

## Escuta e documentação pedagógica em um contexto de creche: planejamento e práticas construídas em diálogo com as crianças

Escucha y documentación pedagógica en un contexto de escuela infantil: planificación y prácticas construidas en diálogo con los niños

*Listening and pedagogical documentation in a day care context: planning and developing practices based on dialogues with children*

Jorgiana Ricardo Pereira, Márcia Vanessa Silva, Fátima Sampaio Silva, BRASIL

### RESUMO

O artigo aborda um planejamento situado na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras por crianças. Objetiva colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa. Fundamenta-se em Pedagogias Participativas, as quais reconhecem a criança como competente e o professor como pesquisador de sua práxis pedagógica. O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, em andamento, cujo objeto de estudo é a Pedagogia praticada por uma professora pesquisadora de sua práxis. As práticas de documentação e a consulta à documentação elaborada pela professora, por exemplo, relatórios, mini-histórias e livros acerca do trabalho educativo e do acompanhamento de cada criança, compõem a estratégia central para a construção do *corpus* empírico. A análise dos dados evidencia que o apoio à motivação das crianças para criar brincadeiras é uma forma de impulsionar a concretização de uma práxis participativa. A escuta das crianças documentada e incluída no planejamento foi fundamental para que o desenvolvimento da

experiência educativa analisada apoiasse as crianças na construção de diversas aprendizagens, como as envolvidas na iniciação da aprendizagem em grupo: um grupo que partilha, colabora, aprende e toma decisões.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação Infantil, Escuta das Crianças. Documentação Pedagógica, Planejamento

### RESUMEN

El artículo aborda una planificación basada en la observación y la escucha del proceso de creación de juegos por parte de los niños y niñas. Pretende colaborar con prácticas de planificación basadas en la escucha de los niños y niñas, visibilizando los aprendizajes sustentados en las acciones planificadas y desarrolladas en diálogo con ellos y el potencial de la documentación pedagógica para la planificación educativa y la investigación. Se fundamenta en las Pedagogías Participativas, que reconocen al niño como competente y al docente como investigador de su praxis pedagógica. El artículo es resultado de una investigación cualitativa, cuyo objeto de estudio es la Pedagogía practicada por una docente investigadora de su praxis. Las prácticas de documentación y consulta de documentación elaborada por el docente, por

ejemplo, informes, minicuentos y libros sobre la labor educativa y el seguimiento de cada niño/a, componen la estrategia central para la construcción del *corpus* empírico. El análisis de los datos muestra que apoyar la motivación de los niños para crear juegos es una forma de impulsar la realización de una praxis participativa. La escucha de los niños, documentada e incluida en la planificación, fue fundamental para el desarrollo de la experiencia educativa analizada y para apoyar a los niños/as en la construcción de diferentes aprendizajes, como los que implican la iniciación del aprendizaje en grupo: un grupo que comparte, colabora, aprende y toma decisiones.

**Palabras clave:** Pedagogía, Educación Infantil, Escucha Infantil, Documentación Pedagógica, Planificación

### ABSTRACT

*The article addresses a pedagogical planning based on observation and listening to the process of creating forms of playing by children. It aims to collaborate with planning practices based on listening to children, making visible the learning supported by actions planned and developed in dialogue with them. It also aims to highlight the potential of documentation to pedagogical planning and for research. It is based on Pedagogies-in-Participation which recognize the child as competent and the teacher as a researcher of his own pedagogical praxis. The article is the result of a qualitative research, in progress, whose object of study is the Pedagogy practiced by a teacher researcher of her praxis. Documentation practices as well as consultation of documentation prepared by the teacher, for example, reports, mini-stories and books about the educational practice and monitoring of each child make up the central strategy for the construction of the empirical corpus. Data analysis shows that supporting children's motivation to create forms of playing is a way of ensuring the realization of participant praxis. Listening to children documented and included in the planning was fundamental for the development of the educational experience to support children in learning, such as this kind of learning related to initiating group learning: a group that shares, collaborates, learns and makes decisions.*

**Key words:** Pedagogy, Early Childhood Education, Listening to Children, Pedagogical Documentation, Planning.

## INTRODUÇÃO

“É preciso muita atenção e muito tempo para aprender a escutar melhor quem é diferente, e as crianças são diferentes” (Vecchi, 2017, p. 72). Diversos autores, por exemplo, Cruz (2008), consideram que ouvir as crianças não é somente algo possível, mas necessário, uma vez que conhecer o que elas comunicam “em primeira mão” amplia as possibilidades de proposição de transformações necessárias, possibilitando a melhoria da qualidade da Educação Infantil e da Pedagogia realizada no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional.

Oliveira-Formosinho (2018, 2019) destaca que escutar a criança, prestando-lhe uma atenção consciente e documentando seu fazer, sentir e pensar em instituições educativas é fundamental para monitorizar os processos de aprendizagem e de ensino e para a realização de um planejamento solidário, feito em companhia das crianças e com o envolvimento de suas famílias.

Vários estudos têm mostrado (Fochi, 2013, 2019; Lima, 2017; Oliveira-Formosinho, 2018; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017; Vecchi, 2017; Zero, 2014) que a documentação do cotidiano das crianças apoia o planejamento educacional e a pesquisa sobre a práxis pedagógica.

A elaboração de documentação e o processo de documentação pedagógica depende, entre outros aspectos, da realização de múltiplos registros das experiências de aprendizagens vividas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil, os quais visibilizam suas vozes, interesses, necessidades, gostos, curiosidades e o trabalho educativo desenvolvido com e para elas.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica como conteúdo é

*o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (p. 194).*

Os autores explicitam a distinção e a interde-

pendência entre documentação e o processo de documentação pedagógica.

Fochi (2019) diferencia os termos “documentar” e “documentação”, entendendo os dois como parte do processo da documentação pedagógica. Para o estudioso, a documentação pedagógica é vista como conceito pedagógico, estratégia utilizada que configura o modo de refletir o fazer pedagógico cotidiano. Documentar, por sua vez, é o ato de registrar, necessário no processo de documentação pedagógica. Já a documentação representa os documentos, por exemplo, portfólios, relatórios, mini-histórias, que comunicam a experiência educativa da qual as crianças participam.

A “herança pedagógica” de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano e impulsionador da inspiradora abordagem educacional de Reggio Emilia para Educação Infantil, e a produção de seus colaboradores e estudiosos de sua obra (Fochi, 2019; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2012; Vecchi, 2017) mostra que a documentação é tanto uma fonte pedagógica como metodológica, importante para conhecer e compreender os processos das crianças, os contextos educativos, bem como, para tornar visíveis a escuta, a imagem de criança, o professor e a Pedagogia praticada no cotidiano.

Segundo Vecchi (2017), a documentação é o recurso mais fértil para a reflexão sobre a ação educativa/prática pedagógica. Sua utilização como fonte de pesquisa tem originalidade na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil, na Pedagogia Reggiana (Vecchi, 2017; Zero, 2014).

Convém ponderar que a discussão acerca dessa temática ainda é recente no Brasil. Os estudos de Fochi (2013, 2018, 2019) são um marco na comunicação das possibilidades da documentação no âmbito da pesquisa, nas áreas da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil.

No grupo de creche onde foi desenvolvida a experiência educativa/trabalho pedagógico analisado neste artigo, a documentação foi adotada como recurso para: o planejamento de ações educativas situadas na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras pelas crianças; e para a pesquisa sobre essa experiência educativa. Nesse âmbito, este estudo objetiva colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa.

A documentação é conceituada, neste estudo, em consonância com as ideias de Malaguzzi (2016), que a considera um recurso capaz de contribuir para as necessidades de ação educativa mais imediata do professor (por exemplo, identificar a motivação das crianças para a aprendizagem) e para que se desenvolva a pesquisa e se passe da pesquisa à ação e da ação à pesquisa, alcançando, assim, um nível cada vez mais elevado de profissionalismo.

Observação e escuta são compreendidas, neste trabalho, como processos interdependentes. A escuta, como metáfora, representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado; representa “... a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2012, p. 124).

## BASES TEÓRICAS

As bases teóricas do estudo se localizam no campo da Pedagogia da Infância, especificamente nas perspectivas de Pedagogias da Educação Infantil participativas, que se opõem à prática tradicional instrucional e conservadora que compreende o processo de ensino e de aprendizagem como decorrente da transmissão de conhecimentos (Barbosa, 2000; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) destacam que as pedagogias participativas rompem com a perspectiva de uma pedagogia transmissiva porque, ao contrário destas, centram-se nos atores do processo educativo, entendendo as crianças e adultos (profissionais e famílias) como sujeitos de direitos e detentores de agência, capazes de agir, interagir, refletir, colaborar e construir conhecimentos.

No decorrer deste artigo, enfocamos mais especificamente os conhecimentos sobre interações, brincadeiras, planejamento e documentação pedagógica, sistematizados pelos diálogos que a perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil, em construção no Brasil, tem estabelecido; na busca por apoiar a efetivação, em contextos de creches e pré-escolas, de uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças, de suas famílias e dos profissionais, logo, participativa.

Alguns estudos (Barbosa & Horn, 2008; Fochi, 2013, 2019; Kishimoto, 2010) e documentos publicados pelo Ministério da Educação – por exemplo, Brasil (2009b, 2012, 2018) – ilustram esses diálogos, que abrangem interações com perspectivas de Pedagogias

Participativas, por exemplo: a Pedagogia Reggiana e a Pedagogia-em-Participação.

A Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil é uma perspectiva pedagógica diversa e plural para a educação em contextos de creches e de pré-escolas (Pereira, 2019), um campo do conhecimento em construção, denominado por Rocha (1999) como “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”. Sua finalidade é afirmar, defender e pensar modos para que as especificidades da educação de bebês e crianças bem pequenas sejam reconhecidas e consideradas nas experiências desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, superando práticas de assistencialismo e/ou escolarização (Barbosa, 2000; Cerisara, 2004; Rocha, 1999).

Segundo Pereira (2019), um dos desafios implicados na efetivação da citada finalidade é examinar criticamente a forma como as diferentes e interdependentes dimensões da Pedagogia, no âmbito da Educação Infantil (espaço, tempo, materiais, interações, observação, planejamento, avaliação, projetos e atividades, organização dos grupos e o envolvimento das famílias e comunidade) são abordadas nos cursos de formação de professores e como estão presentes nas instituições de Educação Infantil.

No contexto brasileiro, a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas, formulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a) é coerente com a Pedagogia da Educação Infantil em construção no país.

Em consenso com as ideias apresentadas por Kishimoto e Freyberger (Brasil, 2012), no documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica”, compreendemos que as interações e a brincadeira são essenciais na Educação Infantil; ambas são constitutivas da infância e dos meios de expressão e comunicação que a criança utiliza para se inserir na cultura, aprender e se desenvolver.

Em consonância com Kishimoto (2010, p. 1) ressaltamos que “... o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”. Todavia, como destacam Kishimoto e Freyberger (Brasil, 2012, p. 11), “... ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender”.

## CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho integra uma pesquisa qualitativa (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994) acerca da perspectiva de Pedagogia que orienta a ação-reflexão-ação de uma professora pesquisadora de sua práxis pedagógica (Bortoni-Ricardo, 2008), uma das autoras deste artigo. Nesse âmbito, a professora pesquisadora constantemente reflete acerca de sua ação docente, amparada nas teorias que a fundamentam, em valores, crenças e na ética das relações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Trata-se de uma pesquisa centrada no desenvolvimento profissional da professora pesquisadora, tendo em vista a construção e a sustentação de uma práxis pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho, 2018, 2019). Entre suas finalidades, destacamos: construir conhecimento acerca do planejamento feito com a participação das crianças, a partir do diálogo com a documentação de suas ações e interações no cotidiano. Assim, focaliza a investigação da práxis e do processo de documentação pedagógica.

Como estratégia central para a construção de dados, a pesquisa adota: práticas de documentação/ações de documentar o cotidiano, por meio de observação participante, escuta e registro; e consulta à documentação dos grupos com os quais trabalhou na Unidade Universitária de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nesse âmbito, utiliza como técnicas de pesquisa a observação participante e como instrumentos o registro escrito, fotográfico e em vídeo das práticas educativas, que em conjunto subsidiam a elaboração da documentação.

Convém ressaltarmos, em diálogo com Pinazza e Fochi (2018), que

*uma documentação pedagógica depende de uma alta qualidade de registros de observação e de grande competência na coleta, na produção e na organização dos dados. Não é possível naturalizar essa complexa tarefa, imaginando que professores e gestores da educação infantil, como numa mágica, passem a constituir fartas documentações pedagógicas, sem cumprir etapas de todo o ciclo investigativo (p.23).*

O corpus empírico da pesquisa foi construído na UUNDC/UFC, instituição onde a professora pesquisadora exerce as atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão desde 2014. Não obstante, a pe-

quisa foi iniciada em 2018, durante o doutorado sanduíche e o curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, ambos realizados na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Esses intercâmbios acadêmicos possibilitaram o início da pesquisa e estudos aprofundados em perspectivas de Pedagogias Participativas.

Trata-se de uma investigação em que há grande proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, a Pedagogia (a práxis pedagógica), pois faz parte do processo de construção que busca compreender (sua práxis pedagógica e os processos transformativos dessa práxis), semelhante ao que ocorre em pesquisas praxiológicas (Formosinho, 2016).

Neste artigo, um recorte da pesquisa mais ampla referida, o objetivo, como explicitado na introdução, é colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa.

Para isso, analisamos dados empíricos presentes na documentação elaborada em um grupo de creche, no segundo semestre de 2019, em um contexto de docência compartilhada com outra professora, também autora deste artigo. Nesta documentação, há registros do tipo verbal (falas das crianças e professoras) e visual (desenhos das crianças e fotos de momentos do cotidiano vivido e partilhado). Neste trabalho, utilizamos alguns destes registros, especificamente: falas das crianças e professoras; e, fotos de momentos de vivência de uma brincadeira que integrou a experiência educativa analisada e de desenhos das crianças acerca dessa brincadeira.

O processo de análise foi realizado a partir de uma perspectiva descritiva e interpretativa, que procurou compreender o contexto e a complexidade dos fenômenos (Amado & Vieira, 2017; Bogdan & Biklen, 1994) à luz dos objetivos deste artigo e dos aportes teóricos adotados.

Em resumo, adotamos como estratégia analítica seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo, inspiradas no que propõe Yin (2010). Ao mesmo tempo, concedemos atenção a questões emergentes do contexto. De tal modo, realizamos a agregação categorial proposta por Stake (2007), organizada por temas éticos (vinculados aos objetivos do estudo e às questões da investigação que o pesquisador traz do exterior) e temas *êmicos* (importantes para os sujeitos da pesquisa e emergentes do contexto pesquisado).

Tais categorias identificam as três seções deste artigo, a saber: contexto do estudo e grupo de aprendizagem; o planejamento da experiência educativa; e narrativas: comunicando a intimidade conquistada na experiência de brincar.

Ademais, destacamos que o estudo foi orientado por critérios de rigor relativos à ética de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Foi obtido consentimento dos pais e/ou responsáveis legais pelas crianças participantes do estudo, autorizando o uso de suas imagens e que elas fossem identificadas por seu primeiro nome.

## CONTEXTO DO ESTUDO E GRUPO DE APRENDIZAGEM

A experiência educativa analisada neste artigo foi realizada na UUNDC. Esta Unidade de Educação Infantil possui quatro grupos de crianças. Em 2019, ano em que ocorreu a referida experiência educativa, funcionavam pela manhã os grupos denominados Infantil 3A e Infantil 3B e, no período da tarde, os grupos denominados Infantil 4 e Infantil 5. Tais grupos, respectivamente, são compostos por crianças que têm três, quatro e cinco anos completos até 31 de março do ano letivo.

A experiência educativa foi desenvolvida no grupo Infantil 3B. Todas as crianças ingressaram na UUNDC no início do ano letivo e, para a maioria delas, foi sua primeira experiência em um contexto educacional de vida coletiva. Fazer parte da vida coletiva de uma instituição educativa não é importante apenas por vivermos numa sociedade democrática que vem buscando tornar real a participação e o respeito por todos. “A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens” (Brasil, 2009b, pp. 27-28).

O grupo de aprendizagem, entendido neste estudo como um coletivo comprometido com a solução de problemas que surgem, com ações realizadas e com a construção de significados (Zero, 2014) era composto por 13 crianças, duas professoras e quatro bolsistas de projetos de Extensão Universitária e de Iniciação Acadêmica, que em dias diferentes o integravam.

No segundo semestre de 2019, particularmente, no primeiro bimestre, a leitura dos registros realizados chamava atenção novamente para algo que já havia sido notado na análise da documentação relativa ao primeiro semestre: uma forte motivação das crianças

para criar brincadeiras.

Assim, as professoras, identificadas aqui pelos codinomes Lara e Lúcia, perceberam que a criação de brincadeiras pelas crianças significava mais do que uma necessidade vital de brincar; era acompanhada de outras necessidades, como: afirmar-se como autor/a da brincadeira; nomeá-la; inventar suas regras; escolher o espaço da instituição para brincar; organizar este espaço e os materiais necessários; convidar os colegas para viver a aventura consigo, compartilhando suas ideias com o grupo. O registro dos diálogos da professora Lara e de Ísis e outras crianças mostra uma ocasião, entre outras documentadas, em que isso é notável:

*as crianças e suas professoras estão no parque (área externa a sala de referência do grupo). Ísis observa, atentamente, a marca que seus pés imprimiram na areia. Um pouco depois, chama a Prof.<sup>a</sup> Lara e diz: Lara, eu tive uma ideia muito boa! Prof.<sup>a</sup> Lara: Foi, Ísis? E você poderia compartilhar comigo esta ideia muito boa? Ísis: Sim, sim! Eu posso! Eu acho que a gente devia brincar de pé aqui na UUNDC. Prof.<sup>a</sup> Lara: É? Eu não conheço essa brincadeira. Ísis: É porque eu inventei! É assim ó: a gente pega uma caixa grande de retângulo, um papel grande e tinta de um monte de cor; molha o pé, depois bota o pé num papel grande e tcharammmmm... fica a marca do pé. Você gostou? Prof.<sup>a</sup> Lara: Eu achei uma boa ideia, como você bem disse. Ísis: A gente devia chamar agora todos os amigos pra brincar de pé aqui no parque! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, você acha que dá para providenciar todos esses materiais agora? Ísis: Dá sim! Pega lá na sala. Prof.<sup>a</sup> Lara: Infelizmente, não dá para ser hoje, pois, se queremos que todas as crianças brinquem, precisamos de várias “caixas grandes de retângulo para as tintas”, mais tintas e pensar na quantidade de papéis para usarmos. Mas, podemos nos organizar para isso se os amigos quiserem também. Ísis sai de perto da Prof.<sup>a</sup> Lara e se aproxima de um grupo de crianças (Zoe, Sofia, Maria, Júlia e Laura) que está brincando de fazer comida em uma das casinhas do parque, e diz: Ei, vocês querem brincar de pé? Ninguém responde e continuam a dialogar sobre o bolo que ia ou não para o forno naquele momento. Ísis fala mais alto: Eiiii! Vamos brincar de pé? Zoe: Como é isso? Ísis dá a mesma explicação que deu à Prof.<sup>a</sup> Lara. Em seguida, Maria grita: Eu quero! Adoro melar minhas mãos e os meus braços de tinta. Ísis: Mas é o pé Maria! Laura: Não dá! A gente está calçado! Júlia: É só tirar! Sofia: É, a gente tira e depois a Lara e a [nome de uma professora que esteve com o grupo no primeiro semestre] ajuda*

*a calçar. Zoe: A gente tira e depois eu vou colocar o sapatinho de cristal. Ísis corre na direção da Prof.<sup>a</sup> Lara e fala vibrando: Lara, os amigos querem. Vamos! Prof.<sup>a</sup> Lara: Podemos então fazer uma roda para você compartilhar a ideia com todos os amigos? Inclusive com os que não puderam estar aqui hoje? Ísis: Simmm! A Lavinia não veio. A Larissa também não. E o ... (põe a mão na cabeça como se estivesse a lembrar) Sauloooo! ... (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Destacamos na fala de Ísis a afirmação de elementos da sua individualidade e o desejo de incluí-los na coletividade. Nessa situação, as decisões negociadas com a professora ilustram o caminho percorrido pelo grupo no decorrer da experiência educativa. Nesse contexto, essas decisões criavam compromissos e planejamentos coletivos.

Nessa dinâmica, o planejamento educacional foi construído em diálogo com as crianças. Nas expressões metafóricas da Pedagogia-em-Participação, planejou-se “em companhia das crianças”, o que permitiu a construção partilhada de intencionalidades educativas e de “um planejamento solidário” (Lima, 2017; Oliveira-Formosinho, 2018, 2019).

No contexto pesquisado, o planejamento educacional seguiu o interesse das crianças, para compreendê-lo e para apoiar, ampliar e desafiar a inventividade, a criação e a transformação que caracterizaram as situações de aprendizagens/brincadeiras das crianças.

## O PLANEJAMENTO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: “PRONTO! O VOLANTE!”

Apoiadas nos dados construídos a partir das práticas de documentação (observações participantes, escuta e registros escritos e fotográficos) acerca de diferentes momentos do cotidiano, as professoras planejaram, ao longo do segundo semestre de 2019, um conjunto de ações que visavam acolher, ampliar e sustentar a criação de brincadeiras pelas crianças.

De um modo esquemático, houve a seguinte sequência de ações: ao observarem a iniciativa de uma criança ou de um pequeno ou grande grupo que anunciava, direta ou indiretamente, a invenção de uma brincadeira, uma professora se aproximava e fazia algumas perguntas que prosseguiram ou não, de acordo com as reações das crianças. Vejamos o núcleo central das principais indagações: 1) do que estavam brincando; 2) como era essa brincadeira; 3) o que precisavam para brincar; 4) quem inventou essa brinca-

deira; 5) se gostariam de apresentar essa brincadeira para o restante do grupo.

Algumas crianças do grupo, ao compartilharem com as professoras suas criações de brincadeiras, já anunciavam algumas dessas informações. Na seção anterior, há um exemplo disso. Nesse âmbito, ao propor tais questionamentos, o objetivo era possibilitar que todo o grupo desenvolvesse várias capacidades intelectuais (atenção, memória, raciocínio, percepção, pensamento, linguagem, etc.) e relacionais (expressar ideias, vontades, negociar, confrontar, opor-se, colaborar, etc.) ao vivenciar as experiências de criação de brincadeiras.

Dessa forma, as indagações eram movidas por intencionalidades educativas (Oliveira-Formosinho, 2019), tais como: a elaboração de um nome para a brincadeira individual ou coletiva que estavam realizando; o planejamento de ações necessárias para a realização da brincadeira; a definição de recursos – espaço, materiais e tempo para brincar; a percepção da necessidade de organização das ações e o porquê; a partilha e a afirmação da autoria individual ou coletiva da brincadeira.

Em consonância com esse planejamento não diretivo e tampouco fixo, mas orientador e decorrente do foco nas crianças (Ostetto, 2000), da atenção consciente a cada uma (Oliveira-Formosinho, 2019), da observação de suas ações, brincadeiras e interações no cotidiano, a intervenção e a mediação educativa das professoras seguiam cada criança e o grupo, concedendo-lhes atenção e companhia colaborativa e desafiadora de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento por meio da brincadeira.

Ressaltamos, aqui, que o papel docente na Educação Infantil se edifica a partir da observação e escuta permanente das crianças, para conhecer suas necessidades e seus interesses, em diálogo com suas famílias e para planejar a ação educativa (Brasil, 2009b). Neste estudo, as famílias, protagonistas importantes do processo educativo das crianças (Malaguzzi, 2016), envolveram-se e contribuíram no desenvolvimento da experiência educativa.

Em seus diálogos, as crianças teciam hipóteses sobre as brincadeiras que os pais gostavam de brincar. A curiosidade e o interesse em saber do que os pais brincavam, mediaram o planejamento de uma pesquisa, para ser realizada conjuntamente (crianças e famílias) acerca das brincadeiras vivenciadas pelos pais quando eles eram crianças.

A perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil, em construção no Brasil, incorpora e afirma a garan-

tia dos direitos das famílias; entre esses direitos estão o de participar da educação de suas crianças e de receber documentação específica que comunique o trabalho educativo desenvolvido junto a elas (Brasil, 1996, 2009a).

A realização da pesquisa com as famílias permitiu, entre outros aspectos, que as crianças confrontassem suas hipóteses iniciais sobre as brincadeiras preferidas dos seus pais com o que eles revelaram; bem como, que vivenciassem, na instituição e em casa, brincadeiras que não conheciam. O registro ilustra esses aspectos:

*Durante o parque, Júlia se aproxima da professora Lara e fala: Lara, o que o meu pai mais gostava de brincar era de carimba. Nem era pega-pega, tu sabia? Prof.<sup>a</sup> Lara: E como você descobriu? Júlia: Ele me disse o nome! Tem que pegar uma bolinha e acertar. Prof.<sup>a</sup> Lara: Tem que acertar aonde? Júlia: No amigo! Prof.<sup>a</sup> Lara: Essa é a brincadeira que o seu pai gostava? Júlia: E a minha mãe também! Eu não conheço essa brincadeira. Se não pegar a bola, sai da brincadeira. Perde! Tem que segurar a bola e acertar no outro. (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

É importante ponderarmos que há uma compreensão de que muito da inventividade de brincadeiras das crianças é fruto das experiências que vivenciam nos diversos ambientes habitados por elas e nas interações que estabelecem com diferentes sujeitos (crianças e adultos) nestes contextos (Brasil, 2009b). Então, pode parecer que as brincadeiras criadas por elas não são inéditas, de acordo com um repertório adultocêntrico. Entretanto, destacamos que há nessas brincadeiras diversos elementos inéditos para cada criança; estes se situam na experiência de cada uma, que é, por um lado, pessoal e, por outro lado, coletiva.

As crianças se mostravam ativas, potentes e desejosas de participarem dos contextos aos quais pertencem (Silva, 2017); nomeavam as brincadeiras dentro de um contexto específico; criavam e/ou reconfiguravam suas regras e as experienciavam em determinados lugares (por exemplo, na UUNDC e em suas residências) e estabeleciam relações, a partir das brincadeiras, demonstrando originalidade.

Como afirma-se em Brasil (2009b)

*A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo*

vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados e incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (p. 72).

Do universo de brincadeiras criadas e experienciadas pelas crianças, citamos como exemplo: 1) “Pescaria no parque” (iniciada por um pequeno grupo): realizada com raízes e folhas de mangueira – as raízes eram a vara de pesca e as folhas eram os peixes da lagoa; 2) “Dominó dos feijões” (iniciada por um pequeno grupo): realizada com brotos de manga caídos das mangueiras do parque; 3) “Equilibrando nas cadeiras” (iniciada por um grande grupo que mobilizou todas as crianças a brincarem): realizada a partir da organização das cadeiras da sala em círculo e outras configurações que tornavam mais desafiadora a tarefa de subir, descer e andar nas cadeiras sem cair; 4) “Pé com pé” (uma síntese da dinâmica dessa brincadeira foi apresentada na seção “contexto do estudo e grupo de aprendizagem”); e 5) “Indo de ônibus para os países” (iniciada por uma criança que mobilizou todas a brincarem de viajar): realizada a partir da organização das cadeiras da sala em duas filas e do uso de diversos materiais e brinquedos que as crianças decidiram levar com elas na viagem. Dado os limites deste trabalho, elegemos uma brincadeira (“Jogar bola para longe”) para análise, apresentada na próxima seção.

Ainda sobre as estratégias que integraram o planejamento, destacamos a de apresentar às crianças suas brincadeiras documentadas, a partir de fotos e registros escritos de suas falas, que eram lidos pelas professoras. Essa documentação se materializou em um painel denominado “Brincadeiras Iniciadas pelas Crianças na UUNDC”. Foi com entusiasmo que aconteceram os primeiros diálogos mediados pela documentação referida:

*Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Crianças, eu e a professora Lara fizemos um painel com a documentação de algumas coisas que vocês fazem aqui na UUNDC. Que tal observarmos? João: Minha foto! Prof.<sup>a</sup> Lara: O que tem na sua foto, João? João: Eu, eu! Brincando! Ísis: Tem o brincar de pé aqui! Olha bem aqui é a minha brincadeira de pé com pé aqui. Prof.<sup>a</sup> Lara: É sua Ísis? Ísis: É sim! Eu inventei! É o pé com pé! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, que eu me lem-*

*bre, era “Brincar de pé”! Ísis: Não, não! Agora é “Pé com pé”! Prof.<sup>a</sup> Lara: Cadê o Isaac? Isaac: Está aqui! (aponta para sua foto na brincadeira “Equilibrando nas cadeiras”). Prof.<sup>a</sup> Lara: O que você está fazendo aqui, Isaac? Isaac: Aqui “tava” (estava) andando nas cadeiras. Assim ó! (sobe em uma cadeira e abre os braços para se equilibrar). Prof.<sup>a</sup> Lara: Que brincadeira legal, Isaac! Saulo: Eu estava brincando numa cadeira de equilíbrio nas cadeiras. Philypi: Eu participei nessa aí! (aponta para a foto que ilustra “equilibrando nas cadeiras”). Prof.<sup>a</sup> Lara: Cadê você, Lavínia? Lavínia aponta para a foto do brincar de pé. Prof.<sup>a</sup> Lara: Você estava fazendo o quê? Lavínia: Na brincadeira do pé da Ísis. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Eu e a Prof.<sup>a</sup> Lara vimos que vocês têm criado muitas brincadeiras. Alguma criança quer falar sobre a brincadeira que criou ou brincou? As crianças respondem eufóricas que sim. (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Considerando o entusiasmo das crianças por falarem das brincadeiras, as professoras registraram quem manifestou interesse por comunicar suas ideias e sobre qual brincadeira. Em seguida, com as crianças, realizaram um planejamento para organizar o momento, que incluiu a definição sobre qual brincadeira seria a primeira e em quais dias aconteceriam as outras.

Essas escolhas davam continuidade às ações educativas de observar, escutar e responder às crianças a partir da documentação, recurso educativo que, em conjunto, ampliava suas motivações para participarem (Oliveira-Formosinho, 2019). Apoiar, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem das crianças exige dos professores não só assumir a documentação como parte do seu trabalho diário, mas “... evitar a tentação de esperar que as crianças lhes deem o que elas já sabem, e sim que retenham o mesmo maravilhamento que elas sentem com suas descobertas” (Malaguzzi, 2016 p. 76).

O processo de ver e reviver algumas brincadeiras retratadas no painel “Brincadeiras Iniciadas pelas Crianças na UUNDC”, vivenciadas há algum tempo por elas, foi possibilitado pelo registro fotográfico que integra o processo mais amplo de documentação pedagógica. Algumas crianças, ao observarem as fotos, em diferentes momentos do cotidiano, manifestaram interesses em brincar novamente e outras lamentaram não terem vivenciado algumas brincadeiras. A transcrição exemplifica:

*A brincadeira “Pé com pé”, inicialmente denomina-*

*da por Ísis de “Brincar de pé”, foi solicitada para ser vivenciada novamente. Heitor, ao observar as fotos das brincadeiras no painel, fala: Eu nem estava aqui, nem brinquei de pé. Foi muito triste! Prof.<sup>a</sup> Lara: Você pode convidar os amigos para brincar novamente, Heitor. Que tal convidarmos a Ísis para falar novamente sobre o “Brincar de pé”? Heitor: Isso! Ótima ideia! Heitor corre e avisa alguns amigos que estão próximos que vão brincar de pé: Saulo, vamos brincar de pé! Saulo: É? Ísis escuta e diz: Não! É pé com pé! Saulo: Eu não acredito! João: Eu acredito! (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Os diálogos referidos nesta seção e na anterior nos permitem apreender a intencionalidade educativa das professoras, que buscaram implementar interações e brincadeiras no cotidiano e, para isso, abarcaram uma concepção de currículo que não é uniforme e que não está “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), mas que é pensado como “... um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico ...” (Brasil, 2009a, p. 1).

Essa ideia de currículo só é possível ser efetivada com a participação ativa das crianças nos processos educacionais. Estes envolvem todos os momentos do cotidiano, os de cuidado físico, de dormir, de ouvir histórias, de brincar, etc. O professor, nesse âmbito, tem o papel de observar e compreender, na ação, o pensamento das crianças se configurando, não se restringindo a transmitir informações, mas propondo e desafiando a criança a continuar pensando (Brasil, 2009b). Nessa perspectiva, os professores concedem autonomia às crianças, para a recriação da cultura lúdica (Brasil, 2009b, 2012). Ademais, os diálogos em análise, permitem conhecer a criança

*curiosa que se intencionaliza para o mundo e cria propósitos, a criança social e relacional que comunica, a criança ativa e autônoma que toma decisões, a criança com agência que experiencia e se experiencia, a criança presente que cria participação, a criança envolvida e persistente que cria um contínuo de exploração comunicativa, a criança reflexiva que se percebe como identidade pessoal e aprendente, que cria pertencimento [social]. (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 49).*

É essa criança que a documentação dessa experiência educativa permite contemplar e admirar. É com ela que construímos o planejamento em companhia (Oliveira-Formosinho, 2018). É essa criança,

cujas ações e interações são visíveis a partir da documentação que informa fortemente o modo profissional de ser (por exemplo, de professores, auxiliares e gestores), que, “de uma maneira linda”, provoca o refinamento dos métodos de observação e registro de seu processo de aprendizagem (Malaguzzi, 2016).

Usando emprestado o sentido da palavra “volante”, utilizada por Heitor, uma criança do grupo focalizado neste estudo, e comunicada durante a brincadeira “Indo de ônibus para os países”, afirmamos que um planejamento assim constituído tem a faculdade de seguir na “direção” da infância e da criança e, com isso, concretizar no cotidiano uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças, famílias e professoras.

Na sequência, a brincadeira “Jogar bola para longe”, seu contexto de criação, de vivência e aprendizagens são analisadas.

## **NARRATIVAS: COMUNICANDO A INTIMIDADE CONQUISTADA NA EXPERIÊNCIA DE BRINCAR**

A brincadeira de “Jogar bola para longe”:

*Certo dia, durante o parque, Sofia brincava de arremessar uma bola pequena e amarela. Em certo momento, ela jogou a bola e falou para a professora Lara: Olha, Lara, a bola foi parar fora do balanço. Prof.<sup>a</sup> Lara: Isso é uma brincadeira? Sofia: É sim! Eu inventei! Prof.<sup>a</sup> Lara: Sofia como é o nome dessa brincadeira que você criou? Sofia: Brincadeira de jogar a bola com a mão. Só que tem que ter força, jogar a bola para muito longe. Prof.<sup>a</sup> Lara: Você gostaria de compartilhar essa brincadeira com seus amigos? Sofia: Sim! Eu quero apresentar pra eles e brincar com eles também. Prof.<sup>a</sup> Lara: Pois, então, vamos organizar uma roda para que você possa fazer isso? Sofia: Sim! (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

É notável como Sofia demonstrou o processo de desenvolvimento da confiança em si mesma, para compartilhar suas ideias com os colegas e, também, como a mediação da professora permitiu que ela caminhasse com liberdade e imaginação nesse processo. Os dois aspectos (confiança e mediação) integram um conjunto articulado de interações e experiências vivenciadas no cotidiano, no qual a criação de outras brincadeiras no grupo de aprendizagem em que foi desenvolvido o estudo, apoiam a construção de uma relação baseada no respeito mútuo e na colaboração.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
Figura 1. Registro das brincadeiras entre as crianças

A construção de laços é uma tarefa central dos profissionais que atuam na Educação Infantil; a criação de vínculos entre a criança e estes profissionais é reconhecida como fundamental para que a criança se sinta aberta e segura para explorar, criar, participar e aprender no cotidiano (Oliveira-formosinho & Araújo, 2013).

Na roda com o grupo, as Professoras Lúcia e Lara ajudaram Sofia a mediar o momento em que precisava da atenção dos colegas:

Prof.<sup>a</sup> Lara: Crianças, nós agora precisamos ouvir a amiga Sofia. Ela quer apresentar uma brincadeira que criou e quer convidá-los para brincar. Vocês querem ouvir? Júlia: Conta aí, Sofia! Maria: Ela vai contar! Zoe: Shiiii! Ela vai contar! Sofia: Eu vou apresentar [...] Prof.<sup>a</sup> Lara: Como é o nome da sua brincadeira, Sofia? Sofia: Jogar bola para longe! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, lá no parque, você me falou que era “Jogar a bola com a mão”! Sofia: Tu não tá entendendo, Lara! Deixa eu te explicar: É “Jogar bola para longe” porque tem que ter muita força para arremessar. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E o que precisamos para brincar? Sofia: Tem que ter força. Também tem que ter habilidade para não cair no balanço e no escorregador. Ah! Precisa de mãos e bolas. Heitor: Eu tenho força! Prof.<sup>a</sup> Lara: Você também tem

força, Larissa? Larissa: Do dinossauro e de um monstro terrível. Prof.<sup>a</sup> Lara: Muito forte, então! Laura: Eu tenho mãos! Isaac: Isaac tem mão também, aqui ó! Ísis: Eu tenho habilidade! Maria: A Professora Lúcia tem as bolas. Prof.<sup>a</sup> Lara: Parece que temos tudo que a Sofia disse. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Pois, Sofia, nos conta como se joga! Sofia: Tá bom! É assim: pega a bola primeiro no cesto de bolas. Pega a bola e joga para longe e começa a brincar. Se jogar no balanço ou no escorregador do parque, perde. Se jogar mais longe, ganha. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E como faz para saber aonde a bola parou? Sofia: Pode marcar com a caneta aonde a bola parou. Heitor: Mas, mas ... a caneta não marca a areia! Prof.<sup>a</sup> Lara: O que vocês acham sobre o que o Heitor disse? Sofia: Lara, tu não entendeu! Eu quero a caneta do calendário! Laura: Mas, é de marcar o calendário. Júlia: Só marca papel, Sofia! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E como fazemos para resolver esse problema? Sofia: Tu marca com um galho que o galho passa na areia. Prof.<sup>a</sup> Lara: E como fazemos para saber a medida do espaço onde se jogou a bola até o local em que ela foi parar? Sofia: Ora, é só contar (disse sorrindo). Prof.<sup>a</sup> Lara: Contar o quê? Sofia: Os passos dos pés! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Então, vamos brincar. Quem começa primeiro? Crianças: Eu! Eu! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Podemos fazer um sorteio? O que acham? Crianças: Sim, sorteio! (Banco de dados da pesquisa, 2019).

A narrativa e as situações de aprendizagem reveladas por Sofia permitem chamar atenção para a motivação do grupo de crianças para ouvi-la e participar, colaborando na definição de meios para concretizar as intenções que ela delineou para realização da brincadeira “Jogar bola para longe”. Há, aqui, uma amostra da real participação das crianças na construção de experiências individuais e coletivas de aprendizagem, o que possibilitou a elas construírem, por um lado, sentimentos de respeito, troca, compreensão, apoio, confiança, alegria, etc.; e, por outro, constituir-se como grupo de aprendizagem. Isto é, um grupo em que cada um aprende, tanto de modo autônomo quanto por meio dos modos próprios de aprendizagem dos outros (Zero, 2014).

É deste ponto de vista, que olhamos para a vivência da brincadeira:

As crianças seguiram com as professoras para o parque; coletaram galhos para marcarem a areia e participaram do sorteio que definia a vez de cada uma jogar. Cada criança, ao ser sorteada, fazia como Sofia havia explicado: pegava a bola e, em seguida, o galho. Marcava com o galho o lugar na areia de onde iria arremessar a bola e o fazia. Contava os passos até onde a bola havia parado, junto com as professoras e os amigos. Por fim, celebrava bastante quando os amigos conseguiam arremessar bem longe, sem cair perto do balanço ou do escorregador. (Banco de dados da pesquisa, 2019).

Observamos um contexto educativo onde são construídos valores compartilhados; onde se criam possibilidades para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças, a partir de um compromisso dos adultos, cuja responsabilidade é organizar o estar com elas (Cerisara, 2004), escutando-as sensível e atentamente. Uma escuta que, como argumentam diversos estudiosos (Cruz, 2008, 2018; Oliveira-Formosinho, 2018, 2019), é entendida como um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração na co-definição de sua jornada de aprendizagem.

Outras aprendizagens, comunicação de significados e sentimentos decorrentes da vivência da brincadeira “Jogar bola para longe” foram apoiadas por meio do desenho, uma linguagem potente e culturalmente aprendida. Vejamos duas amostras de desenhos realizados por Philypi e Zoe, respectivamente:



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
Figura 2. Desenho Philypi



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
Figura 3. Desenho Zoe

Ao concluir seu desenho, Philypi o descreveu para o grupo: “Aqui é a árvore do parque. E fiz a Professora Lúcia e a Zoe, contando os passos onde a bola da Zoe foi parar no escorregador. E a bola quase aterrissou no escorregador”. Zoe, por sua vez, ao apresentar sua produção mencionou: “Eu fiz a Sofia explicando a brincadeira de jogar a bola para todo mundo”.

Estes desenhos foram realizados com o recurso da documentação da brincadeira “Jogar bola para longe”, que incluía fotos que retratavam os momentos de planejamento e vivência da brincadeira de diferentes pontos de vista. Cada criança escolhia, a partir das fotografias, o que queria retratar na sua produção. Os desenhos e suas narrativas sobre eles, como observamos nos realizados por Philypie e Zoe, revelam que as crianças reviveram processos significativos referentes à essa brincadeira.

Destacamos que as crianças bem pequenas, ao desenharem, a princípio experimentaram o resultado dos movimentos que realizaram. Progressivamente,

passaram a realizar traços e elaborar imagens “... que permitem compartilhar a experiência e conversar sobre o realizado, favorecendo o deslizar do pensamento, a comunicação e a informação sobre o que realizaram. É o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual e não o contrário” (Brasil, 2009b, p. 85).

Ademais, enfatizamos que documentar as práticas educativas é uma escolha entre outras possíveis (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003). Documentar implica em responsabilidade profissional, que envolve a escolha do que documentar e das interpretações elaboradas em torno da documentação. É importante que esses âmbitos (escolha e interpretação) do processo de documentação pedagógica tenham como referência a criança concreta e a Pedagogia como orientadora das práticas educativas. Vale também pontuar que eles devem favorecer a desconstrução de formas abstratas e muitas vezes limitadas de pensar a infância, a criança, a aprendizagem, o currículo e a avaliação na Educação Infantil (Pereira & Silva, 2019), assim como a relação com as famílias e o papel do professor nessa primeira etapa da educação.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2019, p. 122) reflete que “... documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança”, de planejamento, ação e avaliação educativa e de partilha com as famílias.

A experiência educativa analisada nessa seção é um exemplo, não no sentido de exemplar, mas de uma possibilidade entre outras, de planejamento de práticas educativas orientadas pela escuta documentada das crianças. Práticas que possibilitam às crianças compartilharem significados que extraem das relações que vivenciam e que favorecem a construção de conhecimentos de si mesmos, do outro e do mundo, alargando, assim, suas competências sociais (Silva, 2017).

Neste estudo, a escuta documentada permitiu tornar visível o valor holístico da brincadeira, ação lúdica que permite às crianças realizarem diversas vinculações e relações entre objetos, pessoas e ações, ativando suas capacidades imaginativas, comunicativas e relacionais, para citar só alguns exemplos do potencial da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo mostra que a documentação da escuta das crianças e a reflexão sobre o que revela são fundamentais para a realização de um planejamento elaborado com a participação delas. Observamos como a motivação das crianças para criar brincadeiras foi

transformada em oportunidades de ampliar suas aprendizagens.

## ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos o planejamento de práticas educativas situadas na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras pelas crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas e o potencial da documentação pedagógica para o planejamento educativo e para a pesquisa.

A reflexão em torno das práticas planejadas e desenvolvidas no contexto em que foi realizado o estudo mostra como estas podem apoiar a construção de um grupo de aprendizagem, formado por crianças e adultos comprometidos com a realização de ações e intenções definidas a partir da escuta recíproca e do diálogo. Nesse sentido, o desejo mútuo das crianças por criarem e/ou vivenciarem brincadeiras no cotidiano foi central, bem como a abertura das professoras para dialogar com este desejo. Em suas práxis pedagógicas, as professoras acolheram as brincadeiras das crianças e sua imprevisibilidade.

A finalização deste texto demanda chamar atenção para o cuidado que o professor precisa ter para não ignorar os direitos e os interesses das crianças, como por exemplo, o direito e o interesse por brincar. Desta maneira, é importante que os processos criativos das crianças na descoberta do mundo físico e social encontrem espaço para se manifestarem e se desenvolverem no cotidiano de grupos de creches e de pré-escolas. Para isso, é imprescindível estar sempre atento às possibilidades que surgem da escuta da criança.

Em seu percurso, a experiência educativa analisada neste estudo possibilitou às crianças irem se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de agir conjuntamente, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. As ações exigidas delas nas brincadeiras que vivenciaram promoveram, de modo indissociável, sua participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora e afetiva. Neste processo individual e coletivo, instituíram uma ordem social que regeu as relações entre pares; assim, as crianças se afirmaram como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Toda a riqueza dos processos vivenciados pelas crianças, documentados e mostrados neste trabalho permite ver a real possibilidade de as práti-

cas pedagógicas, sendo alimentadas pela escuta das crianças, atenderem aos desejos, curiosidades e necessidades infantis e, simultaneamente, promoverem reais aprendizagens. Elaborar e compartilhar ideias, negociar, colaborar, respeitar o outro e representar experiências são aprendizagens que participam fortemente da construção da percepção de si e do outro, processo em curso na infância. Portanto, são aprendizagens muito importantes e que certamente marcam as trajetórias de vida de cada criança.

Concluímos que a escuta documentada das crianças e incluída no planejamento das práticas pedagógicas foi fundamental para que o desenvolvimento da experiência educativa, analisada neste artigo, servisse de suporte às crianças em seu processo de construção de diversas aprendizagens, por exemplo, as envolvidas na iniciação da aprendizagem em grupo: um grupo que partilha, colabora, aprende e toma decisões junto. Como mostrado ao longo do artigo, as opções teóricas e metodológicas deste estudo e seu objetivo ressaltam também o importante papel das práticas de documentação e da documentação pedagógica, especialmente, para em companhia das crianças planejar a práxis, aprender e fazer pesquisa, bem como, para tornar visíveis a aprendizagem das crianças, as práticas pedagógicas e a Pedagogia praticada no cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 379-413). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor & por força: Rotinas na educação infantil* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil, Ministério da Educação (2009a). *Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa

as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília. Recuperado de [https://normativa-sconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DRIA](https://normativa-sconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DRIA)

Brasil, Ministério da Educação (2009b). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares*. Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)

Brasil, Ministério da Educação (2012). *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. (Org.) T. Kishimoto, A. Freyberger Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)

Brasil, Ministério da Educação (2018). *Documentação pedagógica: Concepções e articulações - caderno 1*. (Org.) P. S. Fochi Brasília: MEC/UNESCO. Recuperado de [https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/01\\_Documentacao-Pedagogica-Caderno-1.pdf](https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/01_Documentacao-Pedagogica-Caderno-1.pdf)

Cerisara, A. B. (2004). Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In São Paulo. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo* (pp. 6-16). São Paulo: SEESP.

Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.

Cruz, S. H. V. A. (2018, abril). Escuta das crianças nas práticas pedagógicas e nas pesquisas: conferência plenária. *Congresso internacional integrando saberes: pedagogias participativas na educação da infância*, ESELX, Lisboa, 1.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre/RS: Artmed.

Fochi, P. S. (2013). “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Fochi, P. S. (2018). Abordagem da documentação pedagógica na formação em contextos de educação infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3), 149-158. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>.

Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de políticas educativas e curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sentos*, 6(1), 15-39.

Formosinho, J. (2018). Prefácio – A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. In J. Oliveira-formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-27). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massa. In J. Oliveira-formosinho & C. Pascal (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação* (pp. 3-25). Porto Alegre: Penso.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética e nel pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Kishimoto, T. M. (2010, novembro). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do Seminário Nacional: currículo em movimento -perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 1. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

Lima, A. S. B. F. de. (2017) *Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com LorisMalaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-85). Porto Alegre: Penso.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho, C. Pascal (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação* (pp. 111-134). Porto Ale-

gre: Penso.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30 (100), 115-130.

Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In L. E. Ostetto (Org.), *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios* (pp. 175-199). Campinas: Papirus.

Pereira, J. R. (2019) *Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Pereira, J. R., & Silva, F. S. (2019). Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. *Revista Zero-a-seis*, 21(39), p. 99-119.

Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra.

Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Silva, M. V. (2017). As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman,

Zero, P. (2014). *Tonando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 20-04-23

Pereira, J. R., Silva, M. V. y Silva, F. S. (2023). *Escuta e documentação pedagógica em um contexto de creche: planejamento e práticas construídas em diálogo com as crianças*. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 121-135.  
Disponível: <http://www.reladei.com>



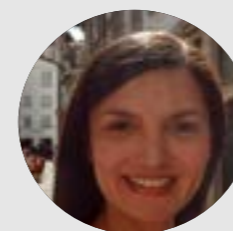
**Márcia Vanessa Silva**

Unidade Universitária de Educação Infantil  
Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Universidade Federal do Ceará

Brasil

[marciavanessapedagogia@gmail.com](mailto:marciavanessapedagogia@gmail.com)

Márcia Vanessa Silva é Mestre em Educação, Especialista em Docência na Educação Infantil e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da UFC, desenvolvendo suas atividades docentes na UUNDC. Foi integrante do Grupo MIRARE: estudos e práticas pedagógicas no campo da educação de bebês e crianças bem pequenas.



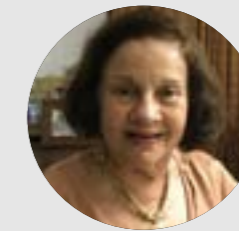
**Jorgiana Ricardo Pereira**

Unidade Universitária de Educação Infantil  
Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Universidade Federal do Ceará

Brasil

[jorgianaricardop@gmail.com](mailto:jorgianaricardop@gmail.com)

Jorgiana Ricardo Pereira é Doutora, Mestra e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fez Doutorado Sanduíche de dois anos na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP) onde também cursou Pós-Graduação em Educação de Infância. É professora da UUNDC/UFC.



**Fátima Sampaio Silva**

Universidade Federal do Ceará

Brasil

[fatimass@uol.com.br](mailto:fatimass@uol.com.br)

Fátima Sampaio Silva é PhD em Educação Infantil pela Universidade do Arizona, USA. Professora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC) (aposentada). Fundadora e Coordenadora da Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança da UFC de 1991 a 2012.