a teoria - Jerome Bruner**. [S. l.: s. n.], jun. 2022. Podcast (53 min 52 s). Disponível em: [open.spotify.com/episode/2VkJLRQKCy2rO0Bes2g1Ek](https://open.spotify.com/episode/2VkJLRQKCy2rO0Bes2g1Ek). Acesso em: 15 set. 2023.

KRECHEVSKY, Mara. Forma, função e compreensão nos grupos de aprendizagem: proposições das creches e escolas da infância de Reggio Emilia. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 209-309.

KRECHEVSKY, Mara; MARDELL, Ben. Quatro características dos grupos de aprendizagem. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 248-273.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 250-275.

KREMER, Claines. **“Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”**: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**: a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Edições Fons Spientiae, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 129-132.

MAK, Denise. **Didática no cotidiano da educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia**: propostas de atuação em ambientes para a infância. São Paulo: Phorte, 2022.

MEIRINHO, Daniel. O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 13, n. 23, p. 261-290, ago./dez. 2017.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. São



Paulo: De Facto, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 27. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaço, materiais, tempos e relações. MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLO, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs.). **Educar é a busca do sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. p. 71-86.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Córtes, 2014. p. 137-169.

NOVO HAMBURGO. **Organização da ação pedagógica da educação infantil**. Documento Orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, 2020.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Centro de Educação, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 89-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto, 2011. p. 9-69.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto, 2013.

PECOITS, Sariane da Silva. **Direitos de aprendizagem na educação infantil**: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no periódico de 2000-2014**: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 26-44.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação. *In*: CHILDREN, Reggio. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*: WERTSCH, James; RÍO, Pablo del; ALVAREZ, Amelia (orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007.

SIMONS, Helen. **El estudio de caso**: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

SIROTA, Régine. As delícias de aniversário: uma representação da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 32-59, nov. 2008.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

STOCK, Bianca Sordi. **A escola como ambiente facilitador do desenvolvimento socioemocional**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. p. 13-41.

TONUCCI, Francesco. **La escuela como investigación: la creatividad**. Buenos Aires: Mino Y D'Ávila, 1975.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WOLFF, Danielle. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil**. Jundiaí: Ceduc, 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VECCHI, Vea. Prólogo. *In*: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- Qual a sua formação?
- Como iniciou sua história na educação infantil, na EMEI João de Barro e no OBECI?
- Como organiza o cotidiano pedagógico?
- Como constrói a relação com as crianças?
- Quais aspectos pautam seu olhar e suas ações quando vai planejar, mas também efetivar as práticas que desenvolve com as crianças?
  - Neste ano, como foi construindo e desenvolvendo a investigação com a turma?
  - Neste percurso, como você tem compreendido e percebido o processo de construção do conhecimento por elas?

## APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
Bloco 1 - legitimação da entrevista	Explicar o objetivo do encontro e criar um ambiente propício para a realização da entrevista.	Agradecer a disponibilidade e acolhida; informar sobre o uso do gravador; e, explicar como transcorrerá a entrevista.	Há alguma dúvida e/ou observação que deseja fazer antes de iniciarmos?
Bloco 2 - coordenadora pedagógica	Obter dados sobre o percurso de Alexandra na educação infantil, mais especificamente, na função de coordenadora pedagógica.	Solicitar que relate sobre o seu percurso na educação infantil, especialmente, enquanto coordenadora pedagógica.	Como você foi se constituindo nessa função? Como ocorreu a relação com os professores e o trabalho desenvolvido por eles? Qual o lugar do OBECI em sua atuação enquanto coordenadora pedagógica?
Bloco 3 - trabalho da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS	Obter dados sobre a proposta pedagógica da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS.	Pedir para apontar os principais aspectos que sustentam a proposta pedagógica da educação infantil da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS.	Como você percebe que esses aspectos têm se materializado no modo de fazer do professor? Os aspectos que sustentam a proposta de rede promovem deslocamentos no modo de estar com as crianças e acompanhá-las em suas jornadas de aprendizagem? Quais?
Bloco 4 - proposta pedagógica da EMEI João de Barro	Obter dados sobre a proposta pedagógica da escola.	Solicitar que comente sobre as dimensões que sustentam a proposta pedagógica da EMEI João de Barro.	Qual sua concepção de criança? E de adulto? Qual o papel do professor de educação infantil? Como vocês entendem o processo de aprendizagem das crianças? Como vocês compreendem o que propõe a dimensão de currículo vigente?
Bloco 5 - professora Carolina		Pedir para apresentar a professora Carolina por meio de suas lentes enquanto coordenadora pedagógica.	Para você, quais são as principais características do modo de fazer da professora Carolina? Como você percebe que ela constrói e desenvolve o seu modo de fazer?
Bloco 6 - prática pedagógica da professora Carolina	Obter dados sobre como a professora Carolina desenvolve a jornada de aprendizagem junto às crianças.	Solicitar que descreva a prática pedagógica da professora Carolina.	Como ela se movimenta para fazer e pensar sua prática? Como ocorre o processo de construção da organização do cotidiano educativo por ela? Como ela constrói e sustenta o desenvolvimento dos percursos de investigação com a turma? Como esses aspectos dialogam com os instrumentos de planejamento?

<p>Bloco 7 - professora Carolina junto às crianças</p>	<p>Obter dados sobre como a professora Carolina desenvolve a jornada de aprendizagem junto às crianças.</p>	<p>Pedir para discorrer sobre o modo de fazer da professora Carolina junto às crianças.</p>	<p>Como você percebe o modo de a professora Carolina estar com as crianças?          Que condições ela cria para que a aprendizagem das crianças aconteça?          Como ela apoia e promove a aprendizagem delas?          Como ela fomenta a articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico?          Você considera que ela partilha a jornada de aprendizagem com as crianças? Se sim, o que faz você pensar sobre isso?</p>
<p>Bloco 8 - fechamento</p>	<p>Obter dados sobre o objetivo geral da pesquisa.</p>	<p>Perguntar se há algum aspecto sobre a prática pedagógica da professora Carolina que considera importante compartilhar.</p>	<p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

## APÊNDICE C - TERMO<sup>122</sup> DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENADORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A coordenadora pedagógica

Eu, Leisiane Heming, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada como “Crianças e adultos partilhando jornadas da aprendizagem na Educação Infantil” sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi. Esta pesquisa se enquadra como um dos estudos de caso da pesquisa: Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Você, coordenadora pedagógica, está sendo convidada a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo compreender como uma professora de educação infantil de escola pública, participante do OBECI, traduz em sua prática pedagógica as concepções curriculares vigentes.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de abril a outubro de 2023 e, com você, está previsto um momento de entrevista semi-diretiva que será gravada.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola, das crianças, da professora e a sua, enquanto coordenadora pedagógica, será revelada, se você estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação de vocês nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o suas práticas pedagógicas junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Leisiane Heming e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

---

<sup>122</sup> Em todos os termos que compõem esta pesquisa pode haver pequenas variações quanto ao objetivo geral e ao título, uma vez que diante dos tempos em que foram encaminhados, devido ao processo de amadurecimento da proposta da pesquisa e de sua qualificação, ocorreram algumas modificações. Contudo, não se distanciam da natureza principal da pesquisa e de nenhum modo comprometeram seu desenvolvimento e os procedimentos éticos que a contornam, os quais foram apresentados no capítulo metodológico.

---

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 995687333 ou pelo e-mail: leisi\_ivoti@hotmail.com ou ainda através do contato do orientador, 51 999688214 ou e-mail pfochi@unisinós.br

Sua concordância se dará, por meio da assinatura neste documento, em duas vias: uma fica com a senhora, e a outra sob minha responsabilidade.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da coordenadora pedagógica

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, 2023.



## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA<sup>123</sup>



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A professora

Eu, Leisiane Heming, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada como "Crianças e adultos partilhando jornadas da aprendizagem na Educação Infantil" sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi. Esta pesquisa se enquadra como um dos estudos de caso da pesquisa: Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Você, professora da turma, está sendo convidada a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo compreender como uma professora de educação infantil de escola pública, participante do OBECI, traduz em sua prática pedagógica as concepções curriculares vigentes.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de abril a novembro de 2023, e envolverá um período (80 horas) de convívio com você e as crianças da turma em que atua, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo/protocolo observacional.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola, das crianças e a sua enquanto professora, revelada, se você estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação de vocês nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o suas práticas pedagógicas junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Leisiane Heming e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

---

<sup>123</sup> O TCLE da professora, utilizado em 2023, corresponde ao modelo de 2022. As únicas alterações referem-se aos meses, ano, carga horária e título da pesquisa. Em 2022, o TCLE tinha o título provisório da pesquisa de "Crianças, adultos e currículo: uma triangulação possível para pensar a didática na educação infantil", com previsão de 40 horas de pesquisa a serem realizadas entre outubro e dezembro do corrente ano.

---

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 995687333 ou pelo e-mail: leisi\_ivoti@hotmail.com ou ainda através do contato do orientador, 51 999688214 ou e-mail pfochi@unisinós.br

Sua concordância se dará, por meio da assinatura neste documento, em duas vias: uma fica com a senhora, e a outra sob minha responsabilidade.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, 2023.

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS<sup>124</sup>



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos responsáveis pela criança

Eu, Leisiane Heming, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada como “Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem na Educação Infantil” sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi. Esta pesquisa se enquadra como um dos estudos de caso da pesquisa: Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Seu/sua filho/a está sendo convidado (a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo compreender como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica para acolher o modo como as crianças constroem conhecimento.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de abril a outubro de 2023, e envolverá um período (80 horas) de convívio com as crianças da turma de seu/sua filho/a, juntamente com a professora, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola e da criança - ou seja, de seu/sua filho/a - revelada, se você, enquanto responsável legal estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação deles nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o cotidiano do seu/sua filho/a na escola, junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Leisiane Heming e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participação de seu filho (a) ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado a seu/sua filho/a, qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter

---

<sup>124</sup> O TCLE dos responsáveis, utilizado em 2023, corresponde ao modelo de 2022. As únicas alterações referem-se aos meses, ano, carga horária e título da pesquisa. Em 2022, o TCLE tinha o título provisório da pesquisa de “Crianças, adultos e currículo: uma triangulação possível para pensar a didática na educação infantil”, com previsão de 40 horas de pesquisa a serem realizadas entre outubro e dezembro do corrente ano.

---

informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 995687333 ou pelo e-mail: leisi\_ivoti@hotmail.com ou ainda através do contato do orientador, 51 999688214 ou e-mail pfochi@unisinis.br

Por meio de sua assinatura neste documento, em duas vias, você autoriza a participação da criança - seu/sua filho/a - e recebe uma das vias. A outra ficará sob minha responsabilidade.

Se concordar com a participação da criança, esta será convidada a confirmar se aceita, por meio da leitura do termo de assentimento junto comigo. A resposta será através de documento específico.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a participação voluntária do meu filho (a), a qual sou responsável, a participar desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura responsável pela criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>125</sup>**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

---

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

As crianças

Nome da pesquisa - “Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem na Educação Infantil”:

Eu sou a Leisiane Heming, aluna do professor Paulo Sergio Fochi e quero te convidar para participar da minha pesquisa. Nesta pesquisa, vamos nos ver por um período de tempo e eu vou acompanhar você e sua turma nas atividades do cotidiano e nas propostas que realizam na escola. Vou observar e participar, fazer fotos, vídeos e também anotações sobre o que você vive na escola junto com a sua professora. Você pode me dizer se aceita ou não participar da pesquisa? Se aceitar, você fará um desenho nessa folha e vamos fazer um carimbo do seu dedo polegar, que será sua assinatura. Se você mudar de ideia e desejar desistir, está tudo bem, pode falar comigo.



---

Leisiane Heming

Pesquisadora e Mestranda

---

<sup>125</sup> O TALE utilizado em 2023, corresponde ao modelo de 2022. As únicas alterações referem-se ao ano e ao título da pesquisa. Em 2022, o TALE tinha o título provisório da pesquisa de “Crianças, adultos e currículo: uma triangulação possível para pensar a didática na educação infantil”.

## APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS<sup>126</sup>

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS  
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE  
DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Por esse Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ e CPF nº  
\_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

poreste e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Leisiane Heming e seu professor orientador Dr. Paulo Sergio Fochi, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, processo documental e comunicações, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) responsável legal \_\_\_\_\_.

Novo Hamburgo, 2023.

<sup>126</sup> O Termo de Autorização de Uso de Imagem e Dados Digitais utilizado em 2023, corresponde ao modelo de 2022. A única alteração refere-se ao ano.

**APÊNDICE H - AUTODECLARAÇÃO<sup>127</sup>****AUTODECLARAÇÃO**

Eu, Leisiane Heming, autora da pesquisa intitulada "Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem na Educação Infantil" orientada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, venho por meio deste, declarar que usei todos os procedimentos éticos cabíveis na pesquisa, conforme a área das ciências humanas, tendo como referência Mainardes e Carvalho (2019) e, em que o princípio fundamental da ética em pesquisas da Educação de acordo com a ANPED é a dignidade da vida humana, baseado no respeito, o consentimento livre esclarecido e assentimento de participação e, o compromisso individual, social e coletivo em relação às pesquisas.

Assinatura: \_\_\_\_\_

DocuSigned by:  
*Leisiane Heming*  
CEF9CCF895DE4B1...

---

<sup>127</sup> Utilizei esta Autodeclaração no projeto de pesquisa, por essa razão, o título mencionado não corresponde ao da versão final da dissertação. No entanto, considero que isso não gerará nenhum prejuízo à pesquisa.