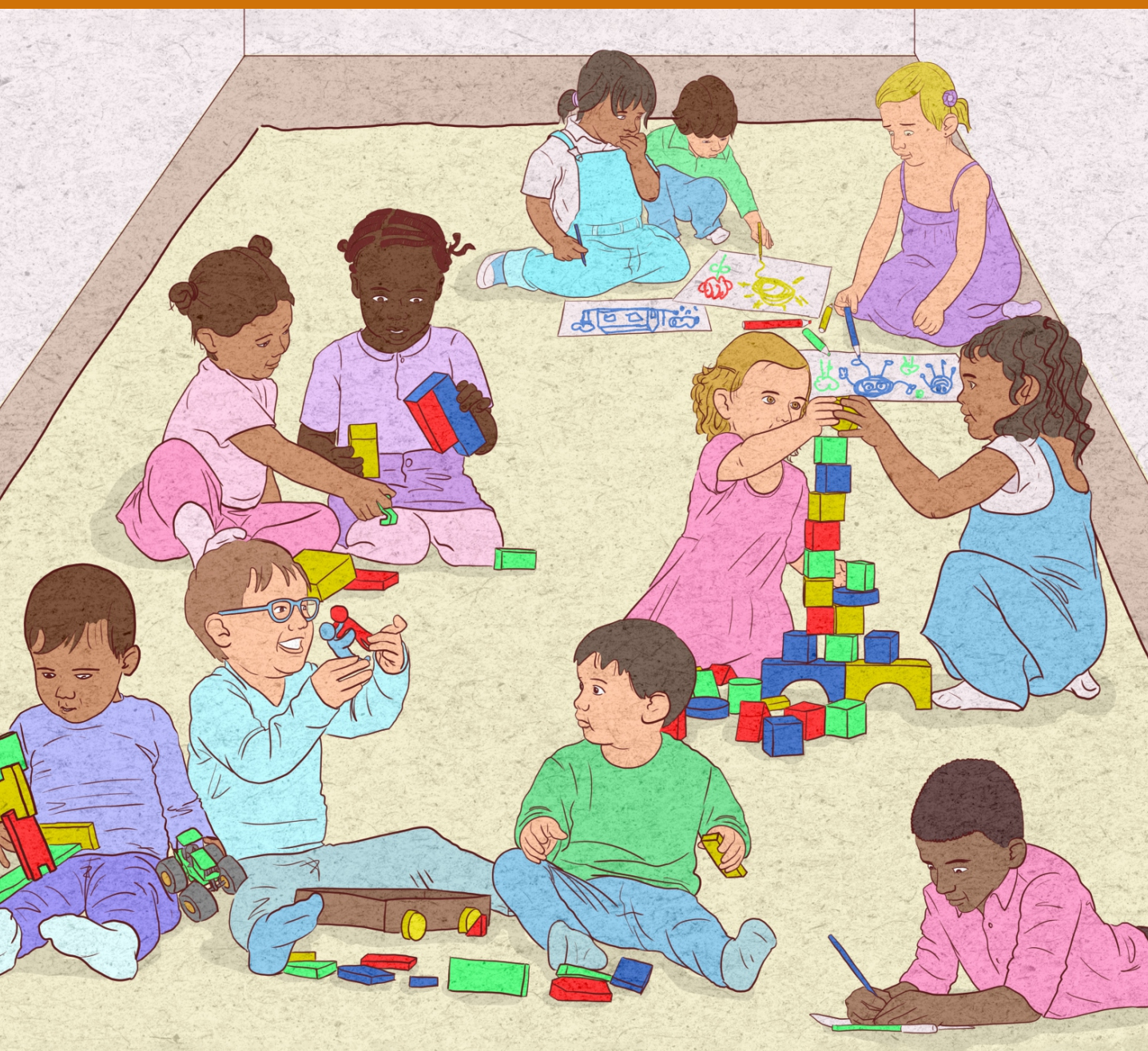


O/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A E AS CRIANÇAS: ESCUTA, OLHARES E ESCRITA

AUTOR

Lucas da Silva Martinez



O/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A E AS CRIANÇAS: ESCUTA, OLHARES E ESCRITA

AUTOR

Lucas da Silva Martinez

1ª Edição

UAB/CTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2023

©Coordenadoria de Tecnologia Educacional – CTE.
Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Camilo Sobreira de Santana

PRESIDENTE DA CAPES

Mercedes Maria da Cunha Bustamante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Luciano Schuch

VICE-REITORA

Martha Bohrer Adaime

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Rafael Lazzari

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Jerônimo Siqueira Tybusch

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Cristina Wayne Nogueira

**COORDENADORA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DOCÊNCIA**

Taciana Camera Segat

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADORA DA CTE

Liziany Müller

CHEFE DA SUBDIVISÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (STER)

Victor Matheus Portela Ribeiro

CHEFE DA SUBDIVISÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEAD)

Elizeu da Silva Costa Junior

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADORA DA CTE

Liziany Müller

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Lucas da Silva Martinez

REVISÃO PEDAGÓGICA

Raiane da Rosa Dutra

Karine Josieli König Meyer

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Carolina de Christo Lima

APOIO PEDAGÓGICO

Patrícia Nunes Pezzini

Raiane da Rosa Dutra

Karine Josieli König Meyer

EQUIPE DE DESIGN

Ana Caroline Alves Crema

Ana Luiza Mozzaquatro de Mattos

Marcel Santos Jacques

EQUIPE DE DIAGRAMAÇÃO

Ana Carolina Scherer Cipriani

Ana Caroline Alves Crema

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



O conteúdo desta obra expressa a opinião do autor e seu teor é de sua inteira responsabilidade.

M385p Martinez, Lucas da Silva
O/A professor/a pesquisador/a e as crianças [recurso eletrônico] :
escuta, olhares e escrita / Lucas da Silva Martinez. – 1. ed. – Santa Maria,
RS : UFSM, CTE, 2023.
1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia
Educativa da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da
UAB
ISBN 978-85-64049-56-7

1. Sociologia 2. Pesquisa 3. Pedagogia 4. História 5. Infância
I. Universidade Aberta do Brasil II. Universidade Federal de Santa Maria.
Coordenadoria de Tecnologia Educativa III. Título.

CDU 371.3
373.2

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492
Biblioteca Central da UFSM



APRESENTAÇÃO

S seja bem-vindo/a à disciplina O/A professor/a pesquisador/a e as crianças: escuta, olhares e escrita, do curso de Especialização em Gestão Pública na Educação Infantil e Docência. A intenção da disciplina é abordar tópicos referentes aos estudos das infâncias e das crianças, considerando os aspectos teóricos, metodológicos e éticos da pesquisa com crianças. A isso, aliam-se os princípios da mediação e da escuta na pesquisa e na docência na Educação Infantil. Os objetivos da disciplina consistem em:

- Estudar a história social e cultural da criança, as infâncias, suas multiplicidades e heterogeneidades;
- Aprofundar o conhecimento acerca da especificidade da docência na educação infantil, com foco na pedagogia da infância, metodologias e práticas;
- Desenvolver estudos acerca do registro como fonte de memória da prática, visando a reflexão sobre a docência e a criança;
- Realizar escritas e registros sobre a prática e refletir sobre as diferentes formas de registro;
- Aprofundar os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa com crianças.

Nosso compromisso é fornecer uma base sólida para possibilitar ao acadêmico/a uma reflexão crítica sobre as crianças e infâncias, considerando os aportes teóricos da pedagogia da infância, sociologia da infância e da pesquisa com crianças. Esperamos que durante o processo revisitando conceitos e apresentando novas noções cada acadêmico e acadêmica sintam-se habilitado a refletir sobre a infância, considerando as necessidades das crianças e o percurso histórico dos conceitos, até o momento atual.

Para melhor apropriação das temáticas, este material didático será dividido em três unidades.

Na unidade 1 - Estudos sobre a história social e cultural da criança, as infâncias, suas multiplicidades e heterogeneidades, trataremos de elementos históricos que compõem os estudos sobre as crianças e as infâncias. Isso implica conceber uma concepção sociológica de infância que compreende as crianças como atores sociais, mas que não estão em condição universal, ou seja, cada criança e cada infância acontece em contextos diferentes e, portanto, são singulares e, ao mesmo tempo, diversas.

A unidade 2 - Especificidades da docência na Educação Infantil ocupa-se do estudo sobre a pedagogia da infância e de alguns de seus elementos principais como o contato próximo com as famílias, o trabalho com linguagens na educação infantil, a importância do brincar como forma de desenvolvimento da criança, bem como a relevância da organização dos espaços educativos como um parceiro do professor no seu trabalho pedagógico.

Por fim, a unidade 3 - Pesquisa com crianças: aportes teóricos, metodológicos, escritas e registros aponta algumas reflexões no sentido de diferenciar a pesquisa com crianças de outras formas de pesquisa, pois tem dilemas éticos

e necessita de metodologias adequadas para compreender as percepções das crianças. Isso alia-se a uma prática pedagógica e científica de observar, ouvir e registrar, como modo de não apenas qualificar a prática, mas favorecer o registro sobre a atividade da criança e suas visões de mundo.

Esperamos que a leitura seja proveitosa e produza muitas reflexões na intersecção entre educação e infância!

Prof. Dr. Lucas Martinez

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

- ▷ **UNIDADE 1 – ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA SOCIAL E CULTURAL DA CRIANÇA, AS INFÂNCIAS, SUAS MULTIPLICIDADES E HETEROGENEIDADES ·09**
- ▷ **Introdução ·10**
 - 1.1 Compreensões históricas referentes aos conceitos de criança e infância ·11
 - 1.2 Sociologia da infância: diversidade e heterogeneidade das infâncias ·16
- ▷ **ATIVIDADES | UNIDADE 1 ·21**
- ▷ **UNIDADE 2 – ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA ·23**
- ▷ **Introdução ·24**
 - 2.1 Pedagogia da Infância ·25
 - 2.1.1 Os espaços na educação infantil ·28
 - 2.1.2 As linguagens na educação infantil ·31
 - 2.1.3 O brincar na educação infantil ·34
- ▷ **ATIVIDADES | UNIDADE 2 ·39**
- ▷ **UNIDADE 3 – PESQUISA E DOCÊNCIA COM CRIANÇAS: APORTES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, ESCRITAS E REGISTROS ·41**
- ▷ **Introdução ·42**
 - 3.1 Pesquisa com crianças e considerações éticas ·43
 - 3.2 Observação e registro na prática pedagógica e na pesquisa ·50
- ▷ **ATIVIDADES | UNIDADE 3 ·56**
- ▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS ·57**
- ▷ **REFERÊNCIAS ·58**
- ▷ **SOBRE O AUTOR ·63**

1

ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA
SOCIAL E CULTURAL DA CRIANÇA, AS
INFÂNCIAS, SUAS MULTIPLICIDADES E
HETEROGENEIDADES

INTRODUÇÃO

A unidade que vamos explorar se propõe a um mergulho profundo na história social e cultural da criança, desvelando as complexas multiplicidades e heterogeneidades que caracterizam as infâncias ao longo do tempo. O objetivo da unidade é estudar a história social e cultural da criança, as infâncias, suas multiplicidades e heterogeneidades. A evolução da percepção da criança e da infância ao longo da história tem desempenhado um papel crucial na organização do ambiente escolar e na nossa compreensão das necessidades infantis. Reconhecer e compreender as transformações nesse entendimento é fundamental para aprimorar práticas pedagógicas e oferecer experiências enriquecedoras às crianças.

A pesquisa embasada na história e sociologia revela que a evolução do entendimento sobre a criança e a infância não segue uma trajetória linear, exigindo uma formação contínua por parte dos educadores para assimilar a complexidade da criação de ambientes educacionais adequados para a infância. Este processo nos convida a refletir sobre estratégias para promover uma educação infantil mais inclusiva, sensível e igualitária, respeitando e celebrando a diversidade de experiências vividas pelas crianças. Ao longo desta unidade, seremos instigados a repensar nossas práticas pedagógicas, considerando a criança como um sujeito social ativo, consciente e participativo no seu ambiente. Estamos diante de uma oportunidade única para fortalecer nossa compreensão da infância e, conseqüentemente, melhorar nossa atuação educacional, garantindo um futuro mais inclusivo e enriquecedor para todas as crianças.

1.1

COMPREENSÕES HISTÓRICAS REFERENTES AOS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Os conceitos contemporâneos de criança e infância representam o resultado de uma jornada histórica complexa e extensa, cuja compreensão e exploração podem enriquecer o repertório dos educadores. Longe de esgotar o tema que é vasto e complexo, apresentamos algumas pistas para entender o assunto.

Philippe Ariès, importante historiador do século XX, é um dos precursores no campo dos estudos sobre a infância e a obra principal de sua autoria é a *História Social da Criança e da Família*. Nesta obra, o pesquisador traça, em especial, a partir do período medieval, como as crianças eram percebidas em sociedade, revelando, portanto, como eram distintos os modos de perceber as crianças na Idade Média. As crianças, ao crescerem, rapidamente eram incluídas na sociedade, de modo a aprender ofícios com outros adultos. Para o historiador, as aprendizagens e valores eram construídos junto à coletividade, de modo que não havia espaço para construção de uma noção de infância enquanto tempo privilegiado para crescer.

No entanto, nas pesquisas de Ariès (1973), emerge a observação de que, ao final do século XVII; e, especialmente como resultado de um notável movimento de moralização da sociedade impulsionado por reformadores religiosos tanto católicos quanto protestantes, houve uma transformação significativa na estrutura das famílias. Elas evoluíram de uma configuração mais ampla e aberta para uma forma nuclear, composta por pai, mãe e filhos. Essa mudança ocorreu em consonância com o surgimento da instituição escolar e a subsequente separação das crianças do mundo adulto.

A escola, nesse contexto, surge como uma instituição que, por meio do isolamento, separa as crianças do convívio com o mundo adulto, preparando-as para uma futura vida na sociedade. Ao contrário da abordagem anterior, em que a infância era percebida de forma superficial, a família passa a se organizar em torno da criança, colocando-a no centro das atenções e considerando-a como uma figura central em seu próprio desenvolvimento.

Antes de Ariès, alguns pensadores dedicaram-se a contemplar a infância e as crianças. A partir das ideias desses filósofos, podemos compreender algumas das razões pelas quais ainda hoje perseveramos na abordagem que antecipa a educação formal. Por exemplo, Aristóteles, que viveu no ano 384 a.C., acreditava que as crianças pertenciam a uma categoria inferior a dos adultos, considerando-as seres incompletos, assim como as mulheres e os escravos. Elas eram até mesmo comparadas aos animais. As crianças só se tornariam um sujeito após se tornarem adultas e eram consideradas sujeitos em vir a ser (DURÁN, 2000).

Kohan (2009) fornece insights valiosos para a compreensão da concepção de infância, começando pela etimologia da palavra "infância" e sua evolução.

Ele esclarece que a noção de infância teve origem no âmbito jurídico, posteriormente penetrando nas estruturas familiares, onde "infans" denotava aquele desprovido da capacidade de expressar-se verbalmente, incapaz de falar. A carência de abordagens históricas sobre a infância e a marginalização das crianças marcavam a ausência de um conceito que lhes concedesse um status como sujeitos autônomos. Kohan enfatiza a relevância dos estudos de Ariès, que demonstram como a modernidade começou a enxergar a criança de maneira distinta, embora essa perspectiva se difira do entendimento contemporâneo da criança e do conceito de infância.

Apesar da abertura e olhar histórico para as crianças na obra de Ariès (1973), muitas críticas foram tecidas acerca da sua obra. Em especial, pois, parte da iconografia burguesa, ignorando ou deixando de lado as crianças de classes menos favorecidas. Outras críticas são relacionadas à própria construção metodológica de suas pesquisas. Mesmo assim, sua obra está no rol de olhares introdutórios sobre o tema.



SAIBA MAIS: Para ampliar o olhar sobre o tema, consulte o artigo A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? de Adriana de Souza Broering na Revista Linhas. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015270>.

Nossas concepções de criança e infância mudaram muito desde então. O sentimento de infância que Ariès (1973) indica como o olhar de cuidado para a criança e a transformação nuclear da família se aprimorou. As crianças, aos poucos, foram ganhando espaço dentro da demografia, das políticas públicas e das políticas educacionais.

Martins Filho (2021) argumenta que na era moderna ocorreram mudanças significativas no cenário mundial, transformando a maneira como as pessoas abordavam suas questões pessoais. Isso levou a uma ruptura com valores que outrora haviam sido considerados fundamentais. Paralelamente a essas mudanças, o avanço industrial e o crescimento das áreas urbanas demandaram a criação de uma nova ordem social, fundamentada na ideia de progresso. Para que essa evolução fosse possível, tornou-se imperativo repensar a educação das crianças.

Embora a modernidade tenha demonstrado preocupação com a educação infantil, essa preocupação estava predominantemente centrada na preparação das crianças para se tornarem cidadãos do futuro. Isso significa que, mais uma vez, as crianças eram colocadas em uma posição de não plenitude, sendo vistas como indivíduos que precisavam ser preparados para o futuro.

Mary Del Priore (2010), por sua vez, na obra *História das Crianças no Brasil* problematiza que as representações de infância ocidentais criadas com os estudos de Ariès deixaram de lado grande parte das infâncias que se dão nos contextos de precariedade e subdesenvolvimento. Portanto, em sua obra, resgata significados e registros históricos da vivência das crianças desde o Brasil colonial, destacando, desse modo, a multiplicidade dos modos de viver a infância que passaram pela pobreza, pela exploração, pelo trabalho, num país tão desigual

quanto o nosso. Assim, quando falamos de infância e de criança, precisamos nos questionar quais são nossos referenciais, de quais realidades falamos, que representações vem ao nosso pensamento. São crianças de escolas privadas ou escolas públicas? São crianças do interior ou das metrópoles? São crianças brancas, negras, indígenas? Cada etnia e cultura tem significados internos de criança e infância, bem como de vida ideal.

Dahlberg, Moss e Pence (2020) apresentam um panorama acerca da construção histórica do conceito de criança. Os autores retomam os pensadores clássicos da educação e da pedagogia para entender como as crianças foram pensadas em cada contexto histórico.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 65), a primeira noção é a de criança como “[...] reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”. Conhecida comumente através da expressão “tábula rasa”, uma tela em branco a ser preenchida, compreende a noção de que a criança não possui aptidões para viver em sociedade e precisa, portanto, ser treinada, educada, preenchida com noções, valores e atitudes para se adaptar, não apenas ao sistema de ensino, mas, sobretudo, para a vida em sociedade. Isso justifica sobre ela o investimento, já que, como indivíduo que não é, mas virá a ser, depende de um conjunto de cuidados para que se torne algo: uma força de trabalho qualificada.

Os autores problematizam também a representação de criança como pura, inocente, que foi disseminada com o pensamento do filósofo Rousseau. Segundo o autor, cada criança tem dentro de si uma vocação para o bem e, em outras palavras, “[...] é a sociedade que corrompe a bondade com qual todas as crianças nascem” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2020, p. 66). Isso também desperta nos adultos um senso de proteção exacerbada em relação às crianças, que precisam ser continuamente protegidas (e, de certo modo, iludidas em relação a um mundo violento e cruel).

A terceira concepção apresentada pelos autores é a da criança marcada por estágios de desenvolvimento. Bem conhecida pelos educadores, essa concepção é encampada pela teoria piagetiana, indicando que cada criança apresenta determinados comportamentos e aprendizagens conforme o estágio em que se encontra, tal qual um caminho inato a ser percorrido. Embora se considere em alguma medida a intervenção do meio, essa concepção tem por base uma noção de criança individual que caminha para a maturidade. A infância, nesse caso, é tomada como um tempo de desenvolvimento para ser alguém que se desenvolveu plenamente.

Outra concepção que se desenvolve em meio ao século XX de avanços industriais e tecnológicos é de que as crianças e suas famílias devem preencher o mercado de trabalho. Para isso, enquanto as crianças crescem, multiplicam-se os serviços de atendimento a elas, enquanto pais e mães são absorvidos pelo mercado de trabalho. Logo, para garantir que os adultos trabalhem, é necessário garantir um cuidado não-materno e sistemático às crianças, e isso inclui a escolarização cada vez mais antecipada.

Estas concepções de criança são coerentes com um projeto de modernidade através da crença no “[...] sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2020, p. 69). Entretanto, segundo os autores, essa concepção moderna de criança produz “[...] uma criança ‘pobre’,

fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2020, p. 69). Outro elemento desta crítica consiste em perceber que:

A infância, como estágio preparatório, formativo, como tempo de passagem, ocultava as crianças no presente, nas relações sociais estabelecidas com adultos e outras crianças, todos sujeitos de mudanças históricas e sociais (NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Em outras palavras, olhar para a criança e suas infâncias em tom de projeto faz com que não percebamos no que de fato elas se desenvolvem nas interações, nas vivências cotidianas, nas experiências institucionais, dentro e fora do seio familiar.

Por fim, a concepção de criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Essa concepção, fruto do avanço das ciências sociais e de projetos de pesquisa ao redor do mundo, denota uma visão de criança distinta do que já se produziu.

As crianças são parte da família, mas também separadas dela, com seus próprios interesses que podem nem sempre coincidir com o dos pais e com os de outros adultos. As crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. Elas são consideradas um grupo social [...] A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2020, p. 70).

Essa compreensão rompe com a visão estereotipada de criança como ser “[...] amoral, acultural, a-social, imatura, irresponsável, incapaz, irracional” (FERREIRA, 2004, p. 12), percebendo-o como sujeito capaz de tomar decisões, de negociar, de refletir sobre o seu lugar no mundo e nos espaços em que ocupa, capaz de produzir e negociar significados na cultura.

Nesta seção, exploramos as transformações históricas nos conceitos de criança e infância. É importante ressaltar que essa evolução conceitual não ocorreu de maneira linear ao longo do tempo. Diferentes pensadores ao longo da história influenciaram e moldaram a percepção da infância, desde a Idade Média até a contemporaneidade. Destacamos mudanças significativas nas estruturas familiares e na educação, particularmente com o surgimento da instituição escolar, que passou a separar as crianças do convívio direto com o mundo adulto.

Com novos estudos, percebeu-se as crianças como sujeitos ativos, co-construtores de conhecimento e cultura. Rompe-se com estereótipos antigos, considerando a infância como uma instituição social em si, não apenas um estágio preparatório para a vida adulta. As crianças são vistas como membros plenos da

sociedade, cada uma com suas peculiaridades, direitos e inserções em diversos contextos culturais e sociais.

Essas perspectivas históricas oferecem valiosos insights para uma abordagem educacional mais inclusiva e sensível às múltiplas facetas e realidades das infâncias. Compreender a evolução desses conceitos permite aos educadores adotarem práticas que valorizem a singularidade de cada criança e reconheçam suas contribuições para a sociedade. A infância é um estágio de vida significativo e compreendê-la em toda sua complexidade é crucial para promover uma educação justa e igualitária.

O fluxograma a seguir sintetiza as principais concepções abordadas nesta seção.

FIGURA 1 – Fluxograma sobre concepções de criança.



FONTE: Autor, 2023.

1.2

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE DAS INFÂNCIAS

Nesta seção, exploraremos a Sociologia da Infância, focando na multiplicidade e heterogeneidade das infâncias. A Sociologia da Infância reconhece a criança como sujeito social ativo, construtor de identidades, culturas e narrativas. Cada infância é influenciada pelo contexto social, gênero, etnia e geografia, desafiando-nos a compreender como as crianças transformam as realidades sociais à sua volta. Este olhar mais sensível e inclusivo exige repensar práticas educacionais para respeitar a diversidade e singularidade das infâncias, promovendo um ambiente educacional que permita viver plenamente a infância em sua riqueza e pluralidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) apresentam a concepção de criança que vem ao encontro dessa compreensão sociológica. Segundo o documento, a criança é considerada:

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, 2010, p. 12).

Essa compreensão de sujeito de direitos que produz e constrói cultura alia-se à **sociologia da infância**, quando toma as crianças “[...] como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p. 22). É por ser socialmente construída que cada infância se dá em um certo contexto, atravessada por condições sociais, de gênero, etnia, geografia, entre outras questões.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Sociologia da infância é um campo da sociologia que estuda as crianças como atores sociais, tentando compreender suas culturas e seus modos de ser em sociedade.

A tarefa da sociologia da infância, desse modo, é observar como as crianças, nas interações, constroem identidades, narrativas, culturas e como não apenas reproduzem, mas transformam as realidades sociais onde se encontram. Essa é a abordagem de Corsaro (2011) ao propor o conceito de reprodução interpretativa. As crianças não são apenas frutos de processos de socialização (à moda tradicional do conceito, na sociologia), mas, com os adultos, as crianças rece-

bem informações e valores referentes a “como o mundo funciona” (ou deveria funcionar). Elas não as incorporam passivamente, mas, sobretudo, reinterpretam a sua maneira, permitindo que transformem os espaços sociais onde se inserem. Desse modo, cada criança, antes mesmo de nascer, tem a potência de transformar o lugar onde viverá, causando impactos na organização familiar, posteriormente causando impactos na instituição onde estudará, até integrar a sociedade de forma adulta.

A noção de reprodução interpretativa em Corsaro (2009) carrega consigo a junção de duas ideias:

A reprodução é o suporte para a criação. A reprodução interpretativa da cultura possibilita seu desdobramento, ou seja, o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo. Esta pode surgir com o uso inusitado de um objeto, o enriquecimento de um empreendimento, a especificação ou a transgressão de uma regra, a sincronização de ações, etc. (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 55).

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Portanto, o conceito, central atualmente na sociologia da infância, contempla uma visão de criança capaz de enriquecer a cultura, que não simplesmente a reproduz, mas, ao reproduzir, entre os seus pares, transforma-a, complexifica, cria outros modos de fazer.

Sarmiento e Marchi (2008) complexificam a discussão da infância ao questionar qual o local das crianças excluídas na produção científica da Sociologia da Infância. Como nossas pesquisas alcançam estas crianças? O que essas crianças, que têm suas vidas ameaçadas pelas condições sociais, e que são frequentemente tomadas como “problemas sociais” tem a nos dizer sobre seus modos de vida? De que maneira, nossas lentes sociológicas, psicológicas, pedagógicas conseguem perceber os movimentos que estas crianças fazem nos espaços urbanos e institucionais?

Neste sentido, Sarmiento e Marchi (2008) argumentam que é necessário não apenas fortalecer, mas tornar ainda mais críticos os estudos da infância, levando em consideração a voz e o espaço dessas crianças marginalizadas na experiência social “normal”.

Entre os modos de perceber as crianças, dentro da sociologia da infância, segundo Nascimento (2011), a “abordagem interpretativa” parece ser a mais adequada para pensar que, no contexto de interações e brincadeiras, as crianças efetuam sua ação social, agem e produzem culturas. Essa abordagem, portanto, “[...] compreende que as crianças estabelecem as relações entre pares a partir das culturas sociais dos adultos, reproduzindo-as e recriando-as nas interações” (NASCIMENTO, 2011, p. 45).

As disciplinas como História, Sociologia, Filosofia, Psicologia e Pedagogia, entre outras, no contexto ocidental a partir do século XIX, desenvolveram uma concepção de infância que vai além de considerá-la apenas uma fase da vida e a criança como um ser em processo. Elas argumentaram que a infância é, na verdade, um período intrínseco da vida em si, e a criança é um sujeito que traz algo inédito ao mundo simplesmente pelo fato de nascer (KOHAN, 2009). A disseminação dessas ideias deu origem a um novo status para as crianças.

O protagonismo das crianças e das infâncias interroga a pedagogia, desafiando suas verdades historicamente estabelecidas (ARROYO, 2009). Além da pedagogia, ele suscita questionamentos em várias disciplinas, incluindo a sociologia (em que cada vez mais está se consolidando o campo de pesquisa da sociologia da infância), história, antropologia e psicologia, entre outras. Quando a infância é inserida no âmbito da pedagogia e da escola, desencadeia uma série de ações, especialmente no que diz respeito à consideração das necessidades das crianças em termos de tempos e espaços adequados para elas. Gradualmente, essas mudanças também se refletem no âmbito das políticas públicas.

O olhar sobre as infâncias, sob a perspectiva histórica, oferece valiosas contribuições para a pedagogia. A história revela que em diferentes períodos as crianças e sua fase de vida foram percebidas de maneiras diversas, exigindo dos adultos uma compreensão diferenciada. Isso se estende à organização dos processos educacionais. Arroyo (2009) destaca que essa compreensão histórica da criança e da infância nos impulsiona a questionar visões universalizantes sobre a infância, que se baseiam na maturação biológica ou em estágios de desenvolvimento.

O autor também reforça as contribuições da sociologia da infância, sobretudo ao compreender que todas as crianças, para além de um aluno, ocupam uma posição social dentro da categoria geracional infância, características múltiplas, diversas e não-homogêneas. Quando a escola percebe isso, ocupa-se em fazer com que as crianças vivam sua infância dentro da instituição da melhor maneira possível, sem reduzi-las unicamente ao seu papel de estudante. As crianças interagem, constroem grupos sociais, experimentam momentos de vida na escola que não se limitam exclusivamente ao conhecimento escolar.

Os estudos da infância questionam a pedagogia e pedem de nós, professores, outras práticas, outras compreensões, novos olhares. A criança não é um adulto em processo de formação, mas comumente vislumbramos na criança um adulto imperfeito, que está crescendo. Nisso, os estudos da infância colaboram a pensar a infância como um tempo específico da vida e não como um projeto de adulto civilizado. Mais que isso: requer de nós a construção de um mundo em que os valores das crianças sejam levados em conta, na organização da pedagogia, do currículo, das escolas, das políticas públicas. Um mundo em que as crianças

possam ser criança sem ter pressa de ocupar-se com a vida adulta e com ela os seus afazeres. Nesta direção, Arroyo (2009, p. 126) nos questiona: “Se as experiências das crianças são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre infância?”.

Há, ainda, outra questão: há muita diversidade na infância. Embora todas as crianças estejam passando por uma fase da vida, essa fase é diferente para cada microgrupo social, em especial quando passam por insegurança e vulnerabilidade. E a escola, muitas vezes, idealiza uma criança/aluno com base em uma visão que não se reflete no cotidiano. Por isso, os estudos da infância vêm marcar lugar ao lado da pedagogia junto à noção de infâncias, no plural. Historicamente a diferença vem sendo tratada em direção à correção e regulação, buscando uniformizar os alunos. Para o autor:

Regular esses tempos passou a ser visto com uma empreitada gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação da relação entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empreitada louvável, pedagógica, nas relações elite-povo, governante/governados, burguesia-proletariado, colonizadores/colonizados. Civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens passou a ser regular suas vidas, crenças, culturas, saberes, memória, condutas, corpos e mentes. Os estudos têm destacado essas sofisticadas pedagogias regulares, os horrores de tantas disciplinas em instituições ideadas como civilizatórias (ARROYO, 2009, p. 135).

Nesta direção, é comum que essa visão ainda esteja presente nas instituições educacionais. Como uma tecnologia da época moderna, que visa não só o controle mas o disciplinamento do corpo infantil, o desafio está em justamente considerar a infância em seus processos, não como uma ameaça a ser controlada, mas como uma potencialidade de renovação de pensamento. Considerar as crianças como protagonistas de seu tempo, não como sujeitos que um dia serão algo, estando agora em condição “não ser alguém”. O conselho das pessoas antigas de “estude para ser um dia alguém da vida” desconsidera que as crianças já são alguém e que a escola, por mais que prepare para o trabalho e/ou para a continuidade dos estudos, não “prepara” para a vida, mas a integra, pois as crianças já vivem – apenas vivem diferente dos adultos.

À medida que avançarmos, veremos como diversas visões sobre a criança e a infância influenciaram a educação infantil no ambiente escolar e como compreendemos a educação infantil atualmente. A pesquisa histórica e sociológica mostra que as mudanças na compreensão da criança e da infância não ocorrem de maneira linear, exigindo dos educadores um processo de formação contínuo para compreender a complexidade da criação de um ambiente educacional para a infância. Essa complexidade evidencia que o termo "infância" no singular não

é suficiente para abordar essa compreensão, levando-nos a adotar a noção de "infâncias" no plural, a fim de considerar as crianças a partir da diversidade de maneiras pelas quais vivenciam a infância.

À medida que exploramos a evolução das concepções de criança, confrontamos a necessidade de romper com visões estereotipadas e considerar a criança como sujeito de direitos, capaz de tomar decisões e contribuir ativamente para a cultura. A Sociologia da Infância nos convida a olhar para além das crianças comuns, considerando aquelas em situações de vulnerabilidade e marginalização, buscando ouvir suas vozes e entender suas realidades.

A educação infantil, nesse contexto, é desafiada a repensar suas práticas e políticas, reconhecendo as múltiplas infâncias existentes e proporcionando espaços adequados para cada uma delas. O desafio é criar um ambiente educacional que não apenas prepare as crianças para o futuro, mas que as permita viver plenamente a infância, respeitando sua singularidade e potencialidades. Em um mundo em constante transformação, é fundamental que os educadores estejam em constante formação, conscientes da complexidade das infâncias e prontos para se adaptar e mudar com elas. Este é um convite para uma educação mais sensível, inclusiva e empática, que reconhece e valoriza a riqueza das infâncias em sua pluralidade.

ATIVIDADES | UNIDADE 1

A análise de filmes em relação à representação da infância e da educação em diferentes épocas e culturas pode ser uma ferramenta valiosa para compreender as perspectivas históricas e sociais sobre crianças. O cinema nos permite compreender modos de tratamento às crianças.

Vamos indicar alguns filmes de curta e longa metragem, dentro dos quais você escolherá três para assistir.

- **A PESTE da Janice** (2007). 1 vídeo (14min50s). Direção de Rafael Figueiredo e Roteiro de Cristina Gomes. Porto Alegre, 2007. Publicado pelo Canal Carlos Carmo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=povogwCtITo>.
- **OMEU pé de Laranja Lima** (1970). 1 vídeo (107min11s). Direção de Aurélio Teixeira. Barueri: Europa Filmes, 1970. Publicado pelo canal Cine Antiqua. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ar9Hd1Xoylw>.
- **A PISCINA de Caíque** (2017). 1 vídeo (15 min). Direção de Raphael Gustavo da Silva. Okam Filmes, 2017. Publicado pelo canal Okam Produções. Disponível em: <https://vimeo.com/403865893>.
- **TERRITÓRIO do Brincar - Diálogo com escolas** (2015). 1 vídeo (25min33s). Direção e roteiro de Ana Cláudia Arruda Leite, Renata Meirelles, Roberta Rodrigues Alves, Sandra Eckschmidt. Projeto Território do Brincar e Instituto Alana, 2015. Publicado pelo canal Território do brincar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>.
- **UMBRELLA** | Curta Metragem de Animação Premiada e Qualificado ao Oscar® (2021). 1 vídeo (7min55s). Escrito e dirigido por Helena Hilario e Mario Pece. Stratostorm, 2021. Publicado no canal Stratostorm. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bl1FOKpFY2Q>.
- **ONDE fica a casa do meu amigo?** (1987). 1 vídeo (79min35s). Dirigido por Abbas Kiarostami. Publicado no canal Conrecoato Estilo Islâmico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EstZtXbcZHA>.

Ao analisar três filmes sugeridos anteriormente, podemos explorar as diversas maneiras pelas quais a infância e a educação foram retratadas em diferentes períodos, contextos culturais e sociais. A análise desses filmes revela como a infância e a educação são representadas de formas diversas ao longo do tempo nas diferentes culturas. Cada filme oferece uma perspectiva única, destacando desafios, potencialidades e a complexidade das experiências infantis. Isso nos convida a refletir sobre como a sociedade, os adultos e o sistema educacional constroem as infâncias e influenciam o processo de compreensão de concepções sobre as crianças em diferentes contextos históricos e culturais.

1. Que perspectivas de criança os filmes apresentam?
2. Como os adultos tratam as crianças?
3. Considerando os textos lidos, que perspectiva de educação se evidencia no filme, na relação adulto-criança?
4. Que aspectos culturais da infância se destacam?
5. Em relação a classe social, que olhares para as infâncias são possíveis?
6. Quem se importa com as crianças?
7. Como você percebe as crianças a partir daquilo que é apresentado no filme?

Convidamos você a escrever um texto sobre o tema. As perguntas são provocações para orientar a escrita que tem como tema central a infância e as crianças na história representadas pelo cinema. O texto deverá ter pelo menos 2 páginas, escritas em fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 com alinhamento justificado.

2

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL - A PEDAGOGIA
DA INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

O objetivo desta unidade é aprofundar o conhecimento acerca da especificidade da docência na educação infantil, com foco na pedagogia da infância, metodologias e práticas. Para tanto, vamos organizar o material em uma seção ampla e três subseções para dar conta dos elementos mais importantes na pedagogia da infância.

A seção 2.1 destaca a pedagogia da infância, abordando alguns de seus aspectos principais. Entre eles estão os princípios éticos, estéticos e políticos contidos nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs** (BRASIL, 2010), bem como alguns pressupostos teóricos que envolvem a escuta às crianças, as intencionalidades pedagógicas e o contato com as famílias. Outros elementos fundamentais são explorados nas subseções a seguir.



TERMO DO GLOSSÁRIO: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009, consolidam-se como um dos documentos mais importantes para a etapa da Educação Básica denominada Educação Infantil. É através dela que são fixados os eixos das interações e brincadeiras, como modo de ação pedagógica, bem como, são elencados os princípios éticos, estéticos e políticos da prática pedagógica. Alia-se a isso, a compreensão da indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

A seção 2.1.1 trata da relevância da organização dos espaços na educação infantil, especialmente em relação à pedagogia centrada na criança, exemplificada pelo modelo das escolas de Reggio Emilia. Destaca-se a importância da arquitetura e dos elementos espaciais na promoção da criatividade e interação das crianças, ressaltando a necessidade de um ambiente acolhedor e flexível que estimule o desenvolvimento integral.

A seção 2.1.2 debate a pedagogia da infância inspirada pelo contexto italiano, especialmente evidenciando a importância das diversas linguagens na educação infantil. A linguagem é vista como um meio de criação, comunicação e expressão de pensamentos. A perspectiva holística dessa pedagogia compreende a criança como um sujeito completo, integrando dimensões cognitivas, afetivas, culturais e sociais, e destaca o corpo como central na aprendizagem.

A seção 2.1.3, por fim, debate a importância do brincar na educação infantil, considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças e deve fazer parte da rotina na escola. Para os bebês, brincar significa explorar objetos e escolher o que querem manipular. Para as crianças maiores, brincar de faz de conta é essencial, pois ajuda a desenvolver ações e pensamento abstrato. O brincar não é apenas uma atividade divertida, é como as crianças aprendem sobre o mundo e constroem cultura. O texto também destaca que a rotina na escola deve ser pensada levando em conta os interesses e necessidades das crianças, não apenas as dos adultos. O brincar deve ser valorizado, oferecendo materiais adequados e tempo suficiente para as crianças se envolverem nessas atividades.

2.1

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica e última a ser incorporada como etapa da educação obrigatória no país para as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, tem especificidades próprias que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), demarcam de modo bastante explícito.

Mesmo que as primeiras escolas de educação infantil tenham sido criadas no Brasil ainda no final do século XIX, é nos anos 1900 que ela sofre as maiores transformações de acordo com Moysés Kuhlmann Jr. (2000). Ainda neste período, estudos pioneiros tentaram definir algumas especificidades no atendimento às crianças que frequentavam a pré-escola. No entanto, é a partir da década de 80, após a Constituição Federal de 1988 que novos rumos são dados ao atendimento à educação infantil, enfatizado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É a partir desse momento que começa a se construir no Brasil, o que pode ser denominado como uma pedagogia da infância, que atenda as especificidades da creche e da pré-escola.

A pedagogia da infância defendida nas DCNEI (BRASIL, 2010), em vigência até o presente momento, segundo Ana Lúcia Goulart de Faria (2011, p. 13), “[...] é uma pedagogia das relações, das diferenças, da escuta. [...] centrada na criança e na experiência infantil”. A pedagogia da infância está alicerçada em uma perspectiva de criança assumida como sujeito potente, criativo, que não apenas incorpora o mundo adulto, mas opera na sua construção, de criança como produtora de cultura.

A pedagogia da infância se estrutura a partir do entendimento que existem diferentes infâncias, que são construídas a partir da especificidade familiar, social, religiosa, cultural, com marcas de gênero, idade, classe, raça, etnia, língua, crianças imigrantes, negras, pobres etc. Assim, a pedagogia da infância se institui para acolher crianças e entendê-las como sujeitos potentes, que pensam, aprendem e se comunicam. E que possuem infâncias diversas que precisam ser respeitadas e compreendidas.

A escola de educação infantil é laica, gratuita, pública, tem intencionalidade pedagógica, não é feita de improviso, tem forma, jeito e modos de organização que prioriza o lúdico, o imaginário e as diferentes linguagens. A organização deve respeitar os tempos das crianças, prever espaços de qualidade e apropriados para cada faixa etária.

As práticas pedagógicas para uma escola da infância precisam estar atravessadas de conteúdos da vida que operem na construção das identidades das crianças. Primeiro, da arte: que possibilite a criação, a exploração, o contato com diferentes materialidades, linguagens, expressões. Também da política, que oriente ações democráticas, de convivência e respeito às diferenças. Da estética, que oriente a

ludicidade, a expressão e manifestação das diferenças, que acolha a diversidade cultural, de gênero, raça, idade, classe e rompa com a perspectiva adultocêntrica.

É necessário que se reflita sobre como a estética da escola dialoga com a cultura e vida das crianças, se o que se vê nas paredes e na decoração corresponde a vida das crianças e contribui para a construção e valorização de suas identidades e, ainda, se do ponto de vista da ética, sustenta-se em relações de solidariedade na relação entre as crianças, dos adultos com as crianças e com a comunidade escolar. Lembramos ainda que na escola a criança aprende a viver, com todas as suas dimensões. Ela não está na escola se preparando para a vida, ela está viva aqui e agora. Portanto, a escola é a vida.

Branco e Corsino (2020) neste sentido entendem a educação infantil como um lugar de encontro, em que crianças e adultos são transformados no contato. Para tanto, as autoras consideram que é preciso disponibilidade do professor para estar em contato com as crianças de modo autêntico. Isso extrapola a presença física ou o estímulo, ou seja, que o seu estar manifeste-se ao criar ambientes e rotinas que permitam experiências significativas e formativas para as crianças, fomentando a autonomia e a liberdade de ação e criação. Nesse contexto, a organização dos espaços e a disponibilidade de materiais variados, aliados ao tempo dedicado às brincadeiras, emergem como pilares que impulsionam as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010), elementos essenciais que dinamizam as práticas educativas na Educação Infantil.

A escola tem objetivos, tem intencionalidade, tem currículo e tem uma pedagogia que alicerça o trabalho. Agnese Infantino (2022) orienta que, além de possibilitar bem-estar, reforça o argumento de Branco e Corsino (2020) ao afirmar que a escola precisa ser o lugar de encontro em que a criança experimenta uma interação com o adulto que o perceba disponível, que se coloque à disposição para escutar suas curiosidades, mobilizando-a e a permitindo ser um sujeito ativo. A autora, entretanto, diz que criança ativa não significa criança agitada, mas a criança que mobiliza uma ação e um pensamento para resolver uma situação, um impasse que se coloca diante dela.

Para Infantino (2022, p. 76), a ação pedagógica exige, portanto, perguntar-se como as crianças podem estabelecer:

[...] o contato cognitivo com os objetos, como as crianças constroem suas categorias e coordenadas para ordenar e compreender o mundo natural, relacional e cultural do qual são parte, indagar com maior vigor que sob que condições os contextos facilitam esses processos.

Ainda que a autora enfatize em muitos momentos os processos de aprendizagem na educação infantil, ela se posiciona dizendo que as crianças não são alunos, elas usam a memória e prestam atenção em coisas que são significativas para elas, não para fazer prova ou mostrar que sabem um conteúdo. A autora observa ainda que as crianças aprendem o tempo todo. Mesmo que na educação infantil não tenha ensino formalizado, elas aprendem porque querem participar de determinada atividade, querem entrar na brincadeira com os pares. Por isso,

é muito importante que os contextos sejam apropriados e desafiadores para as crianças, é importante que eles possibilitem interações entre os pares e entre os adultos e que ofereça interações significativas para as crianças.

Neste sentido, a perspectiva de criança como inteira, pensante, produtora de cultura é fundamental. Infantino (2022) compreende que a criança não é um ser dividido, é um ser inteiro em que as dimensões do cognitivo, afetivo, simbólico, cultural, social, da corporeidade não estão separadas, fazem parte de um todo. Essa é mais uma das razões por que defendemos que educar e cuidar são indissociáveis (BRASIL, 2010). Os campos de experiência colocados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) *O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* não podem ser trabalhados separadamente, uma vez que não há espaço sem corpo, não há cores sem a existência de um eu que vê, não há linguagem sem sujeito.

Outra característica da escola da infância diz respeito à relação com as famílias, entendida como uma relação de parceria horizontal que possibilita à criança sentir-se segura, em especial em momento de adaptação à escola, mas não apenas nesse momento. A proximidade com as famílias precisa ser construída constantemente, ou seja, é preciso estar em permanente diálogo. Quando a criança vai à escola, ela não está se separando de sua família, está construindo formas de encontro com outras pessoas, adultos e crianças. Por isso, de acordo com Sara Zingoni (2016, p. 58), esse deve ser um “lugar de acolhimento e relação dedicado às famílias” situado em “[...] perspectiva sistêmica do desenvolvimento humano”. Por esse conceito, segundo a autora, entende-se a relação com as famílias como “[...] uma ação conjunta entre crianças e as pessoas que cuidam delas, valorizando as trocas contínuas e recíprocas entre os diversos contextos nos quais crescem as crianças” (ZINGONI, 2016, p. 58).

Logo, a relação com as famílias não é algo a mais na educação infantil, ela se torna um elemento essencial para educar e cuidar das crianças. Essa relação prevê a participação ativa das famílias, não apenas em momentos pontuais, como entrega de pareceres, mas em momentos em que a família, junto com a criança, protagoniza ações de forma compartilhada com as crianças e com as professoras e professores.

A professora e o professor que fazem essa mediação têm a responsabilidade da construção dessa relação e devem explicar desde o início como é a organização da escola, explicar o modo como as ações são organizadas. É comum ouvir que as famílias demandam das escolas a inserção das crianças em atividades muito próximas daquelas desenvolvidas no ensino fundamental, que se afasta da especificidade da educação infantil, mas é o professor e a professora que tem o conhecimento específico. Eles podem, em uma relação de diálogo, explicar a importância das experiências infantis, envolvendo as múltiplas linguagens, em especial, na defesa do brincar.

Embora ler e escrever sejam conhecimentos muito importantes, existem outras linguagens fundamentais que as crianças precisam experimentar, visando o

seu desenvolvimento integral. Da mesma forma, em relação às festas na escola, ou datas comemorativas. A escola pode fugir dessa armadilha, uma vez que a organização curricular por meio das datas comemorativas está muito alicerçada em uma perspectiva adultocêntrica cuja “[...] escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não” (OSTETTO, 2012, p. 182).

Ao finalizar este tópico, enfatizamos alguns aspectos fundamentais que caracterizam a pedagogia da infância no que diz respeito à ação docente e prática realizada no contexto da educação infantil. Iniciamos por destacar aspectos importantes da docência. A professora e o professor da educação infantil precisam ter uma relação muito próxima com a criança, através do contato físico em ações de cuidado, higiene, alimentação, organização dos espaços, relações com as famílias, etc. Envolve, portanto, uma entrega e uma conexão de muita proximidade e confiança.

Compreender a criança como centro da ação pedagógica em que o planejamento deve atender às necessidades das crianças, estabelecendo de forma coerente uma rotina flexível, que considere os tempos das crianças em práticas que envolvem o educar e cuidar. Entender a brincadeira como atividade guia da criança, como algo que possibilita o seu desenvolvimento, a interação com os pares, a autonomia, quando organizada para atender a especificidade dos tempos de vida da criança, desde o bebê e a manipulação dos objetos, até o brincar de faz de conta das crianças de pré-escola. Entender o currículo como conjunto de experiências condizentes com a vida das crianças respeitando aspectos culturais, sociais, familiares, conforme orientação dada pelas DCNEI (BRASIL, 2010), cujo eixo central são as interações e brincadeiras. Organizar o contexto alicerçado na democracia e nos princípios éticos, políticos e estéticos, bem como entender o momento em que as crianças estão na educação infantil como tempo da vida; e, como tal, precisa estar alicerçada em experiências de bem viver, não para ser cidadão no futuro, mas como direito à vida digna no tempo presente.

2.1.1 Os espaços na educação infantil

A organização dos espaços na educação infantil, em muitas realidades, ainda sofre influências advindas das várias identidades que, ao longo de sua trajetória, foram sendo construídas, que vão desde o assistencialismo até o espelhamento na escola de ensino fundamental (HORN, 2017, p. 14).

Segundo Horn (2017), a organização dos espaços, muitas vezes, pode ficar sendo relegada a segundo plano em função de que ainda existe muito forte nas instituições escolares a ideia de que o papel mais importante no processo educativo é a figura do adulto/professor. Entretanto, com as DCNEIs (BRASIL, 2010), entendemos que existe uma “estreita relação” entre a pedagogia praticada na escola, a organização dos espaços e a própria questão da estrutura arquitetônica.

Podemos observar a importância disso na proposta de Reggio Emilia, descrita por Loris Malaguzzi (2016).

As escolas situadas na região de Reggio Emilia, na Itália, ficaram conhecidas mundialmente por sua proposta pedagógica centrada na criança, em que os professores atuam como guias, ouvindo e organizando os materiais para proporcionar experiências ricas para as crianças. Elas se destacam não apenas pela sua abordagem pedagógica, mas também pela maneira inovadora como incorporam elementos arquitetônicos e organizam seus espaços. A arquitetura é percebida como parte integrante do processo educacional, indo além da estrutura física. Elementos como tetos e paredes são cuidadosamente explorados para servirem como vitrines, expondo e documentando as obras artísticas, como esculturas, pinturas e móveis, criadas pelas próprias crianças. A iluminação natural é estrategicamente utilizada para criar efeitos de luz e cores que buscam estimular a curiosidade e a criatividade das crianças.

Além disso, as escolas de Reggio Emilia são projetadas com um olhar atento à criação de um ambiente acolhedor e convidativo. A sensação de acolhimento é fomentada nos interiores, que são planejados para manter uma atmosfera aconchegante e organizada. Essa abordagem visa proporcionar às crianças um espaço seguro e convidativo, fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades e interações no ambiente educacional.

A flexibilidade dos interiores é um ponto central no planejamento arquitetônico das escolas de Reggio Emilia. A preferência por elementos não fixos permite rápida e segura modificação do espaço, dando às próprias crianças a capacidade de influenciar e adaptar o ambiente conforme suas necessidades e criatividade. Dessa forma, o mobiliário planejado, muitas vezes confeccionado em madeira, é uma peça-chave que oferece essa adaptabilidade, facilitando a configuração dos espaços de acordo com os projetos e atividades específicas.

As praças centrais, conhecidas como "piazzas", representam uma característica marcante na organização dos ambientes das escolas de Reggio Emilia. Elas funcionam como pontos de encontro, centralizando todos os espaços do programa educacional, incluindo grandes e pequenos ateliês, biblioteca, áreas administrativas, cozinha, refeitório, sanitários e locais para atividades de lazer. Quando a estrutura do projeto não permite uma praça central, um jardim é cuidadosamente posicionado, garantindo eficiência e uma atmosfera agradável em todos os elementos do edifício, sem marginalização entre os ambientes.

A integração de paredes de vidro nas construções é uma estratégia arquitetônica adotada para conectar os jardins internos e externos. Essas superfícies translúcidas proporcionam maior incidência de luz natural nos ambientes, possibilitando brincadeiras com transparências e reflexos. Além disso, essa transparência cria uma sensação de comunidade, permitindo que as crianças vejam outras crianças trabalhando entre as salas, o que contribui para uma maior interação e colaboração no processo de aprendizagem.

Por fim, a abordagem pedagógica das escolas de Reggio Emilia, que reconhece as crianças como protagonistas ativos em seu próprio processo de aprendizagem, encontra eco na arquitetura e organização dos espaços. Os ambientes são cuida-

dosamente projetados para estimular a criatividade, a curiosidade e a expressão individual desde os primeiros anos de vida.

Embora no ambiente acadêmico o tema dos tempos e espaços da educação infantil pareçam se proliferar rapidamente, existe uma certa distância de como este tema chega na prática das escolas. Segundo Horn (2017, p. 17), a organização do espaço tem um papel central na docência da educação infantil, assim:

[...] o espaço não é simplesmente um cenário [...] ele revela concepções da infância, criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador desse processo.

A organização dos espaços deve privilegiar (ou, no mínimo, tornar possível) as interações sociais. Os brinquedos, os livros, as caixas de papelão, os lápis de cor, as folhas, as bonecas, pedaços de madeira, bambolês e tantos outros recursos que servem ao brincar também permitem que as crianças interajam entre si e com os adultos. Nesse sentido, compreendemos que as interações e brincadeiras (eixos norteadores da prática na educação infantil) são potencializadoras do desenvolvimento da criança de forma integral.

Conforme os estudos da autora:

[...] quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (HORN, 2017, p. 20).

Outro ponto referente a essa argumentação relaciona-se a figura do professor que, mesmo “descentralizado”, tem uma intencionalidade pedagógica em sua prática. Cada material colocado por ele no espaço indica um conjunto de potencialidades que podem ser atingidas. Os questionamentos de Horn (2017, p. 20) são cirúrgicos: “Quais características, então, esses espaços e ambientes deverão ter para dar conta disso? Quais materiais serão mais instigantes e significativos para interações qualificadas e aprendizagens prazerosas?”.

A autora, então, sugere, conforme a idade das crianças. Para bebês, é preciso levar em conta a textura dos objetos, os sentidos que eles podem despertar, as culturas que poderão interagir. Isso se reflete nas cores, nas músicas escolhidas para ouvir, ou até “[...] pendurar objetos em elásticos desde o teto, prender folhas secas em fios de nylon, colocar tiras de papel que se movem com o ar

e colar cortinas em esconderijos” (HORN, 2017, p. 21). Para crianças maiores, outros sentidos e sensações podem ser favorecidos, para que possam pintar, colar, recortar, desenhar, vestirem-se, experimentar papéis e personagens nas brincadeiras, entre outros aspectos. Portanto, conforme as crianças interagem nos espaços, vão manifestando suas criações, suas necessidades e seus interesses, permitindo ao professor pensar de que outros modos podem atingir suas curiosidades, oferecendo não coisas prontas e acabadas, mas elementos que, sem guiar a direção do brincar, permitem com que criem e interajam.

Nesta seção, exploramos a influência das distintas identidades que moldaram a organização dos espaços na educação infantil. Ao observar a abordagem inovadora das escolas de Reggio Emilia, destacamos a importância de transcender a visão tradicional do espaço como mero cenário. O espaço é revelador de concepções sobre infância, educação e aprendizagem, refletindo-se na disposição dos móveis, brinquedos e materiais com os quais as crianças interagem. Devemos privilegiar a organização espacial que promova interações sociais, alinhadas aos eixos fundamentais da prática na educação infantil: interações e brincadeiras. O desafio é criar ambientes que descentralizem a figura do adulto, potencializando aprendizagens significativas e incentivando a expressão individual desde os primeiros anos de vida.

2.1.2 As linguagens na educação infantil

A pedagogia da infância que nasce no contexto Italiano que tanto nos inspira para pensar as práticas na educação infantil tem características bastante interessantes que **Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman** colocam em evidência no segundo volume do livro “As Cem Linguagens da criança”. O principal nome a colocar ênfase nas linguagens infantis é Loris Malaguzzi, que também contribuiu para a difusão do trabalho com múltiplas linguagens, através de exposições de desenhos das crianças, primeiro no contexto italiano e depois para outros países da Europa e nos EUA. Ele também foi responsável pela difusão da pedagogia das escolas da infância de Reggio Emilia, para outras regiões da Itália, bem como em outros países. Loris Malaguzzi além de considerar autores como John Dewey, Vygotsky, Piaget, Montessori, Bronfenbrenner, Freinet, dedicou-se aos estudos sobre as linguagens.



SAIBA MAIS: Confira os dois volumes da obra "As cem linguagens da criança" publicada no Brasil pela Editora Penso. O conjunto da obra apresenta reflexões importantes sobre a pioneira pedagogia de Reggio Emilia, na escrita de autores e autoras renomados.

Malaguzzi (2016, p. 57), em entrevista concedida a Lella Gandini, afirma ser a escola de educação infantil “[...] um lugar de vidas e relacionamentos múltiplos entre adultos e crianças, como um lugar inesgotável e dinâmico” e cria o que conhecemos como *atelier*, como espaço nas escolas para experimentar

as linguagens visuais. Malaguzzi é responsável por colocar em outro patamar a compreensão sobre o desenho da criança, a pintura, a escultura e outras formas de linguagem. Segundo ele, a escola deve ser esse espaço em que:

[...] as mãos das crianças poderiam ficar fazendo ‘bagunça’. Sem a possibilidade de tédio, mãos e mentes poderiam envolver-se com as outras com uma enorme e libertadora alegria, conforme ordena a biologia e a evolução (MALAGUZZI, 2016, p. 65).

Através das linguagens, as crianças podem criar, comunicar-se, inventar, expressar modos de pensar. Para Malaguzzi, os desenhos, esculturas e pinturas das crianças podem se constituir como documentos que elas podem explorar e os adultos podem estudar, além de ser uma forma de comunicação sobre os processos das crianças, sobre seus caminhos de invenção.

Agnese Infantino e Franca Zuccoli (2016, p 180) enfatizam que:

As crianças usam naturalmente uma abordagem artística, porque traços, rabiscos, desenhos, pinturas e criações tridimensionais são uma linguagem própria, inata da infância, sem a necessidade de que haja algum tipo de intervenção impositiva pelos adultos e é observando esses primeiros movimentos naturais que se pode entender quais são as ações mais significativas para se oferecer, estritamente a esse grupo específico, às descobertas realizadas.

Em relação ainda às linguagens, Malaguzzi (2016, p. 81) defende que as crianças:

[...] quando desenhavam, elas não estão apenas criando uma intervenção gráfica, mas estão também selecionando ideias [...] a expressão gráfica serve mais como um laço que favorece capacidades colaborativas, de modo que o jogo de aprendizagem entre crianças permite descobertas, uma após a outra (MALAGUZZI, 2016, p. 81).

Ou seja, expressar um modo de entender o mundo, de simbolizar, inventar traços. Além da valorização do desenho, Malaguzzi destacou a importância da pintura, escultura, entre outras. Para ele, as crianças envolvem-se em jogos fascinantes a partir das imagens como “[...] transformar uma flor em mancha, uma luz, um pássaro em voo, um fantasma, um punhado de rosas vermelhas dentro de um campo com grama e trigo amarelo” (MALAGUZZI, 2016, p. 66). Além do mergulho nesse processo de desenhar, pintar e que se modifica a partir da produção de algo, de brincar e descobrir, cores, imagens, a criança se insere em um jogo ligado ao cognitivo, afetivo, expressivo, corporal, criativo. Malaguzzi caracteriza essa abordagem como holística, considerando que foram construídas reunindo o pensamento de várias áreas humanas.

A abordagem holística significa, em primeiro lugar, compreender a criança como um sujeito inteiro, através de dimensões cognitivas, afetivas, culturais e sociais, que entrelaçadas constituem o sujeito (INFANTINO, 2022). Outra ideia base desta perspectiva considera que a criança pode expressar-se por meio de múltiplas linguagens como a afetiva, comunicativa, simbólica, imaginativa e relacional. Isso significa compreender que a pedagogia da infância se institui na e pelas linguagens, sendo o corpo o seu alvo, uma vez que a existência humana ocorre pelo/com e no corpo, entendido como corporeidade. Neste sentido, sobre o tema, Salva, Silva e Wendt (2023, p. 42) escrevem que:

Não há aprendizagem sem corpo, que experimenta, que sofre, brinca, joga, sente. Não há aprendizagem sem corpo, constantemente desafiado a bifurcar caminhos, a experimentar de outra forma, a fazer descobertas; sem corpo convidado a aprender, a se expor, a pensar, a errar, a experimentar.

Os autores em questão reforçam que a aprendizagem, em especial ao se tratar de crianças pequenas, passa predominantemente pela experiência e a interação com os pares do que com ordens e regras. As interações e brincadeiras, como eixos norteadores da Educação Infantil, reforçam este posicionamento, ao levar em conta o que as crianças aprendem enquanto brincam e interagem, principalmente porque os conflitos e a necessidade de construir soluções se fazem presentes na partilha das brincadeiras com os pares.

O sociólogo Bernard Charlot, apesar de não estar tratando especificamente da Educação Infantil, trabalha duas noções importantes ao debate. A primeira é de que existe uma distinção clara entre mobilização e motivação. As crianças aprendem através da mobilização de seus recursos internos, quando são desafiados a pensar e construir soluções para os seus dilemas. Isso é diferente da motivação. A motivação é externa, é uma pressão que parte de fora para dentro. Para Salva, Silva e Wendt (2023, p. 81) a motivação muitas vezes se configura quando tentamos “[...] convencer uma criança a fazer algo que ela não quer, sob pena de um castigo ou de uma sanção”. A mobilização, por ser interna, depende do ato de “[...] por recursos em movimento. Mobilizar é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Como mobilizamos as crianças durante a prática pedagógica? Cada criança reage de uma forma distinta aos desafios que se constituem nas interações e brincadeiras. Todavia, Salva, Silva e Wendt (2023) apresentam alguns indicativos: por meio da organização de espaços, oferta de materiais, organização de ambientes atrativos, acolhedores e desafiadores que atraem as crianças, possibilitando que entrem em um jogo de aprendizagem, sem que seja daquele modo tradicional e inspirado no ensino fundamental, considerando que a educação infantil tem uma especialidade própria.

Para os autores, vários teóricos convergem na “[...] defesa da experiência, da interação, do corpo, da ludicidade, da curiosidade como processos mobilizadores de aprender” (SALVA; SILVA; WENDT, 2023, p. 82), entre eles Freire, Montes-

sori, Piaget, Vigotski, entre outros. Com esse aporte teórico, Salva, Silva e Wendt (2023, p. 82-83) declaram:

A criança aprende a engatinhar mobilizada pelo desejo de alcançar um brinquedo, aprende a falar pela alegria de ouvir a própria voz, de ouvir a voz do outro que a convoca a se comunicar, aprende a caminhar experimentado, caindo, levantando, experimentando outra vez. Esse processo é, também, um jogo que se repete, pelo prazer de realizar. É essa experiência que a criança vai registrando em seu corpo, é uma experiência lúdica, embora nem sempre prazerosa (BROUGÈRE, 1998), porque ocorre o insucesso também. Por isso, o jogo é tão importante para o desenvolvimento integral da criança, ele possibilita interação, frustração, prazer, aprendizagem. O jogo é parte da cultura humana, faz parte da vida das pessoas, cria necessidades. Ao inserir o jogo na ação educativa, muda-se a dimensão da presença do corpo, não para educá-lo, aprisioná-lo, mas para que se expresse, crie, experimente, erre, sinta-se desafiado, aprenda.

Além disso, a relação professora, professor e criança ocorre através do corpo, a interação envolve o corpo, na construção de uma pedagogia do bem-estar, do acolhimento, da afetividade, da curiosidade das e dos interesses das crianças, sem, contudo, manter-se no nível da criança, mas através da mediação, provocar outras perguntas. Esse processo pode ser feito através de uma pedagogia da escuta. A curiosidade não pode simplesmente ser resolvida, não podemos simplesmente dar respostas; mas, sim, fomentar a curiosidade através de outras perguntas.

2.1.3 O brincar na educação infantil

Um dos aspectos importantes para pensar as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil são as interações e brincadeiras, que também compõem o eixo orientador do currículo conforme as DCNEIs (BRASIL, 2010). No entanto, as brincadeiras em geral apresentam maior dificuldade de serem compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao organizar situações que possibilitem a brincadeira no cotidiano da educação infantil, a professora ou professor estão respeitando um dos direitos das crianças em destaque também na BNCC (BRASIL, 2017). Neste sentido, a brincadeira precisa compor a intencionalidade pedagógica orientada sobre a potência do brincar em todas as fases da vida da criança.

Os bebês, por exemplo, precisam de um ambiente acolhedor que lhes possibilite movimento, aconchego, desafios, interações e autonomia, que começa através da oferta de diferentes brinquedos, que o bebê pode buscar com seu campo de visão e escolher qual deseja manipular. Escolher aquele que mais lhes atrai opera com o princípio da autonomia, porque à sua disposição não

há apenas um chocalho, há vários brinquedos e os bebês se movimentam para escolher. Ao tocar os brinquedos, as crianças sentem a textura, ouvem o som do objeto, podem pegar, largar, pegar outra vez.

É muito importante que os brinquedos nesta fase da vida estejam a uma distância adequada que a criança possa pegar, não apenas olhar a distância. Quando bebê, mais importante é a manipulação dos objetos e aposta na potencialidade dos bebês para a escolha do que querem manipular, sem julgamento, apenas permitir que explorem, descubram, sem antecipar ou fazer pela criança, isto é, os materiais precisam oferecer desafios, por isso é importante apostar na potencialidade da criança (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012). O brincar é uma das atividades vitais da criança e, portanto, a atividade mais nobre, através da qual a criança aprende a conviver, interagir com o outro, aprende a resolver situações que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Por essa razão, o ambiente para brincar deve ser muito bem planejado.



INTERATIVIDADE: Assista a entrevista da professora doutora Tizuko Morchida no canal da UNIVESP.

Na Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte 1/2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU>.

Na Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte 2/2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c>.

As crianças maiores já protagonizam o brincar de faz de conta. Na perspectiva histórico-cultural, o brincar não é apenas um modo de aprendizagem, como também uma necessidade da criança (SALVA; BELTRAME, 2021). Estudos de Vigotski (2021, p. 235) afirmam que “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança”. Ou seja, através das brincadeiras a criança está sempre um passo à frente do seu comportamento cotidiano, protagoniza ações que no cotidiano ainda não é capaz, mas o faz na ação de brincar, através da qual as crianças desenvolvem ações psíquicas superiores.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Nas traduções realizadas por Zóia Prestes, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, foi substituído pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Eminente em uma tradução direto do Russo para o português. A Zona de Desenvolvimento Proximal é conhecida como a distância entre a o desenvolvimento que a criança já possui, podendo realizar determinadas atividades sozinhas, e o desenvolvimento que ela pode vir a alcançar, mas que, por ora, ainda depende do apoio de um indivíduo mais capaz. Este conceito é um dos fundamentais na teoria de Vigotski.

O autor nos convoca a pensar seriamente sobre o brincar considerando que ao brincar “[...] a criança é livre, ou seja, ela determina atitudes, partindo do seu eu, mas é uma liberdade ilusória” (VIGOTSKI, 2021, p. 238), pois no cotidiano ela está submetida às regras do adulto que, ainda que seja negociada, não é como estar livre completamente, algo que é exercitado ao brincar, sem que a criança tenha algum prejuízo. Ao brincar:

[...] a criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age partindo do significado do objeto. [...] Aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”, ou seja, para o autor “a situação imaginária” (VIGOTSKI, 2021, p. 238).



SAIBA MAIS: Para entender melhor este conceito (Zona de Desenvolvimento Proximal) faça a leitura do livro "A formação social da mente" de L. S. Vigotski.

Desta forma, a criança desenvolve o pensamento abstrato, pois vive na brincadeira e dá significado a ações que ela ainda não pode realmente realizar, mas por meio dessa ação e da imaginação, age com o pensamento, elaborando estratégias, para ser protagonista na ação do brincar. Consoante a isso, Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2020, p. 06) entendem que:

Ao experimentarem o brincar como uma atividade lúdica, portanto, altamente significativa para si, as crianças inspiram-se na realidade adulta, mas filtram-na em função dos seus interesses e necessidades. Introduzem, com isso, processos de seletividade e de reinterpretação, imaginação, fantasia e ficção, criatividade e espírito crítico, exercendo plenos poderes para alterar, inverter, transgredir, os atributos, classificações, relações e regras habituais a pessoas, animais, objetos, ações, acontecimentos, papéis e funções, ideias, tempos e espaços.

As autoras ainda destacam que, ao brincar, as crianças conseguem criar novas ordens, novos modos de organização que tem inspiração no mundo real, mas diferente do mundo real, ao brincar, as crianças não estão apenas se divertindo. Elas estão organizando formas de pensamento.

Isso significa que as aprendizagens adquiridas durante o brincar das crianças encontram-se, à partida, incertas e em aberto, escapando a objetivos definidos a priori e específicos, apenas sendo passíveis de ser objetivadas a posteriori, sustentadas no tempo e em contexto (FERREIRA; TOMÁS, 2020, p. 06).

Essa forma de brincar, entendida também como o brincar de faz de conta, possibilita que:

A criança assuma um papel qualquer, que ela protagonize e que não seja ela. Sem isso não existe brincadeira de faz de conta. Assim que aparece o papel, aparece o brincar de faz de conta, e este não consiste apenas na interpretação do papel do adulto, mas também de outra criança (SALVA; BELTRAME, 2021, p. 156).

Muitas vezes, tendemos a pensar que o brincar é da natureza da criança. Entretanto, estudos e pesquisas sobre o brincar enfatizam que: “Brincar não é apenas uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 2). É, portanto, na atividade de brincar que a criança aprende como se mover no mundo, constrói significados sobre o mundo, produzindo cultura. A cultura infantil nasce através da brincadeira.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros, adultos e crianças (BORBA, 2007, p. 33-34).

Para que a criança brinque, não basta deixá-la livre. O espaço, como dito anteriormente, precisa ser pensado e organizado de modo a permitir o brincar. Entende-se que toda a escola tem uma rotina, não se considera que ela não deva existir, pois a rotina possibilita que a criança também se organize. É preciso, no entanto, refletir se a rotina atende a necessidade das crianças ou se está atendendo às necessidades dos adultos. Martins Filho (2021, p. 79) instiga a pensar que pode-se transformar “[...] as rotinas rotineiras em vida cotidiana”, ou seja, é um exercício de pensamento e de planejamento perceber se aquela rotina só tem o objetivo de atender o relógio, ou seja, o tempo da máquina, e portanto, dos adultos, ou se atende a temporalidade das crianças. Muitas vezes, em nome da rotina se desfaz um cenário em que as crianças estão brincando, envolvidas em uma situação de aprendizagem; afinal, está, através do brincar, buscando a solução para um impasse que se institui no brincar. Contudo, a professora ou o professor interrompe porque está na hora do lanche.

O autor propõe pensar em uma rotina a partir das crianças, prestando atenção ao que elas estão fazendo e aos seus interesses. Impor hora de dormir para todas as crianças ao mesmo tempo, bem como impor horário de banheiro, atende a uma necessidade adulta, não da criança, ancora-se em uma perspectiva adultocêntrica. Outra rotina imposta ocorre através de músicas de comando, na hora de comer, muitas vezes impondo às crianças uma reza, normalmente católica, ferindo o princípio da escola laica.

Sabe-se que a rotina é necessária, como já dissemos, no entanto, sem considerar os tempos das crianças, as rotinas tornam o cotidiano na escola repetitivo, desinteressante. Para Martins Filho (2021, p. 85): “O adultocentrismo, que critico diz respeito ao que leva os professores e as professoras a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência das crianças, especialmente em sua pluralidade cultural e existencial”.

Para o autor, as crianças não vivem de modo igual a experiência escolar, de modo que acolher diferentes modos de ser na escola é fundamental, desconstruir naturalizações é imprescindível, descolar-se do modelo do ensino fundamental é necessário para construir a pedagogia da infância que atenda às necessidades das crianças e lhes permita interagir, brincar, desfrutar de tempos e espaços pensados com elas e para elas.

Considerando que, além de ser um direito, o brincar é o modo como as crianças apreendem o mundo e que a infância é vivida durante um curto período de tempo. Os esforços do professor e da professora devem garantir experiências de brincar com qualidade nos contextos de educação infantil. Ao brincar, as crianças utilizam muitas linguagens e estratégias para resolver situações imaginárias, inspiradas no cotidiano, sem que seja o próprio cotidiano, como exercício de viver em comunidade; portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas se aliem no brincar, com materiais de qualidade, com tempo adequado, pensado e planejado como um dos aspectos fundamentais da pedagogia da infância.

ATIVIDADES | UNIDADE 2

Atividade 1 - Proposta de Organização de Espaços na Educação Infantil

Conforme estudado, uma parte significativa do trabalho do professor da educação infantil reside na capacidade de criar propostas e organizar o espaço, bem como seus recursos, de modo a potencializar as descobertas, interações e brincadeiras das crianças. Com base nessa abordagem teórica, sua tarefa é elaborar uma proposta de organização de espaços na Educação Infantil. Para isso, siga as etapas a seguir:

a) Descrição do Ambiente:

Descreva a sala de aula, podendo ser a sala de aula de uma escola real onde você atua ou uma sala de aula fictícia. Represente, através do seu relato, que elementos existem neste espaço.

b) Recursos Necessários:

Identifique os recursos essenciais que este momento de interação aconteça, como cestas com blocos de montar, livros infantis, fantasias e outros materiais relevantes para enriquecer a experiência educativa.

c) Organização do Material no Espaço:

Detalhe como você planeja distribuir e organizar esses recursos no ambiente, seja por meio de cantos temáticos, estações, mesas, baús, seja por outra forma de arranjo espacial que promova a interação e a aprendizagem das crianças.

d) Postura do Educador:

Sugira a postura que o educador deve adotar durante o processo, levando em consideração a rotina preestabelecida na escola, como os horários de lanche, sono e outras atividades. Destaque a importância do educador como mediador ativo, incentivando a participação e a criatividade das crianças.

e) Experiências de interatividade e criatividade:

Imaginando as crianças interagindo e brincando no ambiente proposto, sugira perguntas que um educador poderia fazer para estimulá-las a criar, explorar e pensar de forma criativa.

Esperamos que essa atividade permita que você desenvolva uma proposta eficaz de organização de espaços na Educação Infantil, enriquecendo, assim, a experiência educativa para as crianças.

Elabore um glossário (lista de conceitos e suas definições) relacionados ao conteúdo da unidade. Para tanto, busque no material e construa definições para:

- a) brincar na educação infantil;
- b) organização dos espaços;
- c) trabalho com linguagens na educação infantil;
- d) pedagogia da infância e seus elementos principais.

Esse exercício ajudará você a fixar os conceitos e apropriar-se dessas noções para colocar em ação na sua prática pedagógica ou na construção de sua monografia.

3

PESQUISA E DOCÊNCIA COM CRIANÇAS:
APORTES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS,
ESCRITAS E REGISTROS

INTRODUÇÃO

A unidade 3 deste material didático trata de explicitar as bases da pesquisa com crianças, sobretudo, os cuidados éticos necessários, bem como a importância da observação e registro, tanto da pesquisa quanto da prática pedagógica. Os objetivos desta unidade são: a) Desenvolver estudos acerca do registro como fonte de memória da prática, visando à reflexão sobre a docência e a criança; b) Realizar escritas e registros sobre a prática e refletir sobre as diferentes formas de registro e; c) Aprofundar os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa com crianças.

Na primeira seção, aprofundaremos nossas reflexões sobre a pesquisa com crianças, focando na ética envolvida. Ao considerar a singularidade de cada criança e sua capacidade de comunicar-se através de diversas linguagens, reconhecemos a importância de métodos e abordagens éticas para uma pesquisa autêntica e inclusiva. Abordaremos as contribuições da sociologia da infância, as práticas éticas regulamentadas e as estratégias inovadoras de coleta de dados que honram a voz e a expressão das crianças. Exploraremos também o desafio de superar preconceitos e estereótipos, garantindo que a pesquisa com crianças seja respeitosa e segura, permitindo uma participação plena e valiosa desses sujeitos em seus próprios processos de pesquisa.

A segunda parte da unidade discute a importância da observação e registro na prática pedagógica e pesquisa. Destaca que tanto os professores quanto os pesquisadores necessitam registrar e sistematizar suas atividades, sendo essencial para refletir sobre a prática e aprimorá-la. A escrita não é meramente formal, mas uma atitude reflexiva e analítica que auxilia na compreensão do passado e na aprendizagem com a experiência. Além disso, a documentação pedagógica, perspectiva de trabalho oriunda da pedagogia italiana e que inclui as produções das crianças, é vital para construir uma memória educativa e entender como as crianças constroem conhecimento. A abordagem enfatiza a escuta ativa, reconhecendo as diversas formas de expressão das crianças e valorizando suas experiências. Concluímos que o registro e a documentação pedagógica são poderosas ferramentas para aprimorar a prática pedagógica, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e aprendizado para professores e crianças, marcando o vivido e contribuindo para o enriquecimento da educação e pedagogia.

3.1

PESQUISA COM CRIANÇAS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Ao longo das unidades anteriores, estivemos construindo reflexões amplas e importantes sobre nosso olhar acerca da infância e das crianças, sobretudo, percebendo-as como seres capazes de interagir e construir cultura. Isso culmina em um paradigma de pensamento que insere as crianças como sujeitos de pesquisa que, através das suas interações e brincadeiras cotidianas em seus espaços de vida, tem muito a contar sobre si e suas infâncias. Por isso, a pesquisa com crianças tem inspiração nessas noções oriundas da sociologia da infância para problematizar como podemos pensar instrumentos e abordagens de pesquisa que considerem a criança como ser que tem potencial para falar e expressar-se de variadas formas e, portanto, merece ser ouvido/observado/percebido pela pesquisa científica.

Martins Filho e Martins Filho (2021), sugerem que a História da Criança e da Infância foi sempre produzida sobre e não com as crianças, pois, como já apontamos, as crianças aparecem na história como puras e inocentes, incapazes de falar por si mesmas e suas expressões foram consideradas ilegítimas.

Para tanto, a proposta dos autores é de pensar a escuta sensível no processo de pesquisa, dando visibilidade às “falas infantis”. Na proposta dos autores de “deixar fazer viver a viva voz das crianças”, a intenção é estudar e aprender com as crianças sobre elas, para além das definições baseadas em estágios de desenvolvimento, ou como objeto de estudo, mas sobretudo como sujeitos de direitos que nas suas interações aprendem, criam, brincam, reúnem-se em grupos, em linhas gerais, vivem, e vivem de forma diversa ao modo dos adultos. Assim, “[...] não devemos estar abertos somente às pesquisas sobre as crianças, mas sim apostar em ouvir as crianças para conhecermos a singularidade da infância” (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2021, p. 291).

Compreender as singularidades da infância implica, tal qual aponta Corsaro (2011), perceber que as crianças constroem cultura e reinterpretam as culturas adultas. Não estão em um lugar vazio a ser preenchido ou numa trajetória progressiva a tornarem-se algo, elas já são um alguém que tem expectativas, desejos, frustrações, aprendizagens e experiências de vida.

Martins Filho e Martins Filho (2021, p. 291), nesta perspectiva, reforçam que, no campo da pesquisa educacional, é preciso:

[...] vencer a força argumentativa que ainda vigora no mundo acadêmico-científico, no qual as crianças pertencem a um conjunto de negativos, onde lhes faltam tudo e, seriam os adultos, os únicos promotores de tais necessidades, isso se

daria por meio da transmissão, completando e preenchendo esse conjunto de negativos.

A representação da criança como ser incompleto, inconcluso e que “não é” só pode ser desconstruída com uma:

[...] postura descolonizadora, que significa construir um olhar e uma escuta que privilegia a criança, sua voz, seus gestos, suas linguagens, quer sejam expressivas, simbólicas, metafóricas, imaginativas, cognitivas. Logo, perceber a criança como sujeito de pouca idade, diferente do adulto, mas não menor e menos importante que os sujeitos de outras idades. Requer compreender a criança como capaz de construir sentidos sobre o mundo (SALVA; MARTINEZ, 2022, p. 122-123).

A atitude de escuta sensível é um elemento de “[...] luta política na defesa da infância e no direito das crianças a viverem suas infâncias de forma digna, uma postura de advogar a causa da infância” (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 12). Todavia, é um exercício constante e inacabado que implica nos professores e professoras um olhar atento para a criança que, no seu cotidiano, brinca, interage, constrói, chora e ri, e em todas as situações se expressa de algum modo. A escuta sensível constitui-se como um elemento ético no processo de pesquisa com crianças. Junto a isso, aliam-se outros princípios.

Toda pesquisa com seres humanos deve seguir alguns procedimentos éticos que garantem o bem-estar e a segurança dos participantes em pesquisas científicas. Por mais que seja comum pensarmos em procedimentos éticos na pesquisa em seres humanos quando trata-se de assuntos biológicos ou médicos, a pesquisa em educação também requer de nós pesquisadores determinados cuidados, em especial quando os sujeitos de pesquisa são crianças.

A regulamentação da pesquisa com seres humanos no Brasil foi realizada pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Ela esclarece alguns pontos que subscrevemos na sequência:

Todo participante da pesquisa deve ser consultado antes do início da pesquisa, fornecendo seu assentimento. Isso se dá por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresenta o método da pesquisa, justificativa do estudo, os riscos e benefícios, os possíveis incômodos, a duração do estudo, o seu objetivo, em uma linguagem clara e acessível ao participante, garantindo o sigilo e privacidade. O assentimento, conforme a resolução, deve ser livre de coação, intimidação ou fraude. Geralmente, com exceções médicas, a participação dos pesquisados deve ser de modo gratuito, voluntário. Além disso, o pesquisador tem o compromisso de averiguar se o pesquisado tem interesse de participar até o final do estudo, pois a qualquer momento ele pode desistir da sua participação, sem nenhum tipo de prejuízo.

O TCLE deve ser assinado pelo participante ou pelo seu responsável legal, em caso de menoridade ou vulnerabilidade. No caso de crianças, além do TCLE, é necessário criar um Termo de Assentimento que seja adequado à compreensão delas. Esse documento deve explicar de maneira clara e amigável os aspectos da pesquisa, permitindo que a criança expresse sua vontade de participar ou não. A linguagem utilizada e a apresentação gráfica, como desenhos, são recursos valiosos para tornar as informações acessíveis e compreensíveis para as crianças.

De acordo com a Resolução 466/2012, toda pesquisa com seres humanos deve observar determinadas exigências, dentre elas: garantir a confidencialidade, proteção da imagem, não estigmatizar os participantes, garantir recursos humanos suficientes para atender o bem-estar dos participantes, obter consentimento e assentimento dos participantes, explicitando principalmente os riscos e desconfortos que podem causar, respeitando os seus “[...] valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos” (BRASIL, 2012, p. 6).

O infográfico a seguir retoma algumas ideias principais no processo de consentimento e assentimento na pesquisa.

FIGURA 2 - Infográfico sobre questões de ética em pesquisa científica

QUESTÕES DE ÉTICA NA PESQUISA

1

OBTENHA CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Todo participante deve topar participar da pesquisa, seja ele criança, jovem ou adulto.

2

PREENCHIMENTO DO TCLE

O TCLE precisa descrever benefícios, riscos e desconfortos, além de conter objetivo, justificativa e metodologia da pesquisa empreendida.

3

EM CASO DE CRIANÇAS OU MENORES DE IDADE

O responsável assina o TCLE, mas a criança precisa assentir sua participação, através de um Termo de Assentimento.

4

E DEPOIS?

O assentimento não se limita a assinatura de um formulário. Todo participante tem direito de desistir caso sinta-se desconfortável ou não queira prosseguir com sua participação.

5

PRODUÇÃO DO MATERIAL

Observe as orientações da Resolução 466/2012 e do seu campo de pesquisa!

FONTE: Autor, 2023.

Ainda sobre o TCLE, uma questão comum entre os pesquisadores iniciantes é em descrever os riscos para os pesquisados na pesquisa. Na pesquisa em educação, em que a maior parte dos instrumentos e técnicas consistem em questionários, entrevistas, observação, rodas de conversa, análise documental, entre outros, dois dos riscos ou incômodos podem ser o cansaço devido à duração do processo ou o constrangimento ao responder a certas perguntas. Mesmo assim, estas questões devem ser pontuadas ao participante.

Nas pesquisas com crianças, outros elementos se fazem presentes. Cruz (2019, p. 47), em coletânea elaborada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) declara que, em função do público a ser pesquisado, bebês, crianças pequenas, novas metodologias estão sendo criadas para pensar a expressão dos participantes, por exemplo:

[...] os pesquisadores têm buscado apreender o seu ponto de vista utilizando a abordagem etnográfica e/ou ampliando a atenção a outras linguagens que não a verbal, o que tem demandado o aprimoramento de técnicas tradicionais, como a observação, e o enfrentamento do difícil desenvolvimento de outras formas de produção, registro e a análise de dados, tais como o uso de desenhos ou fotografias, complementos de histórias e brincadeiras de faz-de-conta, que, em muitos casos, além de serem anotados em diários de campo, são também fotografados, gravados e/ou filmados (CRUZ, 2019, p. 47).

No caso da pesquisa com crianças, é necessário que seja construído um vínculo de confiança entre pesquisador e participante, inclusive na interpretação da sua linguagem. O exemplo de Cruz (2019) é a de um bebê que chora sempre que o pesquisador/observador se aproxima. Nem sempre a recusa pode ser explícita, mas é preciso garantir sempre o bem-estar do participante na pesquisa e a proteção à sua integridade física e psicológica.

Essas abordagens éticas e sensíveis são essenciais para garantir que as crianças se sintam à vontade e possam expressar-se de maneira autêntica durante o processo de pesquisa. Encontrar o equilíbrio entre obter dados relevantes e não ser intrusivo é um desafio. É crucial que as metodologias de pesquisa sejam cuidadosamente planejadas para garantir que as crianças se sintam à vontade, evitando desconforto ou pressão indevida.

Em relação à história das pesquisas sobre infância, Pereira (2015) argumenta que, tradicionalmente, as pesquisas não são feitas com as crianças, mas são contadas pela perspectiva que o adulto delas observa, ou seja, o ponto de vista das crianças tem sido recontado pelos adultos. Portanto, ao considerar a infância como uma categoria “histórica e social”, e as crianças como atores sociais, é necessário pensar de que modo “[...] as narrativas produzidas sobre a infância” (PEREIRA, 2015, p. 58) conseguem levar em conta a perspectiva das crianças,

a sua experiência e as suas percepções. Essa mudança na reconceitualização da criança e infância implica aceitarmos as crianças como “[...] atores sociais competentes para a interpretação da realidade social em que se inserem [...]” (FERNANDES, 2006, p. 25), através das quais expressam opiniões e percepções do seu mundo, das suas rotinas, das suas culturas que devem ser, de algum modo, registradas e analisadas cientificamente.

O estatuto da pesquisa com crianças assenta-se justamente pela capacidade da criança de pensar, interagir e produzir cultura. E nessa produção, cria alteridade, alternativas para o pensar e falar adulto. Logo:

Considerar a alteridade da infância, implica considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, implica portanto considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos, onde a incompetência e incapacidade das crianças, era invocada com o argumento de protecção contra a sua própria irracionalidade e incompetência [...] (FERNANDES, 2006, p. 30).

A ideia de considerar a criança como participante e parceira de pesquisa implica em reconhecê-la como agente ativo em sua própria vida, capaz de expressar suas opiniões, experiências e visões de mundo de maneira autêntica. Isso não significa apenas ouvir o que as crianças têm a dizer, mas também envolvê-las ativamente no processo de pesquisa, respeitando suas vozes e perspectivas. Quando as crianças são consideradas como participantes e parceiras de pesquisa, isso não apenas enriquece nosso entendimento da infância, mas também fortalece a qualidade e relevância da pesquisa sociológica e educacional como um todo. No entanto, é importante destacar que envolver crianças na pesquisa também traz responsabilidades éticas significativas. Os pesquisadores devem garantir que o processo seja respeitoso e seguro para elas.

Esse desafio sociológico envolve uma mudança fundamental na forma como os pesquisadores abordam a pesquisa com crianças. É preciso superar preconceitos e estereótipos que podem limitar a sua capacidade de participar plenamente.

Carvalho, Santos, Tebaldi (2023) realizam um balanço de reflexões éticas necessárias na pesquisa com crianças, a partir de um estudo sobre a produção científica na área. Levando em consideração as contribuições dos estudos sociais sobre a infância, os autores ressaltam que é preciso adotar métodos e adequar temas de investigação, considerando a participação das crianças. De modo que, para ouvir as crianças, é preciso metodologias participativas, bem como outros procedimentos de produção de dados que valorizem o ponto de vista da criança, expresso através de diferentes linguagens. Sobretudo, parte importante do papel do pesquisador está no olhar e na escuta às crianças nos seus momen-

tos de brincadeira e rotina na escola, quando se trata de pesquisas na Educação Infantil, por exemplo. Refletir na escrita acadêmica o olhar e ponto de vista das crianças é um dos principais desafios da pesquisa com crianças e não sobre elas.

Na pesquisa com crianças, os autores ainda argumentam que, na construção metodológica, sejam escolhidos instrumentos e estratégias de produção de dados que considerem variadas formas de captar a ação das crianças. Isso pode se dar através de foto-elicitación (metodologia que combina uso de fotografias ou imagens em entrevista para suscitar debates e memórias), bem como outros recursos, os quais:

[...] rodas de conversa, observação participante, registros em desenho, ateliês de produção de narrativas orais e visuais, produção de desenhos, conversas informais, instalações de jogo, registros em vídeos, registros fotográficos, gravação de imagem e de som etc. (CARVALHO; SANTOS; TEBALDI, 2023, p. 26).

A proliferação de outras técnicas e estratégias de produção de dados se torna ainda mais urgente quando questionamos acerca do papel da voz das crianças na pesquisa. Fernandes e Souza (2020) nos convidam a pensar sobre o tema ao concluírem que, no debate da ausência da voz das crianças nas pesquisas, mais do que isso, vemos a dificuldade que os pesquisadores têm de inclui-las na sua produção de conhecimento. A isso, alia-se a contribuição das autoras na construção de uma noção de voz que extrapola a oralidade, mas que apoia-se na noção das cem linguagens do pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Logo, embora a oralidade seja um meio valioso de expressão, não permite que a criança explore plenamente todos os matizes e significados que permeiam sua experiência de vida e a maneira como ela constrói suas relações com o mundo.

Desde a linguagem gráfica até a linguagem simbólica, passando pela linguagem motora e pela linguagem oral, todas essas manifestações devem ser valorizadas como meios legítimos de comunicação infantil. Seguindo essa abordagem, nossa tarefa como pesquisadores é tornar visíveis e audíveis todas as formas pelas quais as crianças desejam se expressar. Portanto, quando nos referimos à "voz" das crianças, não podemos limitá-la ao contexto da oralidade. Fazer isso seria desconsiderar profundamente a singularidade de cada criança e suas múltiplas formas de expressão. Devemos, ao invés disso, abraçar a heterogeneidade das formas de comunicação infantil e respeitar a riqueza que ela traz para nossas pesquisas e compreensão da infância. Somente através dessa abordagem inclusiva e respeitosa poderemos verdadeiramente "dar voz" às crianças em toda a sua diversidade e complexidade.

Na sociologia da infância, especificamente nas vertentes interpretativas e críticas, encontramos abordagens metodológicas particularmente robustas para permitir que as crianças expressem suas vozes de maneira eficaz. Estas abordagens incluem, mas não se limitam a etnografia, estudo de caso, métodos biográficos, pesquisa-ação e pesquisa participativa. Entretanto, o desafio continua

residindo, tanto na dimensão epistemológica da construção da pesquisa quanto nos aspectos práticos, já que é preciso pensar a pesquisa de modo que as crianças tenham liberdade para expressar-se, expor suas subjetividades e representações.

Ainda, é necessário pensar que a participação da criança não se coloca numa condição de dependência do adulto, ou que suas expressões sejam guiadas por ele. Desse modo, Fernandes e Souza (2020, p. 983) indicam que é necessária uma “vigilância epistemológica”, a ponto que seja considerado nos processos de produção de dados:

[...] a alteridade das crianças, a qual se tece entre vozes e silêncios, entre ditos e não ditos, ancorada em processos de pesquisa respeitadores da complexidade envolvida nos processos de comunicação entre adultos e crianças.

Nesta seção, exploramos o universo da pesquisa com crianças, mergulhando na sua complexidade e nas importantes considerações éticas que a envolvem. Ao longo dessa jornada, buscamos transcender uma visão histórica que retratava as crianças como seres passivos, reconhecendo-as como sujeitos ativos capazes de interagir e construir cultura. Inspirados pela sociologia da infância, que nos convida a ouvir as “falas infantis”, enfatizamos a necessidade de abordagens e instrumentos de pesquisa que honrem a voz e a expressão das crianças.

Ao abordar a história das pesquisas sobre a infância, confrontamos a tradicional narrativa centrada no olhar adulto, evidenciando a necessidade de valorizar as experiências e percepções das crianças. Reconhecemos a sua capacidade de interpretar sua realidade social e expressar suas opiniões, o que nos conduz a uma abordagem participativa na pesquisa. Incorporar metodologias variadas e ampliar as formas de captar a ação das crianças são imperativos éticos para uma pesquisa autêntica e inclusiva.

Além disso, exploramos a diversidade de linguagens através das quais as crianças se expressam, indo além da oralidade e reconhecendo a validade de suas expressões gráficas, simbólicas, motoras e orais. Nossa tarefa como pesquisadores é tornar visíveis e audíveis todas essas formas legítimas de comunicação infantil, respeitando a singularidade de cada criança.

3.2

OBSERVAÇÃO E REGISTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA PESQUISA

Independentemente do nível ou etapa em que atua, parte considerável do trabalho do professor e da professora ocupa-se na árdua tarefa do **planejamento**: planos de aula, projetos, sequências de atividades, atividades diferenciadas e individualizadas, identificar e nomear os recursos que precisamos para atingir determinado objetivo, decidir como vai começar, prosseguimento e conclusão da introdução de um tema... Todos nós professores passamos por esse ritual que atravessa o nosso cotidiano e a nossa vivência dentro e fora da escola. Os pesquisadores acadêmicos passam por rito parecido, precisam decidir sobre o que é sua pesquisa, como ela será realizada, precisam confeccionar instrumentos, protocolos, autorizações...

Porém, outra dinâmica se faz presente no cotidiano do professor (além do seu trabalho ser contínuo e parecer não ter fim): é a sistematização de sua prática. Isso se dá por rabiscos e alterações nos planos de aula, relatos em pareceres e documentos pedagógicos, relatos para gestores em situações específicas. O professor, mais do que ensinar, carrega consigo a tarefa de narrar, narrar sua experiência como professor, como quem ensina algo, e como quem vive com crianças, jovens e adultos e com eles, não só aprende, mas reelabora o que sabe. Esse ato de narrar, sugere Ostetto (2008), pode ser através de diários. Mas, independentemente do nome do documento, a importância está no ato de registrar a prática e os pensamentos do professor.

Da mesma forma, pesquisadores também dependem de seus registros, principalmente na pesquisa social. Uma entrevista não é apenas uma resposta a uma pergunta, é um modo de expressar e organizar a experiência em um relato. E com isso, surgem entonações, expressões faciais, desconfortos, tudo faz parte do relato. Quando o pesquisador está observando em um contexto, não basta dizer “as crianças brincam com peças de montar”, mas pode dizer como brincam, o que falam enquanto brincam, como interagem com os colegas, podem questionar as crianças e buscar entender melhor o que fazem, para além de uma observação fria e distante.

Essa compreensão se dá pela ideia de que qualquer observação não é neutra e a entrada do pesquisador no campo eminentemente altera aquele espaço. O que o pesquisador pode fazer é tentar minimizar sua ação, permitindo que registre o máximo possível das expressões das crianças ou dos participantes ao qual observa. Ostetto (2008, p. 13-14) destaca que:

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando per-

guntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai tornando-se explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

O ato de registrar as práticas de docência ou os momentos de pesquisa torna-se um documento que permite ao professor e pesquisador trazer à memória os acontecimentos passados. Como indica Ostetto (2008), escrever permite tornar explícita a experiência, fazendo com que possamos pensar sobre ela. É evidente que os professores pensam sobre sua prática. A questão posta aqui é que a escrita sistemática sobre o seu fazer pode permitir que pensem em sua experiência de forma mais aprofundada, trazendo elementos que podem ajudá-los a repensar suas práticas, qualificar sua ação e auxiliar durante os processos avaliativos.

Ostetto (2008) também nos lembra que a escrita sobre a prática carrega consigo a capacidade de auxiliar o professor no seu processo de autoformação ou formação permanente. Zabalza (2004) inclui os diários de aula, como nomeia a prática sistemática da escrita sobre o que acontece com o professor, dentro das práticas autobiográficas. Por isso, os diários relacionam-se com a prática da construção da identidade do professor, onde cada docente narra sobre sua prática, reflete e aprimora suas concepções de ensino, aprendizagem, visão sobre seus alunos/crianças e, sobretudo, constrói um local de expressão valioso para sua construção enquanto sujeito.

A concepção de registro de Ostetto não se limita a uma prática mecânica de escrever acontecimentos. Consiste, entretanto, em uma atitude reflexiva e analítica de “compreender o passado” e “aprender com a experiência” (OSTETTO, 2008, p. 20), desenvolvendo o que a autora compreende como “memória compreensiva”. Assim, escrever, como sugerido aos pesquisadores, permite que possamos analisar os detalhes, expandir as significações sobre pequenos fatos, observando com profundidade “[...] o retrato de nossa prática” (OSTETTO, 2008, p. 21).

A autora sabiamente aponta também que escrever é uma tarefa que, tal qual a autoformação, consiste num processo de transformação de si. Quem escreve e registra, portanto, elabora um modo de inscrever-se e fazer-se sujeito de uma história, que não é linear, mas marcada por idas e voltas, por definições e mudanças, por conversões em diferentes sentidos. O professor através de seu relato escrito: “Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas” (OSTETTO, 2008, p. 21).

Zabalza (2004), por sua vez, compreende que a escrita do professor, em formato de diário, carrega consigo, como já explorado por Ostetto, o potencial de auxiliar o professor em sua formação profissional. Escrever leva o professor a ampliar a consciência dos fatos que permeiam sua ação, registrando suas dificuldades, seus dilemas, suas escolhas, e o resultado de suas ações. A escrita do diário, segundo o autor, também permite o aprofundamento do conhecimento do professor em razão daquilo que acontece em sua prática; logo, quanto maior for a capacidade analítica do professor em descrever e analisar o seu fazer, maior será a capacidade de criar soluções, repensar suas certezas e constituir formas

de qualificar sua ação. É por isso que os autores incluem a escrita do diário como uma forma de desenvolvimento profissional.

Outro modo de pensar o registro escrito está no ato de documentar, não apenas os pensamentos do professor, mas, sobretudo, as produções das crianças. Esta perspectiva, apoiada também nas práticas da experiência italiana, consiste em possibilitar, através da documentação “[...] sistemática dos registros, seja de imagens, produções das crianças, anotações, diálogos captados em gravador” (OSTETTO, 2008, p. 29) um modo de auxiliar o professor na tarefa de compreender conceitos e “teorias sobre as crianças”.

Essa denominação dada como “documentação pedagógica” vem se espalhando na literatura educacional e parte de um paradigma que considera que a prática pedagógica, como já reafirmado neste livro, não se resume a ação do professor sobre as crianças, típico das pedagogias tradicionais, inclusive, as que se inspiram nas práticas escolares do ensino fundamental. A compreensão de que a prática pedagógica na educação infantil se consolida a partir da participação, requer dos professores a “[...] reconceitualização da organização do espaço, da gestão do tempo, da oferta de materiais, dos diferentes arranjos nos agrupamentos de crianças e em especial, do papel do adulto” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 14). A ênfase na interação e participação das crianças no seu processo educativo implica pensar no registro cotidiano do que elas produzem e narram. Logo, a documentação pedagógica neste contexto é reconhecida por Pinazza e Fochi (2018) como modo de registrar o processo de construção de conhecimento das crianças, bem como fortalecer uma concepção de educação para crianças pequenas em que se considere a sua produção como potente.

Entretanto, apontam os autores, há certa dificuldade em compreender como usar os registros obtidos ou, ainda, se a produção das crianças basta por si só. Isso gera preocupação dos professores e professoras que ocupam tempo substancial da sua prática fazendo portfólios e relatórios para as famílias, mas que não são significativos do ponto de vista da construção de um novo planejamento, consolidação de um projeto educativo, ou potencial de observar a evolução das crianças. Neste sentido, Pinazza e Fochi (2018) compreendem que a documentação pedagógica, além de consolidar-se como um registro sistemático das produções das crianças, também é um movimento investigativo por parte do professor, que se manifesta na formulação de perguntas, na observação, na organização dos espaços para interação, na construção de teorias sobre as crianças e o seu desenvolvimento, o que permitirá uma construção curricular e pedagógica sobre a prática cotidiana na educação infantil.

Dahlberg (2016, p. 229) escreve que a documentação pedagógica é “[...] uma atitude específica sobre a vida”. Na visão da autora, documentar começa com a “escuta ativa”, uma escuta sobre os eventos “do aqui e agora”, como forma de escutar aquilo que quer fazer-se ouvido. Isso se manifesta nas descobertas das crianças, naquilo que as choca, que as fazem correr e contar para um colega “você viu isso?”. Entretanto, a autora nos questiona acerca do espaço que damos para a criação, para a descoberta, para o que é imprevisível na prática pedagógica. Será que, ao observarmos nossos contextos de trabalho, conseguimos perceber a criação das crianças? Ou as vemos apenas reproduzir práticas histo-

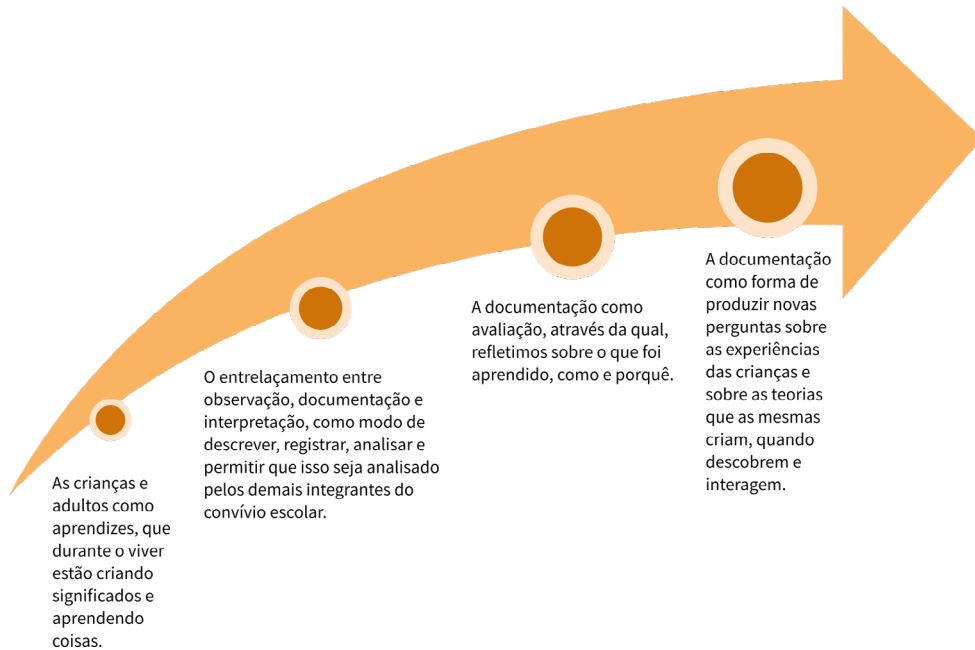
ricamente descontextualizadas que continuamos a repetir pelos apelos do cotidiano, do “folclore” ou da alfabetização?

Dahlberg (2016) também aponta a documentação pedagógica como forma de qualificar os processos de avaliação. Em um tempo em que a racionalidade neoliberal cada vez mais se infiltra na escola através de avaliações padronizadas, escalas, listas de competências, descrever e mostrar os processos de criação das crianças torna-se, inclusive, um ato de resistência a burocracia que ofusca o que realmente importa: o que as crianças aprendem na escola da infância enquanto brincam e interagem. Para a autora, a documentação pedagógica, como pensada na perspectiva italiana, implica representar uma linguagem de “criação de significados”, que não se preocupa com “resultados”, mas com as experiências das crianças que, por vezes, denunciam a necessidade de repensar nossas práticas e a organização dos nossos espaços.

Carlina Rinaldi (2016), autora importante no processo complexo de publicizar a pedagogia italiana, argumenta em prol da pedagogia da escuta. Observar é, sobretudo, escutar. Mas escutar o quê? Sobretudo: “A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (RINALDI, 2016, p. 236). Nisso incluímos o desenho, a dança, o choro, a briga, os desejos e os pedidos das crianças... A autora também complementa: “Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros” (RINALDI, 2016, p. 236). Assim, escutar requer uma abertura e um reconhecimento de que o outro, a criança, tem algo importante a dizer; às vezes, não apenas com palavras, mas que precisa ser ouvido pelo professor ou adulto responsável.

A documentação pedagógica, neste sentido, ocupa um papel de registrar a experiência e aprendizagem das crianças, não como uma forma de demonstrar, mas entender durante o processo. Observe a imagem a seguir. Como pensada, essa forma de documentar leva em conta:

FIGURA 3 - Esquema sobre documentação pedagógica



FONTE: Elaborado pelo autor.

As contribuições de Rinaldi (2016) e Ostetto (2008) convergem na mesma direção: no contexto da escrita e do registro sobre sua prática e a prática das crianças, os professores tornam-se pesquisadores que, junto com as crianças, investigam o mundo e constroem significações sobre ele, mesmo que sejam de pontos de vista diferentes. Enquanto as crianças exploram os espaços da sala e constroem relações sociais, os professores podem questionar-se como isso acontece, de que forma e quais os limites e possibilidades disso. Enquanto as crianças se maravilham com as descobertas que fazem, os professores constroem novas teorias sobre como podem organizar os espaços para fazer com que novas descobertas ainda maiores possam acontecer. Ostetto (2008, p. 32) entende que, independentemente da modalidade de registro, escrever é um ato de tornar-se autor. “Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história”.

Ao encerrar este capítulo dedicado à pesquisa com crianças e a importância do registro na prática pedagógica, torna-se claro que a atuação do professor e da professora vai muito além do simples ato de ensinar. É um intrincado processo que exige planejamento, reflexão e, fundamentalmente, a habilidade de narrar suas experiências, tornando-as tangíveis por meio da escrita.

Tanto o trabalho cotidiano do professor quanto a pesquisa acadêmica compartilham a necessidade de sistematizar suas práticas. Essa sistematização acontece através de registros, sejam eles em forma de planos de aula, diários de classe, relatos para gestores, sejam eles pesquisas científicas. Esse ato de registrar e narrar não é apenas uma formalidade. É uma maneira de tornar visível o vivido, possibilitando uma reflexão profunda sobre a prática.

O registro não é uma tarefa mecânica, mas sim uma atitude reflexiva e analítica que permite compreender o passado, aprender com a experiência e, consequentemente, evoluir profissionalmente. Escrever sobre a prática docente ou os momentos de pesquisa se torna um documento valioso, uma ferramenta que permite ao professor e ao pesquisador relembrar acontecimentos passados e repensar suas práticas, qualificando suas ações e auxiliando nos processos avaliativos.

Além disso, a documentação pedagógica, que vai além dos registros individuais e inclui as produções das crianças, representa uma condição indispensável para a construção de uma memória educativa. Essa abordagem reconhece que a prática pedagógica na educação infantil se baseia na participação ativa das crianças, exigindo um repensar constante das práticas e do papel do adulto. A documentação pedagógica não se preocupa apenas com os resultados, mas valoriza as experiências das crianças, oferecendo insights valiosos para a construção curricular e pedagógica.

A perspectiva da documentação pedagógica também enfatiza a importância da escuta ativa, reconhecendo e valorizando as diversas formas de expressão das crianças. Escutar vai além das palavras; envolve interpretar e atribuir significado às mensagens, valorizando aqueles que são escutados. A documentação pedagógica se torna, assim, uma maneira de registrar e compreender a experiência e a aprendizagem das crianças durante o processo educativo.

Ao final, compreendemos que o ato de registrar e documentar vai muito além de uma prática burocrática. É uma poderosa ferramenta para aprimorar a prática pedagógica, promovendo um constante ciclo de reflexão, aprendizado e evolução, tanto para o professor quanto para as crianças que estão no centro desse processo educativo. É uma forma de tornar-se autor da própria história, marcando o vivido e sonhando o viver e contribuindo para o enriquecimento contínuo da educação e da pedagogia.

ATIVIDADES | UNIDADE 3

Atividade 1 - Criação de Diários de Aula

Durante o período de um mês, mantenha um diário de suas experiências em sala de aula, fazendo observações, registrando desafios, reflexões e estratégias utilizadas. Se possível, articule suas reflexões no diário com elementos teóricos aprendidos na disciplina e no curso de especialização, de modo que perceba os entrelaçamentos possíveis entre teoria e prática.

Ao final do período, revise seu diário e identifique padrões e insights que possam orientar melhorias na prática pedagógica.

Atividade 2 - Produção de mapa mental

Elabore um mapa mental com ajuda de aplicativos ou faça manualmente em papel, desde que considere os seguintes conceitos, explorados neste capítulo.

- a) Instrumentos e técnicas de pesquisa com crianças;
- b) Ética na pesquisa com crianças;
- c) Múltiplas linguagens das crianças;
- d) Necessidade de observação e registro.

Atividade 3 - Roteiro de observação em contexto de educação infantil

Considerando as aprendizagens desta unidade, elabore um roteiro para observação em uma escola de educação infantil. Considere na elaboração deste roteiro:

- a) turma ou faixa etária;
- b) descrição detalhada dos espaços físicos e objetos que as crianças têm à disposição;
- c) descrição da escola e dos recursos que ela possui para atendimento às crianças;
- d) elementos e horários da rotina das crianças;
- e) quais momentos de interação irá observar;
- f) quais os espaços serão escolhidos para observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste material didático, exploramos de maneira aprofundada os diversos aspectos teóricos, metodológicos e éticos que permeiam a pesquisa com crianças e a prática docente na Educação Infantil, ancorados nos referenciais teóricos da pedagogia da infância (brasileira e italiana) e da sociologia da infância. Nosso compromisso com a construção de uma base sólida para a reflexão crítica sobre as infâncias e as crianças se manteve constante ao longo de cada unidade, impulsionando os acadêmicos e acadêmicas a repensar conceitos preexistentes e adotar novas perspectivas.

A primeira unidade, ao explorar a história social e cultural da criança e suas multiplicidades, levou-nos a conceber a infância como um fenômeno complexo, enraizado em contextos diversos e singulares. Ao reconhecermos as crianças como atores sociais inseridos em realidades específicas, abrimos espaço para uma pedagogia da infância mais sensível e alinhada às necessidades individuais e coletivas das crianças.

Na segunda unidade, dedicada às especificidades da docência na Educação Infantil, destacamos a importância da proximidade com as famílias, de experiências de criatividade e brincadeira e da organização adequada dos espaços educativos. Estes elementos fundamentais, aliados à compreensão da pedagogia da infância, orientam uma prática pedagógica que busca promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando a organização dos espaços, materiais e recursos, o trabalho com linguagens e a importância do brincar.

Por fim, na terceira unidade, abordamos a pesquisa com crianças, ressaltando seus desafios éticos e metodológicos únicos. Reconhecemos a necessidade de escuta ativa, observação cuidadosa e registro sensível para captar as percepções e visões de mundo das crianças. Este enfoque ético e metodológico na pesquisa é essencial para ampliar a compreensão das crianças enquanto sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesta unidade, também exploramos a importância da observação e do registro, como formas de qualificar a avaliação do processo educativo bem como subsidiar a qualificação do professor.

Ao término desta jornada acadêmica, esperamos que os leitores sintam-se capacitados a integrar os conceitos discutidos neste livro em suas práticas profissionais, promovendo uma abordagem mais humanizada e sensível na educação da infância. Acreditamos que a interseção entre educação e infância é um terreno fértil para transformações significativas e incentivamos a contínua busca por aprimoramento e aprofundamento nesse campo tão relevante e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel. **A infância interroga a pedagogia**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 119-140.

BORBA, ngela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 33-46

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. **Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços**. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 45, p. 01-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/40914/pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 24, v. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Natha Scheuermann dos; TEBALDI, Lisiani Rossatto. Ética na pesquisa com crianças: investimentos teóricos, reflexões e desafios em investigações na Educação Infantil. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 23, n. 76, p. 18-46, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29754>. Acesso em: 23 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 47-52. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 229-234.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AHNJEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=dahlberg+moss+pence&hl=pt-BR&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 15 set. 2023.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Formato Digital). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=k8NnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 set. 2023.

DURÁN, María Ángeles. **Si Aristóteles levantara la cabeza**. Madrid: Ediciones Catedra, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; SILVA, Alilian Lopes Martins. **Culturas Infantis em creches e Pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores associados, 2011. p. 13-17.

FERNANDES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.htm>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonía à voz das crianças nas pesquisas: Uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015/6817>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Manuela. **A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!** Relações Sociais Entre Crianças num Jardim-de-Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar ... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014 - 2019). **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, p. 01-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/54739/pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

INFANTINO, Agnese. Crianças e adultos nos contextos educativos: a partilha das aprendizagens. In: INFANTINO, Agnese (Org.). **As crianças também aprendem: O papel educativo das pessoas adultas na educação infantil**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 71-118.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A Arte e as Crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um todo à espera de ser descoberto. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 179-192.

KISHIMOTO, Tizuco; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos, Brincadeiras e materiais para bebês: Manual de orientação pedagógica: módulo 2**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

KOHAN, Walter. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 59-104.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**: Além da folha A4. Florianópolis: Editora Insular, 2021.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Pesquisa com crianças: deixar fazer viver a viva voz das crianças. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 287-300, 2021. Disponível em: <https://seer.furg.br/redsis/article/download/11959/9243>. Acesso em: 22 set. 2023.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento de campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2012.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, Rita Marisa. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 24 set. 2023.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 235-247.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Humanidades & Inovação**, Palmas, n. 68, v. 8, p. 151-165, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036>. Acesso em: 20 set. 2023.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização. In:

MOURÃO, Nadja Maria; OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; MARTINEZ, Lucas da Silva (Orgs.). **Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar.** Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. p. 121-133.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. **Sons, imagens, pensamentos: infâncias em tempos de pandemia.** 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020.

SALVA, Sueli; SILVA, Francine; WENDT, Lucas. **Crianças ocupam a UFSM: traços e encontros com a infância.** Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2023. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/85>. Acesso em: 11 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 17-39. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>. Acesso em: 03 set. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações, Revista de Sociologia**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 20 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 209-239.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZINGONI, Sara. Ser Protagonista desde o início - as crianças e as experiências do nido. In: FORTUNATTI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças - Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível.** Tradução: Paula Baggio. Firenze: Edizioni ETS, 2016. p. 56-67.

SOBRE O AUTOR

LUCAS DA SILVA MARTINEZ

É Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM). Professor de anos iniciais e Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Doutor em Educação (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Docência no Ensino Superior (Faculdade de Educação São Luís). Pedagogo (UNIPAMPA). Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) e Editor-Chefe Adjunto da Editora CLAEC. Foi Editor Assistente do periódico RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (e-ISSN: 2525-7870) de 2019 a 2023. Assessor técnico do periódico Educação (UFSM) de 2017 a 2019. Tem interesses nos seguintes temas de pesquisa: Infâncias, Juventudes, Ensino Médio, YouTube, Pedagogias Culturais e processos de aprendizagem na cultura digital.