

NOTAS SOBRE DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: ABERTURA PARA O OUTRO E PARA O INESPERADO¹*NOTES ON TEACHING YOUNG CHILDREN: OPENING TO THE OTHER AND THE UNEXPECTED**NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA CON NIÑOS PEQUEÑOS: APERTURA AL OTRO Y A LO INESPERADO*Lilibth Wilmsen²Flávia Brocchetto Ramos³**RESUMO**

A pesquisa protagoniza achados empíricos para a construção de reflexões que entrelaçam a documentação pedagógica às múltiplas linguagens das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir as pedagogias participativas e possibilidades de protagonismo infantil no cotidiano escolar. Buscamos compreender como a participação das crianças é viabilizada e considerada pela escola em suas práticas pedagógicas, a partir de documentações pedagógicas e da escuta de professores e de crianças, na empiria construída em escola infantil. Os escritos apoiam-se em reflexões teóricas acerca das pedagogias participativas e achados empíricos construídos por meio de estudo de caso, com base em grupos focais com professoras e com crianças e na análise de documentações de uma escola de Educação Infantil da rede particular de Caxias do Sul. Como resultados, percebe-se a complexidade da escuta da criança em sua dimensão humana e a responsabilidade da docência na construção de uma escuta que legitima meninos e meninas na escola, fornecendo novas possibilidades de se expressarem e darem sentido ao mundo.

Palavras-chave: pedagogia participativa; planejamento; educação infantil; infâncias; documentação pedagógica.

ABSTRACT

The research focuses on empirical findings for the construction of reflections that intertwine pedagogical documentation with children's multiple languages. This article aims to discuss the participatory pedagogies and possibilities of child protagonism in daily school life. We seek to understand how children's participation is made possible and considered by the school in its pedagogical practices based on pedagogical documentation and listening to teachers and children based on empirical data built in a kindergarten. The writings follow theoretical reflections about participatory pedagogies and empirical findings built through case study, through focus groups with teachers and children and with the analysis of documentation from a private Kindergarten School in Caxias do Sul. As a result, we can see the complexity of listening to children in their human dimension and the responsibility of teaching in building listening that legitimizes boys and girls at school, providing new possibilities to express themselves and give meaning to the world.

Keywords: participatory pedagogy; planning; primary school; childhood; pedagogical documentation.

RESUMEN

La investigación se centra en hallazgos empíricos para la construcción de reflexiones que entrelazan la documentación pedagógica con los múltiples lenguajes de los niños. Este artículo tiene como objetivo discutir las pedagogías participativas y las posibilidades del protagonismo infantil en la vida escolar cotidiana. Buscamos comprender cómo la participación de los niños es viable y considerada por la escuela en sus prácticas pedagógicas a partir de la documentación pedagógica y la escucha de docentes y niños a partir de datos empíricos construidos en un jardín de infancia. Los escritos siguen reflexiones teóricas sobre pedagogías participativas y hallazgos empíricos construidos a través de estudio de un caso, a través de grupos focales con docentes y niños y con el análisis de documentación de una escuela particular de Educación Infantil en Caxias do Sul. Como resultado, podemos ver la complejidad de la escucha de los niños en su dimensión humana y la responsabilidad de la enseñanza en la construcción de una escucha que legitime a los niños y niñas en la escuela, brindándoles nuevas posibilidades para expresarse y dar sentido al mundo.

Palabras clave: pedagogía participativa; planificación; educación infantil; infancias; documentación pedagógica.

Submetido para publicação: 15/04/2025

Aceito para publicação: 17/06/2025

¹ Pesquisa realizada no PPGEdU/UCS, com apoio de bolsa CAPES.

² Universidade de Caxias do Sul – UCS – Caxias do Sul – RS – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-8783-6438> - E-mail para contato: lili.bth@hotmail.com

³ Universidade de Caxias do Sul – UCS – Caxias do Sul – RS – Brasil – <http://orcid.org/0000-0002-1488-0534> – E-mail para contato: ramos.fb@gmail.com

PRIMEIROS OLHARES ÀS INFÂNCIAS

Foi na fazenda do meu pai antigamente.
 Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
 Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.
 A gente ia viajar.
 As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
 Uma olhava para a outra.
 Na hora de caminhar
 as rodas se abriam para o lado de fora.
 De forma que o carro se arrastava no chão.
 Eu ia pousada dentro do caixote
 Com as perninhas encolhidas.
 Imitava estar viajando.
 Meu irmão puxava o caixote
 por uma corda de embira.
 (Barros, 1999, s/p)

As infâncias trazidas na história “A menina avoadá”, de Manoel de Barros, colocam em tela um modo de meninos e meninas viverem. O irmão mais velho constrói um brinquedo e nele a menina passeia, puxada pelo irmão. O brincar contempla a construção do brinquedo e também o usufruir dele. As crianças não apenas compartilham de uma brincadeira, elas constroem o brinquedo e inventam uma forma de brincar. Nesse viver, está presente o aprender. Aprender a fazer, a se relacionar, a ser, a viver! Na cena, não há adultos! Tudo se resolve entre as crianças num espaço amplo, livre.

Como as infâncias vão se constituindo? Como vão dando sentido a si e ao seu entorno? Como cada criança vai fazendo sua história? Na brincadeira relatada pelo poeta, as crianças não apenas participam, mas protagonizam: do que brincar, como fazer o brinquedo, que materiais usar (latas de goiabada – resíduos - e tiras de embira – fibra vegetal extraída com algum objeto cortante da casca da árvore).

A construção de cada criança, no contexto atual, passa muito pela relação de cada uma delas com os espaços escolares, pois desde muito cedo as crianças estão em espaços formais – creches, escolas de educação infantil. E quem são os adultos professores e as adultas professoras que atuam com essas crianças? Como é feita essa docência nas escolas das infâncias? Neste artigo, ocupamo-nos da docência em uma escola de Educação Infantil.

A pesquisa ocorreu durante o período pandêmico da covid 19 e foi aprovada pelo Comitê de ética, sob parecer número 4.238.65. No entanto, nosso entendimento acerca da ética na pesquisa com crianças vai além das indicações citadas pelo Parecer. Entendemos que a ética na

relação com crianças pequenas contempla compreender e aceitar o modo como cada criança se coloca no contexto, respeitar a forma como lida com o tempo, as suas necessidades e ritmos de vida. A criança investiga o mundo, questiona a vida e interroga até mesmo a linguagem. O cultivo da curiosidade, da admiração e do espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma são essenciais no seu cotidiano inclusive no ambiente escolar. Dialogar sobre suas perguntas, sobre suas hipóteses e invenções integra o espaço dialogante e é essencial para a criança elaborar a imagem de mundo, para descobrir, experimentar e atribuir sentido às coisas.

O estudo aqui posto, ancorado nas pedagogias participativas, contempla uma pesquisa com pessoas (crianças e professoras), cujo percurso metodológico vincula-se à vertente qualitativa, na qual a empiria foi gerada por meio de estudo de caso (Yin, 2001) em uma escola de Educação Infantil de Caxias do Sul. A investigação contou com três fontes de evidências: documentação pedagógica e grupos focais com crianças e com professoras. Foram realizados três grupos focais com professores e seis com crianças, sendo que os dados foram capturados por filmagem e diário de bordo. Os grupos com professoras são denominados: Grupo focal docência A, Grupo focal docência B, Grupo focal docência C. Maternal A e B, Jardim A e B e Pré-escola A e B constituem a denominação dos grupos realizados com as crianças. Neste artigo, nem todos os grupos são citados. O presente recorte privilegia uma das categorias que emergiram com base no cruzamento das fontes de evidências: “abertura para o outro e ao inesperado”, que foi tratada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010).

Ocupamo-nos, aqui, de achados empíricos genuínos, trazidos, em parte, do cotidiano da escola, para pensar na participação de crianças e professoras na docência, a fim de construir reflexões entrelaçando a documentação pedagógica e as múltiplas linguagens das crianças. O estudo, cabe salientar, tem como objetivo discutir as pedagogias participativas e possibilidades de protagonismo infantil no cotidiano escolar. Buscamos compreender como a participação das crianças é viabilizada e considerada pela escola em suas práticas, a partir de documentações pedagógicas e da escuta de professores e crianças, na empiria construída em escola infantil.

Antes de entrar na discussão oriunda da empiria gerada com crianças e professoras, tratamos de modo sintético de fundamentos da docência na Educação Infantil com base em pressupostos de pedagogias participativas.

PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.

Seria um saber primordial?
(Barros, 2010, p. 450)

O conhecimento é construído em processo. E aos termos como estudante as crianças, impõe-se a sensibilidade docente para esse ser que apalpa o seu entorno com os sentidos, com o todo do seu corpo! Esse saber sensível integra a escola de crianças. E, ao conceber a criança como construtora de saber e o professor como parceiro no processo, rompemos com as visões da pedagogia transmissiva e bancária. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) problematizam a fragmentação dos currículos e as escolas que padronizaram temporalidades e espaços. Essa organização está conectada a concepções pedagógicas nas quais o professor, detentor do saber, repassa conhecimento ao aluno. Tal proposta de educação está voltada a formar na perspectiva da homogeneidade. Contrapondo esse olhar, as pedagogias participativas elegem concepção de educação pautada no respeito às individualidades, pensando a escola como uma grande comunidade.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) promovem uma crítica contundente à lógica escolar tradicional baseada na fragmentação curricular e na padronização dos tempos e espaços escolares. Essa crítica está inserida em um movimento mais amplo de contestação às pedagogias transmissivas, que concebem o professor como figura central e única do saber, e as crianças como receptoras passivas. Nesse modelo, a ênfase recai sobre a homogeneização das experiências e a busca por resultados mensuráveis, desconsiderando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e as singularidades de cada criança.

Ao problematizar essa abordagem, os autores propõem uma pedagogia participativa, que se insere no campo das pedagogias socioconstrutivistas e dialógicas. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído coletivamente, por meio da interação, da escuta ativa e do reconhecimento das múltiplas vozes presentes no ambiente educativo. A escola, nesse contexto, é compreendida como uma comunidade de aprendizagem e de prática, na qual todos os sujeitos (crianças, educadores, famílias, comunidade) participam ativamente das trajetórias pedagógicas.

A pedagogia participativa rompe com a hierarquia rígida entre professor e aluno, valorizando a coautoria do saber e o protagonismo das crianças. Os professores, nesse modelo, assumem o papel de mediadores, observadores atentos e pesquisadores da sua própria prática. A escuta sensível, a documentação pedagógica e a reflexão colaborativa tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de um currículo vivo, contextualizado e responsivo às necessidades e interesses dos alunos.

Essa abordagem se inspira fortemente em autores como John Dewey (2011) e Loris Malaguzzi (2001). Dewey, com sua defesa da educação democrática e da experiência como eixo da aprendizagem, influencia profundamente a concepção de escola como espaço de vivência social e construção ativa do saber⁴. Malaguzzi, por sua vez, criador da abordagem de Reggio Emilia, traz a ideia da criança como sujeito de direitos, potente, curiosa e capaz de expressar-se de múltiplas formas – o que ele chama de "as cem linguagens da criança". Reconhecer que a criança tem “cem línguas” é admitir que a comunicação e a aprendizagem não se restringem apenas à linguagem verbal ou escrita. O ser humano — especialmente na infância — é capaz de se manifestar de diversas maneiras: pelo desenho, pelo gesto, pela dança, pelo olhar, pelo silêncio, pelo brincar, pela escultura, pela música, pelas perguntas, pelos sentimentos. Cada uma dessas linguagens é uma via legítima de expressão, compreensão e construção de conhecimento. Malaguzzi nos convida a valorizar todas essas formas de expressão, oferecendo às crianças oportunidades reais para explorá-las. Isso significa criar contextos educativos ricos em materiais, tempo, escuta e liberdade, onde cada criança possa acessar e desenvolver as linguagens com as quais mais se identifica — mas também conhecer e experimentar outras. Ou seja, elas emergem da relação entre a criança e o mundo — com os outros, com os espaços, com os materiais, com o tempo. É na vivência concreta, no fazer e no investigar, que essas linguagens se fortalecem, se entrelaçam e se tornam mais complexas.

Portanto, a proposta de Formosinho e Oliveira-Formosinho não é apenas uma reorganização estrutural do currículo e dos espaços escolares, mas uma mudança epistemológica, que exige repensar as relações pedagógicas, os tempos da aprendizagem, o papel do professor e a própria finalidade da escola. A pedagogia participativa valoriza o contexto, a escuta e a participação democrática como fundamentos de uma educação mais humana, equitativa e significativa. Dessa problematização e contribuições, nascem as pedagogias participativas, vistas por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) como centradas na liberdade, evidenciando educação dialógica no desenvolvimento participativo. O quadro 1 evidencia síntese das concepções e atores relacionados às duas linhas pedagógicas:

Quadro 1: COMPARAÇÃO ENTRE PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
--	---------------------------------	----------------------------------

⁴ Discussão mais aprofundada acerca desse tópico pode ser acessada na dissertação de Wilmsen (2021)

Objetivo da educação	Transmissão do conhecimento à geração seguinte. Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico.	Envolvimento dos estudantes na sua própria educação.
Criança	Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir).	Papel ativo de participação no processo de aprendizagem.
Professor	Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos.	Papel ativo de promover experiências de aprendizagens significativas, envolvendo estudantes.
Atuação do estudante	Participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada.	Participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco ao processo educativo.
Concepção de escola	Escola isolada da sociedade, fechada à interação com os pais e com a comunidade local.	Ecológica e contextualizada. Aberta ao envolvimento com os pais e à comunidade local.
Princípio epistemológico	Reduccionismo, simplificação.	Abrangência, respeito pela complexidade. Análise da relação entre o todo e as partes.
Avaliação	Centrada em resultados e na comparação do desempenho individual com o desempenho médio. Repetição do conteúdo transmitido.	Centrada tanto em processos quanto em resultados, preocupada tanto com a aprendizagem individual como com a grupal. Reflexão sobre as aquisições e realizações.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 16-17).

Para os autores, a pedagogia participativa está em prol da educação de qualidade para as infâncias, percebendo a escola como local de participação ativa das crianças. A escola, a exemplo do espaço aberto onde os irmãos brincavam - “A gente ia viajar” - e a irmã: “Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas. Imitava estar viajando.”, seria um espaço de liberdade onde a criança cria com material que encontra, seja uma folha caída no chão, seja uma tampinha, ou pedrinhas multiformes no pátio. O criar das infâncias contempla até o olhar aquilo que está sempre a sua frente, mas por outro ângulo – ver por entre as ripas de uma cerca, por meio de um cone de papel, ver e sentir o visto por um modo inaugural.

Ser docente com crianças nos convida a assumir papel diferenciado. Que docência é essa? Seria uma docência menor? Lima e Leal (2016) buscam compreender tensões encontradas no trabalho que se realiza na Educação Infantil (EI) e perdas de prestígio social na carreira do professor, as quais interferem na constituição da sua identidade docente. No estudo mencionado, as autoras apontam que “a professora dessa etapa de educação deve ser aquela que supera a improvisação, saiba ensinar, tenha rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento” (Lima; Leal, 2016, p. 78). Inúmeros

são os desafios dessa docência marcante na formação de muitas crianças que passaram pela Educação Infantil.

A docência é um processo colaborativo que se estabelece em parceria e se abre para o outro – seja o estudante ou o contexto social – além do que não foi previsto, acolhendo o novo que aparece a cada instante. A seguir, serão abordadas evidências dessa colaboração.

ABERTURA AO OUTRO E AO INESPERADO

[...]
 O menino pegou um olhar de pássaro —
 Contraiu visão fontana.
 Por forma que ele enxergava as coisas
 por igual
 como os pássaros enxergam.
 [...]
 Por forma que o menino podia inaugurar.
 Podia dar às pedras costumes de flor.
 Podia dar ao canto formato de sol.
 E, se quisesse caber em uma abelha, era
 só abrir a palavra abelha e entrar dentro
 dela.
 Como se fosse infância da língua.
 (Barros, 2010, p. 425)

Ver o mundo com olhar de pássaro é também se encantar com encontros e desencontros do cotidiano na escola com crianças; é, aliás, aprender com elas esse olhar para inaugurar espaços de diálogo sobre interesses outros, mediados pela linguagem, desligando-se da lógica adulta e promovendo o território da escuta como descoberta legítima do sentido que as crianças dão ao mundo. Um olhar de liberdade e novidade pode ser sustentado no dia a dia, dentro do rotineiro e habitual.

A abertura das professoras ao inesperado, o processo de ceder espaço das organizações e planejamentos para a surpresa do cotidiano que emerge do universo infantil se faz presente nas diferentes evidências deste estudo, como se elas exercitassem o olhar das crianças. O movimento pedagógico de escuta aos meninos e meninas em suas manifestações de linguagem, percebendo as curiosidades e necessidades, revela preocupação em acolher as crianças para usufruírem de seus protagonismos, em prol de uma pedagogia mais participativa. Neste estudo, como já mencionado, traremos vozes das docências, das crianças e também da documentação pedagógica.

Iniciamos com uma fala docente para elucidar a presença do cotidiano como propulsor pedagógico. Ao explicar o motivo da escolha do registro de uma documentação, professora Bianca sublinha a abertura para o vivido pelas crianças:

Bianca: o Cristian trouxe as laranjas e eu disse: bah, não pode ser só trazer né? E não trabalhar com o que ele trouxe e compartilhar ou dividir. É a experiência dele também né, ele chegou na sala animado com as laranjas e já pedindo se os colegas iam comer, se a profe ia comer. E eu propus um suco de laranjas. Porque tem que ter alguma coisa com essas laranjas, tem que ter um significado para aquilo.

O preparo do suco de laranjas, considerado como experiência pedagógica, reverbera na construção da documentação, mesmo que a preparação do suco não tenha sido uma ação arquitetada previamente pela professora. O fato vincula-se ao envolvimento das crianças na sua própria educação, característica das pedagogias participativas. A docente permite espaço e tempo ao inesperado: as laranjas colhidas por Cristian e trazidas por sua família para a escola. No Grupo Focal Docência A, a professora discorre sobre a escolha deste momento para documentar:

Bianca: foi muito bom, foi um momento diferente, eu ia pegar algo do projeto, ia pegar algo significativo do projeto, do planejamento. E eu peguei algo deles, foi uma aula não planejada.

A professora pontua que tinha a intenção de escolher algo de seu planejamento para construir a documentação e optou por uma situação que surgiu espontaneamente e foi receptiva pelo significado que as crianças atribuíram à vivência. Estar aberta ao espontâneo e elegê-lo como matéria reflexiva se coloca na conduta docente da professora de crianças. Assim, expõe a preocupação com a construtividade da pedagogia-em-participação, perspectiva pedagógica situada entre as pedagogias participativas. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) explicam que a mesma se alicerça na criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações sustentam, no cotidiano, atividades e projetos conjuntos, permitindo que a criança e o grupo construam e sejam protagonistas de suas aprendizagens.

A pedagogia-em-participação compreende a Educação Infantil como espaço democrático para a formação de seres humanos livres e colaborativos – tanto adultos como crianças. As próprias crianças, no relato acerca da documentação pedagógica “Suco de laranjas”, reivindicam a abertura do ambiente participativo para sua atuação autônoma, como mostra a Fig. 1:

Figura 1. EXTRATO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA "SUCO DE LARANJAS"



Logo chamei um por vez para espremer a fruta. Alguns precisaram de ajuda para fazer força contra o espremedor, outros realizaram a tarefa sozinhos. Porém durante este experimento alguns alunos mostraram-se capazes de fazer sozinhos como uma das alunas que comentou assim:

“- Prof. Pode deixar eu consigo fazer sozinha”. Outra disse: “- Prof. Deixa que eu faço” e outro disse: “- Nossa precisa de muita força, eu sou bem forte né!” e assim cada um com seu jeito espremeu a fruta. Uns com mais força outros menos.

Fonte: acervo das pesquisadoras (2020).

Ao relatar esse momento, professora Bianca aponta:

Bianca: foi do momento, foi acontecendo. Isso foi mais grandioso, foi acontecendo, mais precioso, não tava nada esquematizado, foi com ele, aconteceu junto, o pertencimento deles, sabe.

Há planejamento, há rotinas, mas a sensibilidade docente abre-se para o vivido, para aquilo que vai aparecendo e o toma como integrante do encontro pedagógico. A professora põe em cena o processo contínuo de contribuição das crianças e seus sentidos. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a imagem de criança que reverbera nas pedagogias participativas traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis. Em outro processo documental, intitulado “Segredo das flores”, as crianças são vistas como seres que lançam perguntas e problematizam o entorno, como conta a professora Ana:

Ana: Eu quero falar! Que essa documentação eu achei muito importante, porque foi do projeto inteiro e deu pra ver o percurso. Essa construção que veio lá de uma dúvida, uma perguntinha lá do pátio que poderia ter passado despercebida. Que poderia: ah sim, a abelha pousa na flor e tudo bem e ficar por isso mesmo, e não, a gente foi além.

A investigação, reitera Ana, nasce da pergunta enunciada no pátio, da escuta atenta da professora para o imprevisível e para as surpresas do cotidiano, de modo a perceber as crianças como seres que compartilham suas experiências. Rinaldi (2019), ao discorrer sobre o papel dos educadores, destaca o trabalho do professor que provoca ocasiões de descobertas por meio da escuta atenta, da promoção do diálogo e da articulação de momentos de (co)construção de conhecimento das crianças. Para ela, o professor ajuda as crianças a construírem suas próprias ideias e formularem suas perguntas. Assim, percebe e aprecia o potencial das ideias, reafirmando novas participações.

Professora Ana, em seu relato sobre o nascimento da investigação e também da documentação, deixa claro que o início do processo se deu por meio de perguntas feitas no pátio da escola acerca de duas flores. Nesse sentido, Ana entende que o “espaço da sala de referência conecta-se aos outros, de modo versátil, reversível para criar contextos de aprendizagem significativos.” (Maciel; Ramos; Galardini, 2021, p. 43). No primeiro trecho dos escritos da documentação “Segredo das flores”, estão presentes diálogos iniciais registrados pela professora e que reverberam na pesquisa de toda a turma:

Segredo das flores
 Em um dia ensolarado as crianças no pátio foram brincar...
 O que será que elas irão encontrar?
 São muitos detalhes da natureza para observar...
 Em companhia fica mais fácil investigar...
 Em um diálogo uma descoberta surgiu:
 Lauren: – Olha amiga essa flor pequena, parece um bebê!
 Luna: – Sim e essa outra é a mamãe!
 Bela: – Como será que é o nome dela?
 Lauren: – Acho que é margarida.
 Bela: – Olha só o pólen das abelhas!
 Maria: – Abelhas? Elas moram aí?
 Lauren: - Não né, é que tem uma parte do pólen que as abelhas comem.
 Profª: - Será que o nome dessa flor é Margarida? E vocês sabem os nomes das partes das flores?
 Lauren: - Não sei se é margarida.
 Profª: - E vocês sabem os nomes das partes das flores?
 Lauren: Sim, pétalas, caule e pólen.
 Maria: - O pólen é mágico.
 Profª: - Será?

Esse extrato da documentação “Segredo das flores”, escrito pela professora Ana, envolve “três crianças escutadas” em suas criações acerca de problematizações e hipóteses. A professora não responde às perguntas das crianças, ao contrário, lança questionamentos, tentando envolver a participação coletiva. Essa ação atrela-se à harmonização entre os propósitos das crianças e as intencionalidades da educadora, que vai sendo construída por processo não linear, nem totalmente programado.

Como se vê na situação relatada na documentação, que se sustenta por propósito participativo, como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), as pedagogias participativas envolvem crianças e educadores competentes que negociam, por meio de processos comunicativos, suas participações no ensinar e aprender. A pedagogia relacional proporciona criação de planejamento colaborativo no diálogo e na interação das crianças entre si e das crianças com adultos, numa construção conjunta da ação contextualizada.

Edwards (2016) destaca que os educadores em Reggio Emília adotam uma abordagem participativa, não fornecendo soluções prontas, mas auxiliando as crianças a se focarem em um problema e a desenvolverem hipóteses. O intuito dos professores não é simplesmente facilitar a aprendizagem, mas sim torná-la mais complexa e instigante. Dessa forma, eles trabalham como parceiros das crianças, oferecendo suporte, recursos e estratégias para que possam criar respostas e formular novas perguntas.

As crianças aprendem por meio da curiosidade, da descoberta e da investigação, sozinhas, com seus pares ou em grupos numa perspectiva participativa. Ao considerar esses aspectos aprendentes e ensinantes, os professores estão abertos ao encantamento cotidiano, às teorias das crianças e suas inquietações. Em diálogo em Grupo Focal, as professoras novamente lembram que as documentações emergiram de situações não preparadas:

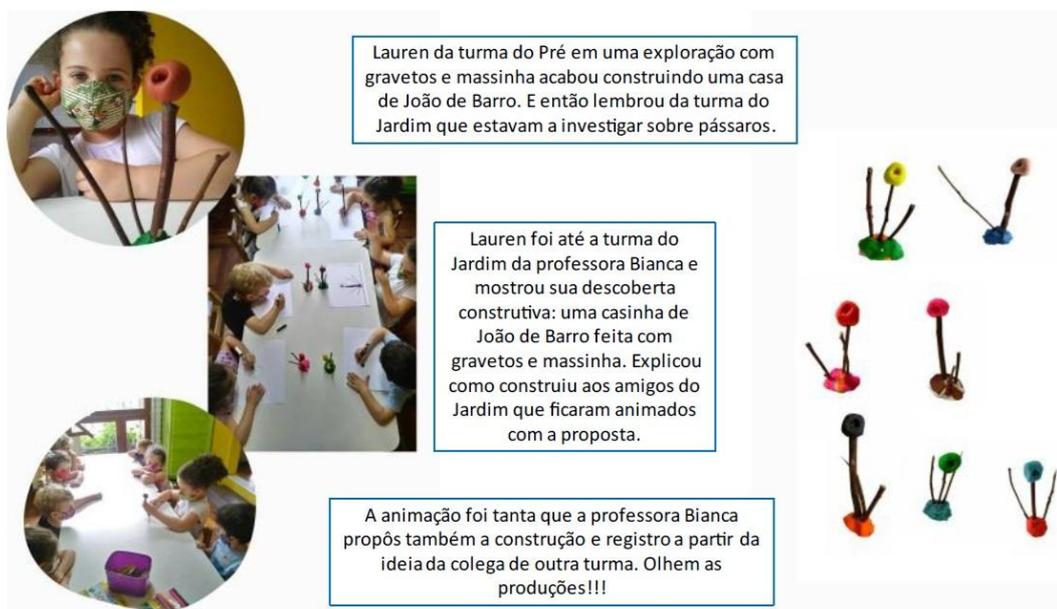
Bianca: porque foram momentos que não estavam no planejamento, foi as falas das crianças que fizeram acontecer.

Bianca sublinha o protagonismo infantil na elaboração da proposta de aprendizagem. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) argumentam, nesse sentido, que as pedagogias participativas são espaços abertos para crianças que criam problemas, exigindo do professor a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa. Essa vontade é passível também de aprendizado e de reflexão constante sobre a práxis docente. Professora Bianca sintetiza a organização docente:

Bianca: o que eu aprendi pra mim, às vezes a gente se sente egoísta, não foi minha ideia, não foi meu planejamento. Mas, permitir essa entrada, sabe? Ela (a criança) teve uma ideia que não tive, e ela trouxe acrescentando o projeto.

A educadora compartilha o processo de documentar “Ninho de João de Barro”, situação na qual a criança da turma do Pré, durante uma brincadeira de construtividade, cria com gravetos e massinha um ninho de João de Barro e lembra que a outra turma, a do Jardim, está em processo investigativo sobre pássaros, como podemos observar na Fig. 2:

Figura 2. NINHO DE JOÃO DE BARRO



Fonte: acervo das pesquisadoras (2020).

A surpresa do cotidiano enunciada na documentação é acolhida com escuta e abertura do planejamento e na construção diária dos encontros, de modo que a postura docente oportuniza o protagonismo infantil. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) evidenciam que os professores, atores em processo investigativo, são profissionais que gostam de ser surpreendidos com assuntos, temas e interrogações, que aprendem a se envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes.

As professoras colocam em cena – pela fala e pela ação - o pertencimento das crianças com relação ao processo coletivo e ao significado que atribuem para os seus cotidianos no brincar, observar, interagir e se relacionar. A pedagogia-em-participação é constituída por eixos pedagógicos que se entrelaçam com essas oportunidades de participação das crianças, através da exploração e comunicação. Aliás, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) abordam especificidades da pedagogia-em-participação, apontando para quatro eixos pedagógicos: ser/estar; pertencer e participar; exploração e comunicação; e narrativa das jornadas de aprendizagem.

Esses eixos, tratados pelos autores, asseguram o ser e o estar em ambiente plural e diversificado de identidades que proporcionam interações e relações para as crianças. Além disso, os eixos conferem intencionalidade à conectividade e ao pertencimento, em que as crianças

aprendem a desenvolver laços e sentimentos de pertença. A exploração e a comunicação permitem anunciar a pedagogia de aprendizagem experiencial, com a qual se faz, experimenta-se com diferentes linguagens que nos constituem, como nos inspira Malaguzzi (2001). O espaço das narrativas infantis, por exemplo, fornece suporte à pedagogia que dá sentido às aprendizagens cotidianas.

A documentação “Como eu seria se eu fosse um boneco?”, da turma do Pré 1, ilumina o nascimento da atividade documentada. Ressaltamos o trecho inicial da documentação:

Em uma das brincadeiras simbólicas rotineiras, a turma do Pré 1 estava a brincar com bonecas. A investigação do corpo fez com que o olhar aguçado das crianças perambulasse as características do brinquedo pronto, percebendo que os bonecos e bonecas tinham um padrão e não pareciam-se com as crianças. A tal ponto refinado de observação que uma das crianças indaga como seria se tivessem bonecos como eles... “Como seria se eu fosse um boneco?”.

O brincar simbólico implica a abertura do planejamento docente para pensar as infâncias no cotidiano escolar. As crianças, durante a brincadeira com bonecas, são ouvidas e acolhidas em suas indagações, iniciando o processo criador.

Figura 3. EXTRATO DA DOCUMENTAÇÃO: “COMO EU SERIA SE FOSSE UM BONECO?”

E a construção do EU se desdobra em processo criativo, com o potencial inventivo da própria criança. UMA PRODUÇÃO GENUÍNA DA CULTURA DA INFÂNCIA.



Fonte: acervo das pesquisadoras (2020).

As produções das crianças, como mostra a Fig. 3, não seguem padrão de construção, não têm materiais ou formas pré-definidos, representam construtividades pensadas e elaboradas pelos meninos e meninas do Pré 1. Nessa vivência, há uma fresta para ideias e para as próprias construções infantis, pois rompem com situações em que determinados elementos são apresentados às crianças, a partir de uma ordem. Dito de outra forma, uma atividade programada que contém início, meio e fim oferece poucas oportunidades à criança para o direito de explorar e de descobrir, diminuindo possibilidades das incertezas e invenções, intrínsecas ao ser de cada criança.

Para que os adultos e as crianças se unam em projeto comum, suspendemos a lógica cronológica e diretiva do adulto para abrir espaço à capacidade da criança pensar fazendo novas combinações, lançando perguntas, criando, tendo espaço para a expressão e protagonismo. Esse contexto materializa a concepção de Rinaldi (2012, p. 132): “Aqui reside a verdadeira liberdade didática, tanto para a criança como para o educador. Uma liberdade que reside nesse espaço entre o previsível e o inesperado”.

Tais questões aparecem nas vozes docentes da empiria, pois dialogam sobre a participação das crianças no cotidiano de propostas pedagógicas. As professoras percebem as infâncias como ativas e competentes para atuar na construção das jornadas de aprendizagens:

Bianca: mas é legal, porque quando por exemplo tá desgostosa uma brincadeira com as crianças, elas também se ajudam pra enxergar uma nova possibilidade. Elas começam a dizer: vamos fazer assim?

Amélie: às vezes, elas até nos ajudam também né, porque tu planeja uma mega experiência, quando tu vê eles fazem algo fora e fica muito mais significativo, muito mais legal, de algo que não tinha planejado.

Ana: faz mais sentido né?

Amélie: é pra eles, e pra gente também né? Pra gente poder olhar e pensar como eu não pensei nisso?

Bianca: e pra nós, porque, às vezes, eu explico, explico, explico, eles não entendem, aí eles só olham pro colega e dizem: é assim ó, e pronto, eles se entendem. Entre eles, eles se entendem!

Essas problematizações relatam episódios com as crianças que dão abertura à participação na coletividade, ao mostrar crianças e adultos em colaboração nos processos de ensinar e de aprender. Edwards (2016) afirma que o sistema participativo, com processos documentativos, permite que os professores se tornem pesquisadores, pois geram novas ideias de currículo de aprendizagem, observando e dialogando com as infâncias. Assim, produzem formas e estratégias para problematizar o cotidiano, e não serão consumidores de certezas e de tradições, mas potencializadores dos contextos de aprendizagem junto às crianças, abertos às surpresas e ao inesperado.

Nesse sentido, o cotidiano é tomado como contínuo investigativo, gerando novas problematizações, constatações, certezas provisórias, auxiliando que as crianças sejam críticas, autônomas e protagonistas de suas aprendizagens. A participação infantil integra o Grupo Focal Jardim A, quando as crianças revelam que além do “Suco de Laranjas” - proposta documentativa apresentada pela professora – também fizeram o bolo de laranjas com as frutas colhidas na casa da vovó de Cristian, conforme a conversa que segue:

Catarina: eu comi toda laranja que tinha.
 Catarina: a gente fez o bolo de laranjas também, foi minha ideia.
 Cristian: você tem que dividir né Catarina?
 Catarina: o que eu tenho que dividir?
 Cristian: o bolo das laranjas!
 Pesquisadora: mas vocês dividiram?
 Cristian: sim.
 Pesquisadora: com quem?
 Cristian: com todo mundo.
 Catarina: com a outra turma.

O diálogo entre as crianças revela que, além do suco de laranjas, a abertura do planejamento da professora reverberou em outra ação culinária: fazer um bolo. A documentação “Suco de Laranjas”, lembramos, surge porque Cristian leva para a escola uma caixa com laranjas que colheu no fim de semana na casa de sua avó. Quando as laranjas chegam à escola, a professora decide propor alguma ação, a partir dessa gentileza e da história da criança. Cristian estava muito empolgado e questionava, incessantemente, se os colegas iriam comer as laranjas que foram colhidas na casa da sua avó.

PELA PRESENÇA DAS INFÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Não quero saber como as coisas se comportam.
 Quero inventar comportamento para as coisas.
 (Barros, 2010, p. 395)

A observação dos comportamentos infantis enriquece a prática docente de cada professor na Educação Infantil. As crianças interagem com os objetos, buscando entender seu funcionamento e, ao mesmo tempo, criando utilidades para eles. Uma simples caixa pode se transformar em um carro ou uma casa, surpreendendo os adultos com suas invenções criativas.

Essa presença do inesperado é explorada pela professora que registra a vivência oriunda do suco de laranja, dando sentido ao grupo das crianças por “planejamento solidário” (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2019), sustentado por atitude ética de abertura do planejar docente para a voz das crianças e suas propostas. No último diálogo, também é possível perceber

que as crianças reforçam a ação de repartir o que têm, como na ocasião em que Cristian diz à Catarina que ela deve dividir o bolo. As crianças contam que repartiram o bolo de laranjas com outra turma. Catarina ainda aponta ter sido a mentora da proposta de fazer o bolo, a qual foi acolhida para significar a experiência de grupo e de partilha.

Quando as professoras realizam a acolhida e a escuta atenta das indagações e dos desejos das crianças, colocam em prática o eixo da pedagogia-em-participação que é o pertencimento e a participação. Trazer para o centro da experiência pedagógica as laranjas colhidas na casa da avó, escutar os questionamentos das crianças sobre a pequena flor no pátio da escola são movimentos de abertura ao que mobiliza os interlocutores mirins naquele momento.

Quando o artigo, em seu título, faz o convite à abertura do outro, este outro, para ser legitimado, precisa ser escutado. As escutas sensíveis são essenciais para os educadores, principalmente os que estão perto das infâncias. A escuta que se abre ao outro permite e oferece aos meninos e meninas possibilidades de se expressarem e viverem suas infâncias construindo sentidos em seus cotidianos, acessando ritmos e espaços de autonomia e liberdade pensante e de expressão. Além disso, a escuta fornece subsídios para que a docência realmente conheça e reconheça as crianças com as quais convivem: seus desejos, necessidades, potências, seus repertórios e sua bagagem social e cultural. Subsídios esses que farão o caminho docente repensar e traçar trajetórias das práticas, projetos e experiências que potencializam os canais expressivos de cada criança e que coloquem novos desafios, a partir dos seus interesses.

A partir da observação atenta, a docente propõe experiências de exploração de diferentes enunciações e linguagens de aprendizagem atreladas a propostas participativas. Documentar esses acontecimentos com a intenção de deixar viva a memória das jornadas de aprendizagens das crianças, narrando e dando visibilidade ao processo, contempla mais um eixo da pedagogia-em-participação. Tais ações podem entrar no fluxo desta proposta pedagógica, observando a estrutura da pedagogia-em-participação, conforme a Fig. 4:

Figura 4. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO



Fonte: acervo das pesquisadoras (2020).

Os eixos apresentados na figura apontam que os campos de reflexão da pedagogia-em-participação se dão na prática pedagógica vivida no cotidiano em análise a partir dos participantes – famílias, crianças, professores – e na avaliação com as crianças. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a primeira preocupação com o ser/estar é criar clima de bem-estar para as crianças e famílias, no qual identidades plurais são acolhidas e respeitadas. Os verbos pertencer e participar conferem intencionalidade à pedagogia dos laços e da conectividade, reafirmando o lugar das crianças no pertencer à escola e a um grupo social. Envolver as famílias nesse movimento gera possibilidades de a criança se conectar e significar ainda mais esse espaço de aprendizagem.

O explorar e o comunicar são ações que dão sustentação à participação das crianças em seus processos de aprendizagem, para que possam adentrar os ambientes comunicativos e, ainda, investigar seus cotidianos e transformá-los em constantes surpresas. A ação de narrar as jornadas de aprendizagens confere aspecto ético e estético ao que se faz, se pensa e se sente nesse espaço de pertencimento das crianças. Esse movimento valoriza o que acontece no cotidiano escolar, não para julgamento ou avaliação do que se faz, mas para conhecer as inquietações das crianças e colocá-las à comunidade escolar, como ação coletiva do processo de aprender e de ensinar. Professora Bianca menciona a documentação pedagógica no âmbito de acompanhamento das jornadas de aprendizagens da escola e aponta:

Bianca: é legal, porque eu não fico muito, a gente não sabe o que acontece na outra sala, quando tu vê o registro das colegas, tu vê o salto das crianças, tu acompanha, se surpreende com as crianças.

Bianca ressalta o quão importantes são os momentos de partilha de documentações, de acompanhar o que as colegas e suas turmas estão construindo na escola. A surpresa também está presente, mas na dimensão do espaço que a escola confere ao partilhar.

A professora Amélie, no Grupo Focal Docência A, também menciona a abertura do espaço da escola para mostrar as produções e documentações infantis:

Amélie: acredito que o mais legal ainda é poder mostrar, pra outras pessoas, abrir o espaço da escola. Como a produção das crianças, pros pais verem, as visitas verem, o que a escola tá produzindo e o quanto as crianças participam disso. Eu acredito que foi isso, compartilhar, eles mostrarem e falarem sobre o que acontece.

O protagonismo das crianças nas suas jornadas de aprendizagem é destacado pela professora, ao indicar o papel assumido por elas nas descobertas, vivências e experiências. Segundo Rinaldi (2019), a ética do encontro na pedagogia da escuta requer que os educadores pensem no outro como alguém que não podem aprisionar e que desafia o cenário da pedagogia. Eis o que comparece na percepção das professoras integrantes dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não serei mais um pobre diabo que sofre de nobrezas.
Só as coisas rasteiras me celestam.
Eu tenho cacoete pra vadio.
As violetas me imensam.
(Barros, 1996, p. 41)

Quem é e como se coloca uma professora de crianças? Como a docência vai se fazendo no dia-a-dia? As coisas rasteiras estrelam os tempos e espaços de aula na Educação Infantil? A laranja, o suco, a mão lambuzada e perfumada de suco, a flor, o pauzinho encontrado no pátio podem compor e engrandecer ou “imensar” a docência como um evento, como um acontecimento que se tece no coletivo, na parceria.

As aberturas discutidas no artigo, por vezes decorrentes das liberdades poéticas do cotidiano vivido entre as crianças e as professoras, sintetizam o movimento de ouvir o pensamento – ideias, teorias e questões das crianças e dos adultos – tratando-o de forma séria e respeitosa. É a perspectiva do provisório, do processo e da construção. A escuta promove possibilidades de os adultos perceberem minúcias cotidianas das crianças, para se tornarem cada

dia mais conscientes das riquezas e potencialidades infantis, e mais assertivos em suas proposições. O movimento de escutar desloca o olhar do natural e óbvio, passando a abrir portas ao inesperado, desconfiando do evidente, procurando significados mais profundos e sensíveis do cotidiano.

As pedagogias participativas atrelam-se, pois, à escuta, encharcada pela ética do encontro planejado pelas docentes, em que a receptividade e a hospitalidade ao outro, como legítimo outro, estão presentes. Na empiria dessa pesquisa, as falas docentes (pelos grupos focais, pela documentação pedagógica e pelo diário de bordo) reiteram a importância de a escola abrir-se para partilhar processos de aprendizagem das crianças, bem como articular espaços e tempos para as crianças expressarem suas inquietações e curiosidades.

Por isso a urgência de deslocamento de reflexão, já que pensar o pedagógico alicerçado em pautas puramente cognitivas das crianças não as considera como sujeitos na sua integralidade. O pensar se volta, ainda mais nestes tempos de imediatismo tecnológico, para ambientes acolhedores, promotores da relação e da abertura para o outro, teoricamente alicerçados em pedagogias participativas.

Refletindo sobre a história da imagem de infância na sociedade, permeada por avanços e recuos, a educação tem papel social e responsabilidade sobre essa construção histórica. A Educação Infantil pode ser, além de um espaço promotor de experiências, um ambiente acolhedor, que contribui para afirmar diferenças, ser disseminador e construtor de imagens das infâncias singulares.

Para que essa escuta e observação se mostrem presentes no cotidiano da escola, o planejamento assume viés participativo. As professoras mencionam aberturas e flexibilidades do planejamento docente para receber as crianças em suas potencialidades, desejos e curiosidades. A observação atenta das docentes permite-lhes ver e colocar o percebido dentro de práticas educativas vividas na escola. A partir das fontes de evidências, o não engessamento da prática a partir de planejamento rígido aparece com saliência, pois, em diferentes momentos, identificamos a flexibilidade e a movimentação da prática, tendo como base falas infantis, observações, documentações pedagógicas e relatos das professoras. A flexibilidade e a participação imprimem traços mais marcantes de pedagogias participativas, que consideram as crianças em suas singularidades, para pertencer e participar dos processos educacionais.

Assim, podemos dizer que, nessa realidade, o fio condutor dos processos ensinantes e aprendentes acontece, na maioria das vezes, a partir da escuta e da observação das crianças. A

intencionalidade das professoras articula os processos, de modo que as crianças participam ativamente das definições do processo de aprendizagem. A análise das evidências mostra-nos o quanto a abertura para o outro e ao inesperado favorece a vivência de uma pedagogia de aprendizagem experiencial, contribuindo para o protagonismo infantil nos seus processos de aprendizagem. Professores constroem sua docência na pesquisa, investigam como as crianças investigam o mundo.

A partir das reflexões tecidas ao longo deste artigo, evidencia-se a complexidade da escuta da criança, não apenas para fins instrumentais pedagógicos, mas também no sentido de desconstruir a priorização do discurso do adulto sobre as infâncias. Assim, se faz urgente que os profissionais que atuam com as crianças se abram para a escuta sensível, que desenvolvam formas de acessar a narrativa das crianças pelas próprias crianças, considerando suas necessidades e tempos. A infância, pois, não é uma preparação para a vida adulta, mas uma dimensão humana e merece ser olhada e tratada na sua singeleza.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. II. Bordados de Antonia Zulma Dinis, Angela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. v. 2, tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.
- FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 3-26.

LIMA, Laís Leni Oliveira; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. EDUCAÇÃO INFANTIL: tensões presentes na esfera do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 65–80, 2016. ISSN 1980-5314. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n1p65-80. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosde_pesquisa/article/view/4629 . Acesso em: 1 dez. 2024.

MACIEL, Rochele Rita Andrezza; RAMOS, Flávia Brocchetto; GALARDINI, Anna Lia. Qualidade em serviços educacionais italianos. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 25, p. 20–51, 2021. ISSN 0103-1457. DOI: 10.18226/21784612.v25. e020041. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8220> . Acesso em: 12 dez. 2024.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. Trad. Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children**; trad. Thaís Helena Bonini, São Paulo: Phorte, 2012.

WILMSEN, Lilibth. **Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8523>

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.