

**A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA
EM NARRATIVAS DOCENTES:
planejamento, mediações e documentação
pedagógica em discussão.**



CAMILE DUTRA LAVORATI
ORIENTADOR PROFº DRº RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Camile Dutra Lavorati

**A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA EM NARRATIVAS DOCENTES: planejamento, mediações e
documentação pedagógica em discussão**

Porto Alegre
2. semestre
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Camile Dutra Lavorati

**A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA EM NARRATIVAS DOCENTES: planejamento, mediações e
documentação pedagógica em discussão**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

2. semestre

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que me deram forças para escrever e por me fazerem acreditar em mim mesma.

Dedico a minha mãe - Luisa -, que desde o começo da minha graduação vibrou comigo, me incentivou e acreditou no meu potencial.

Dedico ao meu irmão - Marlon -, certamente ele estaria muito feliz com minha conquista, e que mesmo não estando mais presente de corpo em nossas vidas, tenho certeza que de algum lugar ele está comemorando comigo.

Dedico ao meu pai - Jefferson -, e ao meu irmão - Marvin -, que mesmo sutilmente me ajudaram nesse processo e estão festejando comigo.

O amor de cada um de vocês me deu forças para tudo.

Por fim, dedico esta pesquisa ao meu orientador - Rodrigo -, por acreditar que eu conseguiria do início ao fim; e as professoras de Educação Infantil, que tanto me ensinaram e que admiro por estarem na luta por uma educação que respeite e valorize as crianças.

AGRADECIMENTOS

Eventualmente a escrita de um trabalho de conclusão de curso pode parecer solitária e agonizante. Mas pelo contrário, este é um trabalho conjunto, mesmo que o suporte tenha vindo apenas em palavras.

Por isso, ao concluir este trabalho quero agradecer:

À minha mãe, Luisa, por sempre vibrar por cada passo dado por mim e me ensinar a ser forte.

Ao meu companheiro, Bruno, por sempre me motivar e incentivar na construção desta escrita.

A todos meus amigos e amigas que ao longo deste processo, de alguma forma, me ajudaram a passar por ele de forma mais tranquila.

Em especial, à minha grande amiga e colega de trabalho e de faculdade, Gabriele, por me acompanhar desde o início da graduação, me escutar e acolher sempre.

Às quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa, por terem coragem e disponibilidade de compartilhar comigo suas práticas e experiências.

Ao meu orientador, Rodrigo, por ter sido meu maior encorajador nesta escrita, pela acolhida e por não me deixar desistir e desanimar, pelo esforço e dedicação em cada passo dessa pesquisa.

Agradeço a todas as crianças com quem já trabalhei e trabalho diariamente, por ressignificar todos os dias a docência e a me reinventar como professora.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, a partir das contribuições dos Estudos sobre docência na Educação Infantil, investiga o ponto de vista de professoras a respeito do trabalho cotidiano com as crianças na pré-escola. Contemporaneamente, o exercício da docência na pré-escola tem sofrido uma série de demandas de cunho propedêutico que objetivam a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Desse modo, é fundamental a escuta das professoras que atuam na pré-escola, tendo em vista a defesa dos direitos das crianças e a afirmação da concepção de currículo nos documentos curriculares, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009). Em vista do exposto, o trabalho investigativo, foi desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) abordar as especificidades da organização dos tempos e dos espaços dos materiais na pré-escola, tendo em vista a promoção das aprendizagens das crianças; 2) explicitar o conceito docência na pré-escola, bem como as especificidades do trabalho com crianças de 5 anos idade; 3) discutir a importância da mediação docente com as crianças da pré-escola, tendo em vista o suporte às aprendizagens das crianças; 4) inventariar o modo como as professoras entrevistadas planejam a ação pedagógica na pré-escola. Metodologicamente, a geração dos dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras de pré-escola que atuam na rede pública de ensino na região sul e sudeste. Os critérios de seleção das entrevistadas foram os seguintes: ser docente atuante na pré-escola em escola pública de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade; 2) ser servidora efetiva do quadro da rede municipal de ensino; 4) atuar há mais de 5 anos com turmas de pré-escola. A leitura das entrevistas foi realizada a partir da análise do conteúdo (Bardin, 1977). Mediante a leitura das narrativas geradas nas entrevistas, foram definidas as seguintes unidades: a) a concepção de docência na Educação Infantil: narrativas das professoras entrevistadas; b) as especificidades da docência na pré-escola e os desafios enfrentados na jornada cotidiana em relação às demandas da rede municipal; c) o currículo da Educação Infantil e a promoção das interações e brincadeira no cotidiano da pré-escola; d) as modalidades de planejamento utilizadas pelas professoras de pré-escola entrevistadas e o papel do cotidiano; e) as narrativas das professoras sobre projetos/propostas significativas com as crianças. A partir das análises foi possível inferir que as professoras participantes da pesquisa entendem que a escuta ativa e a participação das crianças na organização do cotidiano possibilitam aprendizagens contextuais e significativas. Para tanto, as entrevistadas argumentam que os interesses e as necessidades das crianças devem ser promovidos a partir de contextos significativos, emergentes do planejamento e do trabalho sistemático com diferentes linguagens no trabalho cotidiano na pré-escola. Por fim, é possível dizer que a escuta das professoras se configurou em um denso espaço de reflexão sobre a ação pedagógica na pré-escola, bem como, contribui para a continuidade do debate acerca da importância de uma docência que afirme os direitos das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Pré-escola. Currículo. Planejamento.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Roteiro como pauta das entrevistas..... | 44 |
|---|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INICIANDO O DIÁLOGO..... | 9 |
| 2. A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS | 15 |
| 2.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA..... | 18 |
| 2.2 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CENTRALIDADE DA BRINCADEIRA..... | 23 |
| 2.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E LINGUAGENS..... | 27 |
| 2.4 ESCUTA, PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E VIDA COTIDIANA NA PRÉ-ESCOLA..... | 31 |
| 2.5 O PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: ATELIÊS E PROJETOS..... | 35 |
| 2.5.1 Ateliês..... | 36 |
| 2.5.2 Projetos..... | 38 |
| 2.5.3 Para pensar: ateliês e projetos..... | 39 |
| 3. METODOLOGIA: A ENTREVISTA COMO PERSPECTIVA INVESTIGATIVA SOBRE A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA..... | 41 |
| 3.1 OS CRITÉRIOS DA SELEÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES..... | 42 |
| 3.2 A PAUTA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS..... | 43 |
| 3.3 A ANÁLISE DO CONTEÚDO COMO MODO DE LEITURA DAS ENTREVISTAS..... | 45 |
| 3.4 A PERSPECTIVA ÉTICA DA PESQUISA REALIZADA..... | 46 |
| 4. NARRATIVAS DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA: TENSÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS..... | 48 |
| 4.1 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS..... | 49 |
| 4.2 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA JORNADA COTIDIANA EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS DA REDE MUNICIPAL..... | 53 |
| 4.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA..... | 59 |
| 4.4 AS MODALIDADES DE PLANEJAMENTO UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA ENTREVISTADAS E O PAPEL DO COTIDIANO..... | 66 |

| | |
|--|-----------|
| 4.5 AS LINGUAGENS CONTEMPLADAS NO TRABALHO DOCENTE COM AS CRIANÇAS E A PARTILHA DE RECOMENDAÇÕES PARA AS PROFESSORAS INICIANTES..... | 72 |
| 4.6 AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE PROJETOS/PROPOSTAS SIGNIFICATIVOS(AS) COM AS CRIANÇAS..... | 78 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS REFLEXÕES A RESPEITO DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA..... | 84 |
| REFERÊNCIAS..... | 88 |
| ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 92 |

1. INICIANDO O DIÁLOGO

às vezes é preciso encantar-se. Mas, talvez, em algum momento, nos muitos trajetos da educação, tenhamos perdido a capacidade de nos encantar... Pode ter sido nosso assombro diante da seriedade da própria educação no que se refere à prescrição, ao método, às demandas, aos resultados, às lutas... Enfim! Algo no caminho nos faz perder de vista o encantamento. (Silva, 2023, p.25)

Compartilho essa citação para iniciar o meu Trabalho de Conclusão pois ao ler percebi que se aproximava do meu propósito de pesquisa. Mas essa citação me faz pensar que uma das partes mais importantes da docência é o encanto, se encantar com as crianças, se encantar com a sala de aula, se encantar nas pequenas coisas presentes no dia a dia, e por fim se encantar com o mundo da docência e o caos lindo que é ser professora de Pré- Escola. Esse encantamento e admiração, conciliando com as formações docentes que contam com a participação de seminários e cursos dentro da área da educação, e com pesquisas a respeito dos temas presentes dentro da Educação Infantil, como a organização dos espaços, a organização da rotina e dos tempos e o espaço da criança dentro da escola, dentro do meu ponto de vista é o que constrói a docência que acredito. Em tal direção, concordo com Nigris (2014) quando afirma que é justamente a capacidade de admiração, que não foi experimentada na nossa infância como algo natural, que devemos evitar de inibir ou censurar com a ação educativa. Acredito numa docência onde consigamos admirar nosso trabalho, onde seja possível se encantar com o que planejamos e com o que não planejamos também, pois ser professora na Educação Infantil não é algo linear, e estar aberta ao que as crianças trazem também é essencial, é entender que estamos naquele espaço para construir um mundo e organizar tempos proveitosos para as crianças, onde elas possam se encantar com a Educação Infantil, assim como nós professoras.

Com essa reflexão penso na minha trajetória como professora em formação, com as aulas e textos que tive contato na universidade, mais especificamente uma cadeira que tive com meu orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho, intitulada Ação Pedagógica na pré-escola, na qual comecei a me questionar que tipo de professora eu gostaria de ser e qual o papel da criança dentro da escola, além do fato dela ser um aluno dentro daquele espaço. Acredito que tenha sido nesse momento que criei interesse em de fato pesquisar e estudar sobre a docência na Educação Infantil e práticas pedagógicas que me ajudassem a exercer melhor esse papel, objetivando entender e construir a minha própria docência. É importante pensar que esse dia a dia seja prazeroso e instigante para as crianças, mas também para as professoras e todas as

peessoas envolvidas na escola. Devemos, além de estar nesse espaço institucional, estar com as crianças, mas conforme argumenta Carvalho (2021), o “estar com as crianças” é referente ao processo de “desativação do tempo institucional”, da rotina do dia a dia e da disposição da professora em se permitir ser afetada pelas crianças. Esse “estar com as crianças” é de fato um desafio para as professoras que geralmente esquecem que é preciso estar com as crianças de verdade, além de cumprir demandas. Como diz Barbosa e Horn (2021, p. 17):

pensar no cotidiano das crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil, a maioria delas por mais de 8 horas diárias, nos remete para a grande responsabilidade que temos enquanto educadores, a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas.

Mediante o exposto pelas referidas autoras, considero oportuno destacar que muitas crianças passam a maior parte do seu dia dentro do espaço escolar, pensarmos em estratégias que além de estimulantes para seu aprendizado sejam estimulantes para sua vontade de estar dentro da escola é essencial, pensar na organização da rotina, na disposição dos tempos e dos materiais disponíveis para elas, trazer elementos e brincadeiras que aflorem seu interesse, tudo isso vai ajudar para que a criança se sinta bem e além de estar na escola por que precisa estar, ela vai estar na escola por que ela quer estar.

Ainda não atuo em sala como professora titular, então tenho consciência de que não tenho conhecimento de tudo que envolve ser professora de crianças na Educação Infantil, mas mesmo com minha experiência sendo professora auxiliar em duas escolas diferentes em três anos e o contato com diversas professoras nesses espaços, comecei a pensar e reparar nos tipos de docência que podem existir. A partir disso passei a ter mais interesse em conhecer e entender mais sobre como eu mesma poderia ser uma professora atuando em sala de aula, como a pré-escola funciona e também como ela é vista e entendida. O papel do aluno muitas vezes é visto apenas em sentar-se, escutar e aprender, e vejo que esse contexto de educação ainda é acreditado por algumas escolas e famílias, mas ao mesmo tempo vejo a compreensão da participação da criança como algo importante e a ser levado em consideração crescendo cada vez mais também, ponto que acredito ser benéfico tanto para criança, como para professora. Corroborando com o argumento Navarro (2022, p. 189) declara que:

se nos lembrarmos de outros tempos, ainda não erradicados de todos, reconheceremos que a escuta era uma atividade estritamente relacionada à escola. O que acontece é que quem sempre ouvia, quem tinha que fazê-lo, era o aluno, e

quem sempre falava era o professor, representando o conhecimento, a sociedade, a moral, a lei. Aquela era uma *escuta para aprender*. O que se busca agora é que a criança esteja situada em seu lugar de fala, e que o professor procure escutar o que ela tem a dizer. E essa é uma escuta diferente, uma escuta subjetiva, uma *escuta para compreender*.

A partir do argumento apresentado por Navarro (2002) considero importante destacar que a pré-escola é vista como uma preparação para a próxima fase na vida das crianças, o primeiro ano e o ensino fundamental, onde vemos muita cobrança das crianças e muita proximidade com o método dos Anos Iniciais. Assim, acaba sendo esquecido e deixado de lado que a proposta da Educação Infantil é diferente, e por mais que sim devemos de alguma forma preparar as crianças para essa nova fase, também devemos lembrar que elas são crianças e levar em consideração seus tempos e suas vontades. Corroborando o exposto, Carvalho (2021, p.74) faz uma crítica à concepção da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Para tanto o autor afirma que “... a pré-escola é considerada etapa preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa preparatória, crianças de 4 e 5 anos têm suas experiências de aprendizagem em vida coletiva substituídas pelo preenchimento de livros [...]”. Sendo assim, vemos muitas vezes as brincadeiras e momentos que deveriam ser prazerosos para as crianças, se tornando um fardo por serem momentos voltados apenas para atividades e temas, que devem ser feitos com seriedade ou caso contrário a criança não estará aprendendo e assim não conseguirá estar pronta para ir para o Primeiro Ano, quando deveríamos estar nos preocupando justamente com o oposto, e possibilitando esses momentos de brincadeira para as crianças. Corroborando com o argumento, Spat e Carvalho (2023) apontam que as escolas, por estarem diretamente envolvidas nos modos de socialização das crianças, têm sido afetadas pela aceleração da vida cotidiana, a qual tem atingido a sensação da falta de tempo, o produtivismo e a intensificação de atividades.

A esse respeito, declaro que já presenciei casos de famílias reclamando do tempo de brincadeira dos seus filhos, ou que via só brincadeira e não via ele aprendendo nada pois não estava sentado fazendo alguma atividade conduzida ou então preenchendo alguma folha com exercícios. Trago como exemplo mais radical um caso que presenciei com uma criança do meu grupo, em que a família o tirou da minha turma e da escola pois alegava que a criança apenas brincava e não fazia nada no tempo dentro daquele espaço. Sendo assim, a família alegava que a criança não estava aprendendo nada, já que o pai não via a formatação escolar na qual

ele estava acostumado, onde a criança precisava passar seu tempo sentada à mesa fazendo atividades. A brincadeira é fundamental na Educação Infantil, é onde “por suas características, existem as condições mais propícias para que se produza o desenvolvimento, contribui de maneira significativa para este, portanto responde a uma necessidade básica nesse momento evolutivo” (Bormat, 2010, p.2 apud Moro; Jardim 2022, p. 51).

No final do ano letivo de 2023 com a mesma turma de onde a criança foi retirada com a justificativa de que ela só brincava, fico observando a evolução dessas crianças que “só brincavam” descobrindo cada vez mais, alguns que já aprenderam até a ler, e acabo me questionando sobre a atitude dessa família. A brincadeira pode contribuir muito para a aprendizagem das crianças, conforme aponta Moro e Jardim (2022), a brincadeira, por si mesma, pode se constituir em infinitas possibilidades de aprendizagem, também fazendo parte do aprendizado, o lúdico pode estar presente na forma como ensinamos e as crianças podem aprender junto aos momentos de brincadeira. Corroborando com o argumento, Giovaninni (2022) aponta que para não reduzir a brincadeira a poucas e incoerentes horas de brincadeira livre, mas para transformá-la em direito, é preciso reconhecer que ela tem valor existencial, e até humano, também sendo capaz de criar condições favoráveis. Para isso, devemos entender o valor da brincadeira no contexto escolar e enxergar que não é porque a criança está brincando que naquele momento ela não está aprendendo nada, muito pelo contrário, a criança pode e aprende muito enquanto está brincando.

Depois de ter presenciado essa situação com a criança do meu grupo, acredito ser importante estudar mais sobre o tempo das crianças na pré-escola e o funcionamento das rotinas, propostas feitas e como a professora lida e organiza todas essas questões. Concordando com o exposto, Scapin e Keisman (2016) apontam que é importante compreender melhor que cada criança tem um ritmo diferente e uma forma própria de se relacionar e de interação, tanto com o espaço quanto com os colegas e professoras, sendo assim, ela manifesta as emoções e expressa suas curiosidades de formas diferentes. Isso implica dizer que a docência exige que consigamos dar conta do planejamento dentro dos tempos escolares, mas também que levemos em consideração o tempo da criança, tempos que muitas vezes se mostram divergentes. Ratificando o argumento, Spat e Carvalho (2023, p. 281) falam que “além da organização do tempo institucional, existe ainda o planejamento docente; este procura atender demandas de tempo das crianças, as quais muitas vezes não cabem nos modos de organização estabelecidos pelo tempo institucional”. Além disso, os

autores defendem que é notável a existência de um descompasso entre os tempos institucionais e os tempos das crianças e, em paralelo, o tempo dos docentes visto o planejamento cotidiano. Desse modo, tal como Nigris (2014), acredito numa “didática sem apagamentos” onde as crianças são permitidas aprenderem com seus erros, a elaborarem estratégias novas e respostas diferentes das já previstas pela professora e que as dêem coragem para, além de verificar as hipóteses, desmenti-las. Acredito que seja meu papel como docente mudar esse contexto dentro de sala de aula, fazendo com que os tempos das crianças sejam mais valorizados e suas vontades sejam ouvidas cada vez mais.

Nesse sentido, Staccioli (2018, p. 71) defende que “as crianças devem viver a escola e não na escola, também perceber, tanto pelas crianças quanto pelos adultos, que não deve haver atividades de série A e atividades de série B”. Ademais, o autor também defende que os momentos de trabalho e momentos de lazer não precisam ser separados. Que o aprendizado se faz experimentando. Sendo assim, questiono: As professoras de Educação Infantil fazem seu planejamento pensando de fato nas crianças ou apenas no plano escolar que precisam cumprir? Os interesses e as necessidades das crianças são levadas em consideração quando o planejamento é feito? As propostas e a organização dos materiais e da sala são pensadas para as crianças ou para as pessoas que olham de fora, tanto as famílias quanto a própria escola, e então pensarem que tudo é perfeito e bonito? A escola deve ser sim construída para as crianças, mas também construída com as crianças, sendo um lugar onde elas possam ter voz para se expressar e mais importante, onde elas possam ser vistas e ouvidas. A esse respeito recordo da declaração de Navarro (2022, p.186) quando afirma que:

toda comunicação requer uma escuta, um outro a quem contar, a quem dar a confiança de saber. Um “outro” que nos faça de reflexo, que nos dê seu olhar, que nos ajude a nos entender, que nos acompanhe e nos corresponda com suas próprias palavras, em um saudável movimento recíproco de falar e de escutar que caracteriza as relações humanas.

Em vista da discussão apresentada, destaco que o **tema dessa pesquisa** é a Docência na pré-escola com crianças de 5 anos de idade, e busca responder à seguinte **questão**: Como as professoras de pré-escola que atuam com crianças de 5 anos de idade em instituições públicas de Educação Infantil desenvolvem a ação pedagógica tendo em vista a promoção da participação das crianças, a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e as mediações docentes?

Portanto, para responder essa pergunta e entender melhor o assunto, temos o seguinte **objetivo geral**: Investigar como é desenvolvida a prática docente de professoras de pré-escola em instituições públicas de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade. E os seguintes **objetivos específicos**: Abordar as especificidades da organização dos tempos, dos espaços dos materiais na pré-escola, tendo em vista a promoção das aprendizagens das crianças; Explicitar o conceito docência na pré-escola, bem como as especificidades do trabalho com crianças de 5 anos idade; Discutir a importância da mediação docente com as crianças da pré-escola, tendo em vista o suporte às aprendizagens das crianças; Inventariar o modo como as professoras entrevistadas planejam a ação pedagógica na pré-escola.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas com 4 professoras de Educação Infantil que atuam na pré-escola com crianças de 5 anos de idade nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Maranhão, na rede pública. O foco do roteiro de entrevista será a docência na pré-escola. Ou seja, desejo conhecer o modo como as professoras entrevistadas exercem a docência com as crianças de 5 anos de idade, considerando as especificidades da faixa etária e as orientações curriculares da Educação Infantil.

Diante disso, o presente Trabalho de Conclusão está organizado em 5 capítulos. O primeiro é a presente introdução. No segundo capítulo, intitulado "A docência na pré-escola: Desafios Contemporâneos", será apresentada uma discussão conceitual que dá base a meus argumentos. O capítulo se subdivide nas seguintes seções: As orientações curriculares para a docência na pré-escola; às especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade da brincadeira; a mediação pedagógica da professora de pré-escola: tempos, espaços, materiais e linguagens; escuta, participação das crianças e vida cotidiana na pré-escola; o planejamento da ação pedagógica na pré-escola: ateliês e projetos. No terceiro capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa, explicando a importância da estratégia selecionada junto das definições na seleção das professoras entrevistadas, e o modo como serão analisados os dados gerados. No quarto capítulo serão apresentadas as análises das entrevistas. E, por fim, no quinto capítulo serão apresentadas as considerações finais.

2. A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A pré-escola são os dois anos conhecidos por anteceder o primeiro ano, consequentemente ela é vista por muitos como a etapa preparatória da criança para adentrar no mundo do Ensino Fundamental. Sendo assim, por muitas vezes é esquecido que a Educação Infantil como um todo, é um momento único e diferenciado na vida da criança, e por isso deve ser planejado pensando nela e naquele momento em que ela está vivenciando, e não no que vai vivenciar nos anos seguintes. Ela não precisa ter um ponto final como objetivo, e sim ser focada nas vivências e aprendizagens momentâneas presentes nessa etapa da educação básica. As crianças se expressam de diferentes formas e, do mesmo modo, aprendem a partir de diferentes possibilidades. Pensar em uma Educação Infantil que contemple as múltiplas linguagens das crianças significa pensar em práticas que atentem para uma unidade de inteireza da vida, constituída por várias camadas (Casaril 2017), onde o sentir, o pensar e o comunicar são entendidos como um mesmo processo tramado por vários fios.

Por muitas vezes esquecemos de aproveitar a pré-escola com suas especificidades como a ludicidade e as interações, e acabamos as substituindo por livros, atividades e folhas de tema. Pensando na vivência da criança na Educação Infantil junto de seus aprendizados dentro dessa etapa, as DCNEI (Brasil, 2009), em seu artigo 10, orientam que, nessa etapa, a avaliação deve ocorrer “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (Brasil, 2009). Em tal direção, defendo que não devemos pensar na pré-escola com o foco de preparação e promoção para o primeiro ano, mas sim com foco nas aprendizagens individuais e em grupos de cada criança, visando suas vivências e aprendizagens nessa etapa. A definição da função política e social da Educação Infantil, que era vista apenas como cuidado e transmissão de conhecimentos no caso da pré-escola, sofreu e vem sofrendo transformações em nosso país devido a uma série de fatores. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e a sua regulamentação pela Lei nº 9.394 (LDB) em 1996 mudou o atendimento em creches da esfera do assistencialismo para a integração ao trabalho pedagógico feito nas creches e pré-escolas, em uma perspectiva de constituírem a primeira etapa da Escola Básica.

Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na pré-escola significa, na maioria das vezes,

a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos com a casa e a família para adentrarem uma situação de socialização estruturada. Corroborando com o argumento, Casaril (2017) afirma que a escola enquanto função social na Educação Infantil acolhe crianças pequenas e partilha seus processos de formação junto de suas famílias e dessa maneira acaba sendo um dos primeiros espaços frequentados pelas crianças fora do ambiente familiar, contribuindo também com a convivência de suas primeiras relações sociais. Dessa maneira, as escolas são vistas como espaços fundamentais de encontros e partilhas. Pois a integração no espaço escolar vai muito além do aprender a ler e escrever, vai além das matérias que conhecemos, é onde a criança passa a interagir com o outro e começa a criar noção de sociedade, como funciona de fato a vida também fora de casa e dentro da própria escola.

Acredito que o maior desafio de ser professora na Educação Infantil seja atender as vontades curriculares da escola ao mesmo tempo que a vida da criança na escola seja respeitada, assim como suas vontades e suas descobertas. É integrar a criança e ouvir suas vontades, mas também deixá-la ciente das decisões tomadas e que por mais que sua vontade deva sim ser levada em consideração, algumas vezes a tomada de decisão vai partir da professora ou da equipe pedagógica que a acompanha. Nas palavras de Carvalho (2021), atualmente tem se falado muito no protagonismo das crianças, mas acaba se secundarizando e até mesmo se apagando a possibilidade de autoria docente. Em meio a tantos “preceitos pedagógicos” a serem seguidos, acaba-se aniquilando a atividade intelectual de pesquisar, estudar, ler e debater o que constitui a docência como profissão. O desafio é saber mediar os dois lados, o protagonismo da criança e a autoria docente.

É observando que aprendemos como construir a docência e vamos realizando esse processo, e talvez seja no silêncio que se convoque à verdadeira experiência a qual se propõe a Educação Infantil, uma vez que o próprio currículo da Educação Infantil, que tanto circulou por diferentes concepções, já não se caracterize mais composto por áreas a serem aprendidas, mas por experiências a serem vividas. Em tal direção, Silva (2023, p. 26) aponta que, “quem sabe não se trate mais apenas de se ensinar às crianças, mas de também se aprender com elas”. Em tal direção, é importante exercer a docência a partir do entendimento de que professores e educadores têm a função de ensinar as crianças, mas que além disso, as crianças também estão ali para nos ensinar e que devemos estar abertos a aprender com elas também. A atividade intelectual de pesquisar, estudar e debater a docência pode ser feita vista de outros trabalhos de colegas da área, mas também pode ser trazida do ponto de vista de quem

é diretamente atingido por essas decisões, a própria criança. Para tanto, o ato de cuidar é concebido como parte indissociável da educação, e para desenvolvê-lo é preciso que exista um equilíbrio entre a criança e a professora, que promoverá momentos que possibilitem à criança desenvolver suas capacidades em um ambiente acolhedor, cativante e seguro.

Em tal direção, Rodrigues (2022) destaca que é comum ouvir frases que reduzem a Educação Infantil a somente cuidar de crianças, quando ela é mais que isso: é campo de pesquisa, de ação, de discussão. A Educação Infantil é um lugar de relação entre cuidar e educar, afeto e educação. Um dos papéis das docentes, e na minha concepção um dos mais importantes, é ser um guia, recebendo e escutando ativamente as perguntas das crianças, instigando para que façam mais perguntas, considerando seus conhecimentos prévios, para que assim possam construir novas aprendizagens, organizando tempos e materiais para que isso se torne possível.

Posto isso, o meu objetivo neste capítulo é pensar sobre a docência na pré-escola, tanto nas orientações curriculares que nos guiam, como na prática do dia a dia dentro do espaço escolar, construindo a educação infantil junto das crianças e para as crianças. Para tal propósito, o capítulo está organizado em cinco seções: Na primeira seção cujo título é: As orientações curriculares nacionais para a docência na pré-escola, abordarei, a partir das DCNEI e da BNCC (Brasil, 2017), quais são as orientações para o exercício da docência na pré-escola. Qual é a concepção de currículo, avaliação etc e o que a BNCC (Brasil, 2017) aponta com especificidade do trabalho com crianças de 4 e 5 anos de idade. Na segunda seção intitulada: As especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade da brincadeira, o foco da discussão será o trabalho desenvolvido na pré-escola, pois muitas vezes o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos se torna uma “preparação” para o Ensino Fundamental ou ainda uma antecipação do processo de alfabetização das crianças, abordando a centralidade da brincadeira no trabalho com as crianças de 4 e 5 anos e sua importância no desenvolvimento. Por sua vez na terceira seção nomeada como: A mediação pedagógica da professora de pré-escola: tempos, espaços, materiais e linguagens, abordarei como ocorre a mediação pedagógica da professora de pré-escola em relação aos tempos, espaços, materiais e linguagens, onde toda organização deve ser pensada para que as crianças possam tirar o máximo de proveito desses momentos. Por conseguinte, na quarta seção, cujo título é: Escuta, participação das crianças e vida cotidiana na pré-escola, compartilharei apontamentos sobre a importância da escuta e da participação das crianças na vida cotidiana da pré-escola e como

seu protagonismo dentro desse espaço pode ser benéfico e agregador em seu aprendizado. Por fim, na última seção: O planejamento da ação pedagógica na pré-escola: ateliês e projetos, abordarei de que modo o planejamento do trabalho docente na pré-escola é feito a partir dos ateliês e projetos.

2.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 e a Base Nacional Curricular Comum de 2017 são alguns dos documentos que colocam a Educação Infantil como direito da criança e nos guiam no modo de ser professora. De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Conforme argumenta Silva (2023, p. 68) “a definição das interações e brincadeiras, como eixo de trabalho nas DCNEIs/09, estabeleceu a Educação Infantil como um espaço onde o exercício de ser criança [...] é o maior objetivo do currículo.” Por muitas vezes as especificidades escolares e cotidianas nessa etapa da educação, como o brincar e o explorar, são secundarizadas e não tendo reconhecida a sua devida importância. As interações e a brincadeira devem ser vistas como norteadoras da organização e do planejamento na Educação Infantil, e esses aspectos devem ser centrais no planejamento do cotidiano das crianças dentro do espaço escolar.

Conforme indicam os objetivos presentes nas DCNEI (Brasil, 2009) as orientações têm por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, sendo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que servem para “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”, pois é de grande importância que se tenha um documento que possa pensar em princípios educacionais que orientem a construção dos projetos educativos das instituições de Educação Infantil. Além das indicações das DCNEI (Brasil, 2009), devem também ser observadas a legislação estadual e

municipal referentes ao assunto. Além disso, a DCNEI (Brasil, 2009) abordam os seguintes aspectos a respeito da Educação Infantil, entre os quais destaco: a) concepção da Educação Infantil; b) princípios; c) concepção de proposta pedagógica; d) objetivos da proposta pedagógica; e) organização de espaço, tempo e materiais; f) proposta pedagógica e diversidade; g) proposta pedagógica e crianças indígenas; h) proposta pedagógica e as infâncias do campo; i) práticas pedagógicas da Educação Infantil; k) avaliação; l) articulação com o Ensino Fundamental. Visto a obrigatoriedade da Educação Infantil como etapa educacional, é importante que ela tenha aspectos educacionais onde a professora possa conectar com aquilo que ela deseja ensinar para as crianças tanto quanto com aquilo que as crianças desejam aprender.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da alteração sancionada pela Lei 11.274/2006 na LDB em 2006, que tornou obrigatório o ensino fundamental de nove anos no país, com matrícula dos alunos aos 6 anos de idade, alterando os artigos 32 e 87 da Lei 9394/1996, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional 59/200926, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade da matrícula na etapa da Educação Infantil foi incluída na LDB em 2013, definindo a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, que lhes asseguram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (Brasil, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências, em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária (bebês de 0-1a6m; crianças bem pequenas de 1a7m-3a11m; crianças pequenas de 4a-5a11m). A BNCC (Brasil, 2017) estabelece os cinco campos de experiência para a Educação Infantil, que são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Os campos que indicam quais experiências são fundamentais para que a criança tenha aprendido e se desenvolva. Os campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver na Educação Infantil e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Isto é, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC (Brasil, 2017, p. 40-43) são os seguintes:

O eu, o outro e o nós – Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Para o docente, ter uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil constitui-se na organização e proposição de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Em vista disso, a BNCC (Brasil, 2017) parte das diretrizes curriculares e procura operacionalizar o que foi

proposto na DCNEI (Brasil, 2009), articulando esses campos de experiências aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem. Os direitos de aprendizagem, assim como os campos de experiência, são importantes porque eles rompem com a perspectiva de um currículo pautado em disciplinas. Os campos de experiência orientam o planejamento pedagógico dos professores e os direitos de aprendizagem contribuem para que as crianças possam desempenhar um papel ativo na sociedade, construindo significados sobre si mesmas e sobre os outros.

Parte do trabalho do docente da Educação Infantil é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Em tal perspectiva Silva (2023, p.72) defende que a importância de olhar para esses materiais está em “destrinchar os elementos didáticos presentes em uma perspectiva que buscou criar um currículo específico para o trabalho com as crianças pequenas, desviando-se da ideia da releitura da perspectiva escolar tradicional [...]”. Em tal direção, considero que o professor que atua na pré-escola precisa estar atento às necessidades das crianças e aos modos como podemos atendê-las efetivamente. Isso porque a docência não é linear, visto que cada criança e até cada geração tem suas especificidades, é preciso estar atenta à essas mudanças e necessidades de cada criança e cada grupo com que se trabalha para que a aprendizagem seja efetiva.

Nesse sentido, as DCNEI (Brasil, 2009) reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e caracterizam um avanço das políticas públicas da infância, reafirmando o dever do Estado de garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Nesse cenário, Casaril (2017) aponta que se configura, assim, uma grande

necessidade de garantir as especificidades da Educação Infantil no Brasil. Enquanto as DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem uma concepção de currículo norteado pelas interações, entre criança e criança e, criança e adultos e pelas brincadeiras, a BNCC (Brasil, 2017) operacionaliza as diretrizes e a partir da organização do currículo nos cinco campos de experiência. Tendo em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, asseguram na Educação Infantil, segundo a BNCC (2009), as condições para que as crianças aprendam em situações em que possam desempenhar um papel ativo em ambientes em que elas sejam convidadas a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção discutirei as especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade da brincadeira, onde trago como é o trabalho desenvolvido na pré-escola com relação à brincadeira, e a discussão por que a brincadeira deve ter centralidade no trabalho com as crianças de 4 e 5 anos.

2.2 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CENTRALIDADE DA BRINCADEIRA

Para quem trabalha na educação infantil, a brincadeira é uma grande referência, mas muitas vezes ambígua e com muitos questionamentos por vezes difíceis de lidar. Segundo a própria DCNEI (Brasil, 2009), em seu Artigo 9, as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, a própria ONU em sua declaração de 1989, sobre o direito das crianças, no artigo 39, fala que a brincadeira é reconhecida como um direito a ser garantido à infância. O brincar deve ser assegurado ao longo dos dias, com finalidade de ampliar o repertório cultural, criativo e imaginário, referentes às experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Nesse sentido, Casaril (2017) argumenta que é por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos que as experiências das crianças possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Ações e interações que muitas vezes acontecem por meio de brincadeiras.

Por conseguinte no artigo 11 das DCNEI (Brasil, 2009), indica que a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil deve ter formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental,

incluindo a troca de informações entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Isso significa que o planejamento da pré-escola deve ser pensado para a criança que está vivendo a educação infantil, não para a criança que vai para o primeiro ano, sendo assim é fundamental lembrar que a criança brinca e vai querer brincar nessa etapa, e que isso deve ser incluindo no seu cotidiano dentro da escola. Em tal direção, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma as concepções presentes na DCNEI (Brasil, 2009), como a concepção de criança e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da pré-escola, que são as interações e a brincadeira. Visto que a brincadeira é posta como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ela deve ser posta como central no planejamento escolar e ser promovida pela professora.

De acordo com Castro (2016), reconhece-se a indicação da necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social que permeia as relações criança-criança e criança-adulto, nos contextos coletivos de Educação Infantil. Desse modo, entendo que a brincadeira é um campo privilegiado para conhecermos as expressividades e o conteúdo comunicativo das crianças, desde que são bem pequenas. Em tal perspectiva, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano das crianças, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, entendo que ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e também delas com os adultos, podemos identificar vários fatores, como a expressão dos afetos, a mediação de suas frustrações, a resolução dos conflitos e a regulação das emoções. Corroborando o argumento, Castro (2016), defende que o espaço coletivo da Educação Infantil é um meio privilegiado para o convívio entre as crianças e de construção do convívio social, com destaque na possibilidade de constituição de linguagens no começo de suas vidas. Esse espaço de convívio pode ser centro de promoção de aprendizagens, vivências e experiências significativas para as crianças, por meio das interatividades realizadas.

Em tal perspectiva, Casaril (2017, p.19) argumenta que na Educação Infantil comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que “promovem aprendizagem e desenvolvimento [...] constituem aprendizagens essenciais para essa etapa da Educação Básica, considerando sempre as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.” Mediante o exposto, entendo que a brincadeira é uma atividade fundamental na Educação Infantil, é nela que existem as condições mais propícias para o desenvolvimento por suas

características, ela contribui significativamente para a produção desse desenvolvimento, por tanto ela corresponde a uma necessidade básica desse momento vivido pela criança.

A participação do adulto pode contribuir para a ampliação do lúdico da criança, com uma orientação para que ela seja ligada ao caráter educacional que disponibiliza suporte para que o jogo e a brincadeira seja diversificada, para que possa evoluir e que assim contribua para o desenvolvimento criativo, imaginário, autônomo e independente da criança. Mas também saber e entender que nem sempre esses momentos vão precisar de algum tipo de intervenção, que por vezes as crianças podem decidir o rumo total de suas escolhas e ações enquanto estão brincando. Ademais, conforme argumenta Castro (2019), não seria a existência de regras que definiria a brincadeira, mas sim a trama dialógica e interacional que estaria envolvida no conjunto de vivências da criança. O modo de elaboração é desenvolvido por cada criança quando elas se enredam em uma interação brincante, seja com objetos ou outra criança, ou ainda com um adulto.

As crianças realizam por si mesmas brincadeiras estruturadas, com níveis de independência e imaginação, onde tanto as relações lúdicas como as reais se tornam presentes e estáveis. A brincadeira “livre” é sempre caracterizada pela situação imaginária, onde a criança, por mais que invente situações e até regras, está atrelada aos significados aprendidos e vivenciados pelas crianças na sua vida social, dentro de casa, na rua e até na própria escola. Por mais que a brincadeira seja determinada livre, pode ser vista como uma liberdade ilusória, pois até nessa situação ela pode ter uma finalidade e um sentido, dado pela criança ou por outros. Em suma, o lúdico está fortemente ligado às atividades socioculturais presentes na vida das crianças, diante disso “a presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras” (Barbosa 2009, p.71-72), uma vez que a brincadeira é aqui entendida como a cultura da infância.

Mas como podemos fazer com que os dois momentos estejam relacionados e andando lado a lado, ou ainda mais importante, como a brincadeira pode ter papel central e constituir as propostas realizadas? Para pensar, Savio (2022) compartilha uma citação de Van Oers (2013) onde ele fala que as atividades das crianças, quando orientadas a um objetivo que os professores tendem a chamar “trabalho”, são concretamente realizadas com alto envolvimento, respeitando as regras naturalmente próprias da atividade e a liberdade da criança em relação à sua organização, não se faz necessário a distinção entre brincadeira e

trabalho. Nesses casos, a brincadeira é vista também como trabalho da criança, pois como defendida nessa seção, a aprendizagem acontece quando a criança está brincando e transformar a brincadeira em atividade faz com que a criança se interesse ainda mais em participar do momento, fazendo com que sua aprendizagem seja ainda maior.

Essa citação faz pensar que uma ação não precisa ser independente da outra, a criança pode estar fazendo um “trabalho” e ao mesmo tempo estar brincando, pois o brincar também pode ser utilizado como forma de aprendizado para as crianças. A brincadeira deveria ser colocada como central em toda proposta educativa, de maneira que possa ajudar na aprendizagem das crianças, e a instituição deve ser capaz de garantir essa centralidade. Em tal perspectiva Trasel, Santos, Karlinski e Martinazzo, (2019, p. 222) destacam que “considerar que a criança vive um momento específico de sua existência significa dizer que a infância é um dos períodos que caracteriza a vida humana e, como tal, tem especificidades que precisam ser conhecidas e respeitadas.” Tais especificidades dizem respeito à interação e ao momento de brincar, visto como essencial no cotidiano e desenvolvimento da criança dentro da escola na etapa da pré-escola.

Talvez a qualidade da educação infantil e do brincar fosse qualificada se entendêssemos que o brincar não depende apenas da criança ou de que ele serve apenas como um passatempo, uma ocupação do tempo ocioso e que ela não demanda suporte, observação e nem planejamento do adulto. Conforme a Base Nacional (Brasil, 2016, p. 59) pondera “são as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a terem curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo”. O modo como a brincadeira pode ser ofertada e conduzida, tanto pela professora quanto pelas próprias crianças, mesmo que a finalidade seja que a criança apenas brinque de fato e interaja com o meio ou com as outras crianças, ou tenha algum planejamento prévio dentro do que a professora espera trazer para aquele momento, faz com que a qualidade dessas experiências seja elevada e a criança consiga tirar maior proveito e amplie suas aprendizagens e vivências.

Além disso, quais são os territórios de brincar na escola de educação infantil? Quais são os espaços disponíveis e oferecidos para as crianças na escola das infâncias? Brincar na floresta, no mar, em ambiente onde há uma complexidade de forças vivas, traz vigor ao brincar, oferecendo riqueza, diversidade cromática, nuances e estruturas (Barbieri, 2021). Precisamos cada vez mais trazer experiências para as crianças que não estejam restritas às

salas de aula e o que se faz presente nela, a escola como um todo é um espaço de vivência para as crianças, e além dela, levar as crianças para fora do espaço escolar, onde possam interagir com os locais em torno da escola, assim como com a comunidade que a envolve. É papel do professor pensar e organizar os momentos e os espaços, que não devem se ater a sala de aula nem aos brinquedos e jogos presente nelas, para que as crianças possam criar possibilidades. Pensando nisso trago uma citação do livro Para pensar a docência na educação infantil de Barbosa e Horn (2019), onde diz que as ações de se mover, observar, criar, analisar, comunicar e de relacionar-se com as pessoas devem ser contempladas no contexto da Escola Infantil. Desse modo, um princípio básico a ser acolhido na seleção dos materiais é aquele que permite que as crianças encontrem múltiplas respostas em suas ações. Portanto, materiais muito estruturados, que respondem sempre de uma única forma, não deverão ser encontrados em maior número que os outros. Ainda, devemos também nos preocupar em oferecer materiais de diferentes origem.

Diante do exposto, ressalto a importância de que o professor que atua na pré-escola deve oferecer possibilidades para as crianças, e pensar nas escolhas de materiais, além dos espaços disponibilizados, também é importante. Além dos materiais estruturados e dos brinquedos convencionais, também precisamos oferecer materiais diferentes dos que estamos acostumados a ver em sala de aula, como brinquedos prontos, a oferta de materiais diversos que permitam a criança a pensar e criar diferentes possibilidades com eles também deve ser pensada.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção será tratada a mediação pedagógica da professora de pré-escola: tempos, espaços, materiais e linguagens, onde veremos ocorre a mediação pedagógica da professora de pré-escola em relação aos tempos, espaços, materiais e linguagens, e como essas mediações podem ser benéficas para as crianças.

2.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E LINGUAGENS

O tempo das crianças é o tempo do momento e dos instantes, ele não é igual ao do relógio, mas sim o da potência dos momentos vividos, ele é diferente do tempo dos adultos. Esse tempo é ressignificado pelas próprias crianças e é cheio de novas possibilidades. Este é um tempo precioso na vida das crianças em que, segundo Barbosa e Horn (2019) as descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade delas se constituírem como

sujeitos sociais, pertencentes a uma cultura e, ao mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo. Mas, visto pelas professoras, esse tempo geralmente é entendido como algo que deve ser gasto com atividades planejadas e controladas, onde o professora que se preocupa com os intervalos de tempo entre um e outro momento de rotina (higiene, alimentação, descanso, praça), acaba organizando atividades para realizar durante cada dia da semana, onde a preocupação está apenas que esse tempo seja preenchido e não pensado para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Corroborando com o argumento, Carvalho (2023) fala que a obrigatoriedade da Educação Infantil aos 4 anos de idade, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim como a difusão de livros didáticos e sistemas de ensino nas redes municipais de Educação no território nacional – após a homologação da Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (Brasil, 2017) – têm contribuído para o processo de aceleração da vida escolar das crianças, especialmente na pré-escola. A partir de uma perspectiva educativa propedêutica, o tempo na Educação Infantil tem sido visto como um bem de consumo que não pode ser desperdiçado.

A esse respeito, Staccioli (2018) destaca que a rotina das crianças não é um hábito estéril. Entre as duas tendências (a chata repetição do hábito e a vital relacionada à descoberta do mundo) se sobressai a que se baseia na curiosidade, que descobre uma repetição sempre diferente, que está ligada à maravilha do detalhe, à emoção do costume sem precedentes, à exploração daquilo que já é conhecido. Suas rotinas são mais frequentemente ações férteis, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza, elas não se repetem, porque em muitas delas as crianças sempre podem encontrar algo novo, diferente, inexplorado, e em sua maioria vão de fato encontrar algo. Em tal perspectiva, Casaril (2017) ressalta que essa diversidade de formas de aprendizagem “muitas vezes não é considerada no cotidiano da Educação Infantil, onde o tempo e o espaço são marcados por rotinas que são priorizadas em detrimento às novas experiências que poderiam atribuir diferentes significados a elas”. A organização da rotina deve ser aberta para mudanças, onde a criança tenha oportunidade de encontrar sua própria definição e significado para o momento, contribuindo assim para a construção do planejamento.

A rotina escolar nada mais é do que a organização dos espaços, tempos e materiais necessários para o desenvolvimento das crianças e a organização docente, sendo assim, é um planejamento construído a partir da observação das necessidades das crianças no cotidiano. Cabe à professora preparar os ambientes para dar suporte às pesquisas, e preparar o espaço

como “outro educador”, que também possui centralidade. De acordo com Staccioli (2018) as rotinas podem ser vividas como hábitos estéreis, mas como ações férteis também, como simples repetições ou com momentos de enriquecimento e cuidados. Neste segundo caso, com crianças mais velhas, se faz necessário repensar a organização das rotinas para ser uma experiência de enriquecimento. A forma como esse espaço é pensado, é capaz de dar suporte às crianças em seu processo de aprendizagem, podendo assim favorecer o surgimento de conhecimento. Nas palavras de Barbosa e Horn (2019), através de sua organização, o ambiente educa, faz propostas, estabelece limites e abre novas possibilidades. Professora e aluno, em conjunto, constroem sequências de tempos e espaços que sejam flexíveis para a inclusão do novo, do inesperado e da curiosidade, ao mesmo tempo que permita a consolidação de conhecimentos e rotinas.

Além disso, as criações, revelações e conquistas também podem acontecer do erro e da desorganização, elementos comuns dentro da pré-escola, é mais difícil a criança se encantar e encontrar novas indagações num espaço organizado e pensado apenas na estética, com tudo em ordem, onde ela não possa explorar e também bagunçar tudo, pois o meio não pode ser considerado apenas como um espaço físico, mas também como um componente humano, e para isso, a professora precisa ser capaz de tolerar a desordem e o caos inicial, de onde podem surgir novas possibilidades. Um espaço onde as crianças possam criar e aprender com seus erros, onde possam elaborar respostas e estratégias diferentes daquelas previamente trazidas pela professora, pois elas têm a necessidade de interagir com os elementos do ambiente: o espaço, o tempo, o contexto e os relacionamentos. Devemos nos perguntar se a escola está sendo um espaço que proporciona convivência e instiga investigação por parte das crianças, ou é apenas um espaço de trabalho da professora?

Nas palavras de Souza (2019), no espaço de educação infantil, devemos conviver com diferentes linguagens artísticas como o teatro, o cinema, a dança, a literatura, a pintura e o desenho. Elas não devem ser tratadas apenas como elementos pedagógicos, mas respeitar a característica essencial de que são linguagens que falam ao interior da criança, ajudando a constituir seu imaginário, sua subjetividade e levando o olhar ao mundo através de uma visão sensível e lúdica, para que possa desconstruir ideias arcaicas que levam a uma sociedade tradicional e estratificada, que não viabiliza o diálogo e a convivência entre diferentes e nem prioriza o bem comum e a cultura das minorias e dos rejeitados sociais. É preciso entender que o educar e o cuidar precisam ser vivenciados nas práticas sociais e nas interações,

possibilitando o acesso às diferentes linguagens e percepções para o desenvolvimento identitário e autônomo da criança e que devemos proporcioná-las e valorizar os espaços e os materiais dispostos em sala de aula e fora dela, que permitam o jogo simbólico, as brincadeiras e as interações. A professora precisa estar a par do seu papel como tal, refletindo, selecionando, organizando, planejando, mediando e monitorando o conjunto das práticas e interações no que se refere a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Toda experiência com crianças onde elas estão sendo ouvidas, respeitadas e incentivadas em seu processo criativo, só nos faz adultos mais felizes, mais cômicos do nosso lugar ao lado da criança: aquele que caminha de mãos dadas com ela. Não aquele que apenas manda, lidera, preenche todos os espaços e ensina àquele que pretensamente não tem voz, nem luz, nem vontade (Souza, 2019). A criança deve ser o centro do planejamento curricular da Educação Infantil, que envolve um olhar sensível em todos os tempos e espaços presentes na escola: os momentos de alimentação, o momento de descanso, a relação com os adultos nos espaços, os objetos que manipula, as narrativas construídas no cotidiano. Nesse sentido, Formigheri (2019) defende que nós, professores, desempenhamos um papel fundamental para proporcionar esse ambiente, que deve ser rico de experiências para exploração ativa e compartilhada que constroem significações nos diálogos.

Ser professor significa, acima de tudo, garantir a cada dia que passa, que o espaço e os tempos vividos pelas crianças sejam totalmente pensados para elas, para seu modo de ser, de estar, de brincar, de explorar e de descobrir. Pensar no cotidiano das crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil, nos remete para a grande responsabilidade que temos enquanto educadores, a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas. Conforme ressaltam Barbosa e Horn (2019), acima de tudo, é importante que o dia a dia seja prazeroso e instigante para todos os envolvidos na escola. Dewey (2011, p.23) defende que “[...] basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional”. Para tanto, é preciso considerar as especificidades de cada criança tanto individualmente, quanto em grupos, para que possamos abordar todas as possibilidades de aprendizagem para estas crianças. Por essa via, argumento que não se deve deixar de lado a importância de pensar nos espaços, na estética destes, nos materiais que são oferecidos e nas suas disposições para a composição do espaço.

Em suma, o espaço constitui e qualifica a proposta, pois ele não é apenas físico, é um ambiente de trocas, de vida e de relações. Nas palavras de Barbosa e Horn (2019, p.32) “a priori, sua seleção deverá ter sempre presente as necessidades e os interesses das crianças”, nesse sentido, quando o professor organiza espaços circunscritos, com foco em diferentes linguagens, é imprescindível pensarmos nas vontades das crianças na hora de organizar os materiais que colocaremos à disposição nestes ambientes.

Diante do exposto, na próxima seção apresentarei uma discussão sobre escuta, participação das crianças e vida cotidiana na pré-escola, onde teremos apontamentos sobre a importância da escuta e da participação das crianças na vida cotidiana da pré-escola e como pode ser benéfico e agregador em seu aprendizado.

2.4 ESCUTA, PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E VIDA COTIDIANA NA PRÉ-ESCOLA

Durante muito tempo o único caminho existente no ambiente escolar foi uma rígida disciplina infantil, na qual a participação das crianças era centrada na realização das propostas trazidas já prontas pelas professoras, onde ela tinha a noção e controle do que seria melhor e mais adequado para o aprendizado de seus alunos, pois a escola tinha como objetivo disciplinar a criança. Por mais que essa concepção de que a professora detém todo conhecimento e precisa estar no controle da organização tenha mudado ao longo dos anos, a organização do cotidiano está baseada, muitas vezes, em uma rotina elaborada sem a participação das crianças (Barbosa; Horn, 2019). Nesse sentido, Casaril (2017, p.14) afirma que aprender significa “adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores, reforçando o quanto é estático o que é ensinado a partir dessa concepção tradicional de educação.”, seguindo esse entendimento, se estabelece um abismo entre professora e criança e impede uma participação mais ativa das crianças no desenvolvimento do que está sendo ensinado.

No decorrer do tempo e dos estudos realizados a respeito das infâncias e das docências, vamos descobrindo a importância da voz das crianças e em sua ajuda na construção do espaço na qual estão inseridas. A criança é um ser em desenvolvimento e potencialmente multilingue, se a escola percebe a criança como um ser capaz de desenvolver ricas comunicações seu desenvolvimento poderá ser ampliado e mais rico. No entanto, conforme aborda Carvalho (2023), precisamos nos questionar: Como fazer para que a participação das

crianças não seja adicional, mas parte integral das relações entre adultos e crianças? Ainda argumentando com Carvalho (2023) depreende-se, assim, que o exercício da cidadania infantil demanda escuta e participação das crianças na vida cotidiana. A escuta pode operar como provocadora da participação das crianças, para que isso ocorra a professora precisa ter uma escuta ativa e levar o que as crianças falam para o cotidiano delas em sala de aula.

Observar como as crianças comunicam as suas necessidades é um elemento importante para a definir as mediações pedagógicas e o planejamento das atividades e das rotinas. Também é importante se atentar que essa comunicação não ocorre apenas de modo verbal, mas também em suas ações e interações no cotidiano, tanto no momento da criança com outras crianças, quanto na interação com os adultos e com os espaços, nas palavras de Castro (2019) aquilo que revelam por gestos, olhares, silêncios, palavras e brincadeiras, comunica o que sentem, o que necessitam e querem. Como lembra Navarro (2022), na hora de nos comunicarmos a linguagem do corpo tem muito a dizer. Desde as exclamações com que damos vazão a nossa fala, aos gestos do rosto, olhares, o movimento das mãos, as posturas, distâncias, atitudes de fechamento ou abertura, de atenção ou de desconexão, de prazer ou desgosto, e, claro, a voz com todas suas nuances.

Por mais que as professoras sejam de grande importância nessa construção pedagógica, as crianças também têm sua importância e em razão disso precisamos estar atentas às suas manifestações para esse processo construtivo que é a docência, a escola é um espaço tanto das crianças quanto dos adultos, mas entre os dois, a escola é muito mais da criança. Por essa razão, entendo que quanto mais a liberdade de escolha e participação das crianças é reduzida, mais a atividade entra em uma “caixa” e perde sua ludicidade, fator tão importante para essa fase de desenvolvimento. Corroborando o argumento, Barbosa (2006) indica que todas as atividades que são recorrentes ou reiterativas no coletivo fazem parte da rotina, mas nem por isso precisam ser repetidas e feitas da mesma forma diariamente. Além de oferecer as atividades diárias, a rotina organizada pela professora utiliza elementos que possibilitem a manifestação da fala das crianças, como a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção de atividades e de materiais.

O planejado no cotidiano é sempre perturbado pelo inesperado: pelo sonho ou pela vida, o cotidiano é, assim, um tempo e um espaço de encontro entre a tradição e a inovação (Barbosa; Horn, 2019). A rotina e o cotidiano das crianças não são imutáveis e não seguirão sempre o mesmo padrão proposto pela professora, ao mesmo tempo que a rotina transmite

à criança noções de tempo e passe uma certa segurança em relação ao que irá acontecer durante o dia, ela também não pode se tornar algo imprevisível e cheio de surpresas. Ou seja, as crianças precisam de momentos inesperados, onde o inusitado pode se fazer presente e elas possam fazer parte da construção do seu dia a dia. Esses momentos de escuta são importantes também para além da criança ser escutada pela professora, mas também para aprender a respeitar a opinião dos colegas e a tomar decisões no coletivo, é possível afirmar que a Educação Infantil se articula e, em parte, serve a um projeto de sociedade quando pensamos na voz das crianças (Aquino, 2020).

Em tal perspectiva, Barbosa e Horn (2019), defendem a organização de uma rotina que atenda a socialização das crianças e sua ludicidade, numa abordagem muito distinta daquela que preconiza a antecipação da escolarização. Oportunizar às crianças a participação, exploração e organização das atividades da rotina escolar juntamente com as professoras possibilita o desenvolvimento de um trabalho no qual as crianças passam a ser sujeitos do processo de aprendizagem, se tornando assim parte do espaço no qual estão inseridas. A rotina da escola de educação infantil exige que a professora repense sua docência, no sentido de que possa oportunizar às crianças uma aprendizagem por meio de experiências significativas. O saber precisa ser construído a partir de vivências e do desejo de saber sempre mais. Considerar que a criança está vivendo um momento específico de sua existência significa dizer que a infância é um dos períodos que caracteriza a vida humana e, como todos os períodos, tem especificidades que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Corroborando o argumento, Barbosa e Horn (2019) trazem que as mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças. Além das linguagens e formas da criança se expressar, devemos destacar a importância do papel da escola e do professor na escuta e ampliação dessas linguagens.

Em tal direção, Aquino (2020) fala que, uma reflexão sobre a exígua relação entre as concepções e a atuação docente é a ideia de que a criança é produtiva, ou seja, quando percebido e valorizado o potencial das crianças leva os professores à promoção de práticas que possam ampliar esse potencial. Não devemos parar, nem por um segundo, de procurar perceber, e mais importante, de valorizar as estratégias que as crianças usam para estruturar

e aprimorar suas experiências e seu processo de aprendizagem. É um direito das crianças ter uma escola onde são respeitadas, onde cada uma tenha a possibilidade de se encontrar e se expressar. Elas precisam estar num lugar onde sejam colocadas no centro, permitindo que possam atuar como protagonistas dos tempos, dos espaços, dos materiais e das relações. É um direito da criança ter liberdade para se expressar.

A professora é um adulto que tem consciência de que o conhecimento não é algo imutável ou que se estagna sempre no mesmo, mas é fruto das relações e diálogos entre todos os atores do processo educativo. Ela é, antes de tudo, um cidadão que entra em diálogo com outros, que podem ser colegas, pais, mães e crianças. É inegociável que a criança vivencie o cotidiano da escola da infância, que seja garantida sua participação e conte com suas iniciativas, a escuta de seus interesses, o seu desenvolvimento integral e o respeito à pluralidade e a singularidade de cada criança que faz parte desse espaço de vida coletiva. Segundo Castro (2019), o grande desafio que se apresenta aos docentes, é compreender a participação das crianças nos espaços coletivos de educação formal, de modo interpretativo e não linear ao que está estabelecido, conforme Carvalho (2023), embora as crianças tenham legalmente os seus direitos de escuta e participação reconhecidos na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989), ainda há um longo caminho a ser trilhado para que as intenções previstas no plano legal se tornem efetivas no âmbito das práticas institucionais.

Diante do exposto, cabe ao professor entender a importância da voz das crianças no cotidiano escolar, e que esse cotidiano pode ser construído em conjunto entre professor e aluno, para que ambos possam tirar proveito e fazer a construção da escola, pois ele é um processo colaborativo. Para tal, Carvalho (2023, p.5) fala que “institucionalmente, os adultos precisam promover espaços de escuta e participação das crianças com base em relações sociais democráticas, nas quais o adultocentrismo seja tensionado a partir da partilha de poder.” Para que isso ocorra a professora deve promover um espaço democrático e de escuta, onde as crianças tenham oportunidades e se sintam confortáveis para falar e compartilhar suas ideias.

Na próxima seção apresentarei uma discussão sobre o planejamento da ação pedagógica na pré-escola: ateliês e projetos, de que modo podemos planejar o trabalho docente na pré-escola a partir dos ateliês e projetos.

2.5 O PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: ATELIÊS E PROJETOS

A elaboração do planejamento é um processo que faz parte da rotina do docente. A ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço amplo sobre a gestão do tempo e a organização (Fochi, 2015). Planejar é observar as crianças e organizar o cotidiano em volta do que as mesmas trazem e expressam. Em tal direção, à medida que o docente elabora seu planejamento considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ele criará um planejamento potente para as crianças, é necessário que as docentes ofertem propostas em que as crianças vivenciem suas conquistas, promovendo sua autoestima para um processo de aprendizagem proveitoso. Nessa direção, defendo que o planejamento deve ser pensado com propostas que atendam as necessidades e os interesses das crianças, onde além de cumprir o currículo, ela consiga ter aprendizagens individuais, e mais que isso, consiga tirar proveito e sentir prazer em aprender e participar do momentos pensados pela professora.

Diante do exposto, considero que o planejamento não é apenas um documento pedagógico formal, ele é essencial para organização do trabalho dos docentes na organização da jornada cotidiana das crianças na Escola de Educação Infantil. Madalena Freire (1983), em seu livro “A Paixão de conhecer o mundo” defende o professor como um organizador dos espaços. Conforme Freire (1983, p. 21), organizador no sentido de quem observa, colhe dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos de ação do professor.” De fato, entendo que a criança não está na escola apenas para escutar o que será transmitido pela professora, mas sim para aprender participando efetivamente do processo.

Cabe ao docente o olhar atento às particularidades das crianças, seguido da sensibilidade ao elaborar seus planejamentos. O planejamento não deve ser feito apenas para suprir as necessidades e demandas escolares, mas sim das crianças, respeitando suas necessidades e interesses nesse processo. Em tal direção, Silva (2019) afirma que com propostas potentes e que respeitem as necessidades e preferências das crianças, o caminho para a proposta do trabalho com aprendizagens diversas cresce cada vez mais. As demandas da criança devem ser escutadas e consideradas na hora da construção do planejamento, para que ela possa assim ter uma aprendizagem proveitosa e que seja interessante para ela. E cabe

a nós, docentes, pensar em modos de articular o currículo com os interesses das crianças, de forma que elas possam estar inteiramente dentro desse espaço da escola, aprendendo e tirando proveito desses momentos.

Diante do exposto, compartilharei a seguir duas modalidades presentes no planejamento da Educação Infantil: os ateliês e as pedagogias de projetos.

Desse modo, na primeira subseção apresentarei a proposta de planejamento feita a partir dos ateliês.

2.5.1 Ateliês

Conforme explica Barbieri (2021), o ateliê é um espaço de criação e experimentação. A cultura do ateliê dá ênfase à ideia da ação da criança, da investigação dos materiais, do pensamento projetual para a concretização, do tipo de material que se oferece para as crianças, da sedução estética do ambiente. O ateliê é arte e parte da cultura que se convida a instituir nos espaços educativos. A docência na educação infantil consiste na descoberta, na mudança e na criatividade, não só das crianças, mas também de quem compõem a equipe.

O ateliê, segundo Zanoletti (2020), é uma forma de planejamento. Planejamento onde se leva em consideração a ecologia educativa – tempos, espaços, materiais, grupos, relações, linguagens e mediações. O ateliê é uma nova proposta de trabalho, onde seu objetivo é promover uma aprendizagem significativa para as crianças, com respeito aos tempos, a atenção individual – proposta feita pelo trabalho com pequenos grupos – e a possibilidade de explorar o mundo através de variados espaços e materiais.

Corroborando o argumento, Formigheri (2019) destaca que a proposição de ateliês como forma de planejamento no cotidiano da educação infantil, em específico na pré-escola, tem conquistado espaço na educação brasileira, já que essa prática contempla a subjetividade e a constituição humana de cada criança pequena, além de potencializar o uso de diferentes linguagens. É interessante pensar em maneiras com as quais não estamos acostumados a ver, além das quais já conhecemos e vemos no cotidiano da Educação Infantil, nesse sentido o ateliê apresenta novas possibilidades de interação e formas de aprendizagem com as quais podemos trabalhar com as crianças no espaço escolar. É por meio dos ateliês que, conforme traz (Formigheri, 2019), além de diferentes linguagens expressivas, é possível explorar a vivência com o ambiente proposto, o acesso e exploração de materiais não estruturados e a utilização de recursos tecnológicos. Através desses recursos, como educadores, possibilitamos

o incentivo a curiosidade, as brincadeiras, o jogo simbólico, a autonomia, as narrativas, dentre tantos outros aspectos importantes para a constituição da criança.

Pensar no currículo da Educação Infantil é direcionar um olhar sensível para as crianças e elaborar incontáveis possibilidades: como as crianças aprendem e como elaboram hipóteses, por quais escolhas vão optar, o que desperta e o que não desperta seu interesse. Mas, acima disso, o que as crianças podem criar e recriar. Pensar em currículo é pensar em possíveis estratégias que potencializem essas aprendizagens. A arte é parte fundamental para essas aprendizagens e para o desenvolvimento crítico. Em sua pesquisa, Formighieri (2019, p.16), defende que “ao pensar em criança e criar, a construção do ateliê se caracteriza como um espaço potencializador, voltado para a sensibilidade de conhecer a si mesmo e o mundo, buscando a construção de um ambiente de múltiplas linguagens” ambiente onde, através de propostas, coloque as crianças em contato com produções artísticas, relacionando a interação das crianças com diferentes manifestações artísticas como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

O ateliê foca no processo que é elaborada a arte, permitindo e focando na vivência e, considerando o processo de produção, voltado para arte contemporânea como peça-chave, livre do resultado (Formighieri, 2019). O ateliê possibilita margem para a exploração de todos os campos presentes na BNCC e deixa as crianças à vontade para escolher de que forma vão experienciar eles. Desse modo, entendo que é necessário o desenvolvimento de novos tipos de planejamento no cotidiano das crianças, que possibilitem sua participação na construção do cotidiano e que permitam que elas possam se expressar e demonstrar seus interesses e vontades, tanto quanto suas aprendizagens.

No trabalho com ateliês, Barbieri (2021) diz que se busca inventar lugares de ação, com atenção a aspectos estéticos, éticos e políticos, para construção de processos que possam integrar o pensar e o fazer. Enquanto docentes da Educação Infantil, nossas concepções estão implícitas nas escolhas materiais e na organização e criação de ambientes. Como todo espaço da educação infantil, como a sala de aula e outros espaços utilizados, este também deve ser pensado para atrair a atenção e o desejo da criança de estar nele. Devemos aprender sobre como construir esse espaço do ateliê, como planejar propostas significativas para os pequenos e como nos posicionarmos nesse meio, para tal a observação da turma é muito importante para essa construção, que deve ser organizada a partir das necessidades e interesses da turma.

Para desenvolver um ateliê, se demanda tempo, materiais, relações, grupos, linguagens, mediações e espaços.

O espaço escolar deve ser aproveitada como um todo, podendo-se utilizar de todos seus espaços, assim como deve ser feito para todo planejamento no contexto da Educação Infantil, nessa direção, cabe destacar que no planejamento dos ateliês os espaços também devem ser considerados e planejados, ou seja, tal como aponta Barbieri (2021), para isso é fundamental refletir sobre onde e como disponibilizar os materiais para que as crianças consigam explorar e vivenciar as potencialidades de tudo o que está sendo proposto, bem como propor um espaço com sedução estética, que convide as crianças a experienciá-lo.

Diante do exposto, na próxima subseção veremos o planejamento com base nos projetos que se realizam junto das crianças nas salas de aula da pré-escola.

2.5.2 Projetos

Para pensarmos em uma construção organizada a partir dos saberes e das experiências das crianças, também devemos pensar na construção de projetos, de acordo com Barbosa e Horn (2008) os projetos permitem criar, em um forma de autoria particular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la. Conforme destaca as referidas autoras a proposta de trabalho com projetos promove momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de socialização; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexibilidade do fato educativo.

Trabalhar com projetos pressupõe uma participação ativa de todos os sujeitos que estão envolvidos em cada parte do processo. As etapas que compõem um projeto, segundo Barbosa e Horn (2008) são as seguintes: a delimitação de uma situação-problema, uma pergunta que mobilize os alunos; o planejamento de quais serão as formas de buscar a resposta (ou as respostas) para a pergunta; a coleta; o registro; o replanejar para uma nova busca; a avaliação e o comunicar as descobertas. Em suma, são essas as etapas de um projeto. Mas é importante salientar que, por se tratar de uma prática que precisa do envolvimento constante das crianças e do docente, as formas de trabalho podem variar, de maneira que dialoguem mais intimamente com o que faz sentido no contexto dos sujeitos. O trabalho com projetos é um processo coletivo, ou seja, é um processo de trabalho compartilhado. Conforme

aborda Barbosa e Horn (2008), um dos pontos relevantes da Pedagogia de Projetos é que as crianças podem participar da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre professor e criança. Fazendo assim que o papel da escuta e a participação da criança seja valorizado, criando uma proposta onde as crianças se sintam pertencentes e tenham mais vontade de participar.

Partindo do trabalho com projetos, que tenham como princípio acolher os questionamentos das crianças como forma de definir um tema para a pesquisa da turma, cabe a nós, professoras, reconhecer as questões das crianças e investir nelas, proporcionando uma prática investigativa com a turma. Nessa perspectiva, Rodrigues (2022) ressalta que ela exige das crianças uma postura ativa, e das professoras uma postura de quem ensina a pesquisar, ensina a escolher e, além do mais, a vontade de se aprofundar sobre um determinado tema. A Pedagogia de Projetos possibilita a criança ter voz, possibilita que possa sugerir temas a serem estudados. Os projetos surgem como uma saída, uma prática diferente e mais próxima do cotidiano das crianças. O trabalho com projetos é uma prática em que desenvolve a autonomia das crianças em frente aos processos de pesquisa e planejamento.

Corroborando os argumentos apresentados, Rodrigues (2022) defende que a Pedagogia de Projetos pode, se já não é, uma forma garantir que sejam cumpridas as definições solicitadas nos documentos e, desse modo, assegurar uma prática democrática e respeitosa de Educação Infantil, convidando as crianças para serem protagonistas de suas aprendizagens coletivas e individuais. Ainda conforme aborda Rodrigues (2022), é necessário que voltemos nossos olhares para a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, porque, partindo de um olhar sobre as crianças como sujeitos de cultura e cidadãos de uma sociedade sobre a qual interagem, faz todo o sentido. Como já mostrei no decorrer dessa pesquisa, é de grande importância que as crianças sejam ouvidas e que suas vontades sejam levadas em consideração e seus questionamentos sejam validados, e a Pedagogia de Projetos tem capacidade de promover essa escuta.

Por fim, na última subseção, apresentarei a importância da promoção dos ateliês e projetos no espaço escolar como potencializadores da aprendizagem das crianças.

2.5.3 Para pensar: ateliês e projetos

Pensar sobre os ateliês e projetos como forma de planejamento, do meu ponto de vista de alguém que teve pouco contato em seu tempo de sala aula com esses espaços e tipos

de organização, vejo que ainda é algo um tanto quanto inovador e que ainda está sendo estudado e construído. A criança é portadora de múltiplas linguagens, considerando, então, o desenvolvimento integral das crianças pequenas, Formighieri (2019) argumenta que é possível perceber o ateliê como uma proposta desencadeadora para potencializar o uso das linguagens, e ao ver, podemos pensar o mesmo da Pedagogia de Projetos. Com essas propostas de planejamentos a curiosidade, as brincadeiras, o jogo simbólico, a autonomia, as narrativas, podem ser incentivadas. É sempre importante lembrar que planejamento não é linear e imutável, mas sim transitório, imperfeito e em mudança contínua.

Antes de pensar no processo da docência e de formas de introduzir as artes nesse espaço, podemos pensar na arte na nossa vida, tanto social quanto escolar. Em que momentos temos a arte presente em nossas vidas? Apenas em museus e mostras artísticas? Esses espaços são visitados por mim ou pessoas próximas? E mais importante, esses espaços são incentivados e divulgados para serem frequentados? Mas, acima de tudo, acredito que as maiores perguntas sejam: Como proporcionar esse espaço para as crianças? E como deixar esse momento convidativo e que seja proveitoso para as crianças? Conforme defende Barbieri (2021), a professora ao pensar em experiências estéticas, associamos a arte, música, cinema, mas elas também estão no nosso cotidiano. Nesse sentido, muitas pessoas relacionam as experiências estéticas à ir em museus ou teatros, eu mesmo o fiz quando pensava sobre formas de introduzir o artísticos no cotidiano escolar, mas como Barbieri (2021) afirma, ela já está presente nesse cotidiano. Nesse sentido, Varriale (2023) aborda que essa questão quando se fala sobre os ateliês literários, o conceito de ateliê é abrangente e pode ser experimentado em diversos momentos da vida, e por isso, precisa de certa “delimitação” para focar em modos e meios de preparar tempos, espaços e materiais durante sua realização. Por conseguinte, Formighieri (2019) ressalta que a arte é fundamental para o desenvolvimento humano na perspectiva crítica, provocadora de novos modos de pensar, motora no que se refere às experimentações com objetos e sociocultural. Através da arte é possível desencadear propostas que abordem as mais diversas linguagens expressivas, também incentivando a curiosidade, as brincadeiras, o jogo e a autonomia de crianças pequenas. Devemos estar atentos às demandas das crianças e perceber seus interesses para que isso possa ser integrado na forma como planejamos seu cotidiano escolar, e Pedagogia de Projetos é um das chaves para esse planejamento, onde o interesse da criança é considerado.

As crianças carregam o poder da criação e da invenção, podendo criar novos mundos e novos jeitos de enxergá-lo, assim como os artistas também tem esse poder, trazendo questionamentos e inquietações. Seguindo essa linha de pensamento, Fortunati (2009) fala de um comportamento que envolve ações cotidianas de organização do espaço, de escolha dos materiais – “a organização das oportunidades educacionais”; de documentação para manter viva a discussão e alimentar a aventura da constante busca; de relações entre as famílias e os serviços, relações essas sempre capazes de sustentar o projeto educativo e de promover o protagonismo infantil. Conforme aborda Aquino (2022) para oferecer uma escola em que as crianças construam identidade(s) e produzam cultura, é necessário encorajá-las a explorar o ambiente e a se expressarem através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, que incluem palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Mediante a discussão apresentada, defendo que os desafios da docência devem ser entendidos como propulsores da mudança na forma como planejamos o cotidiano escolar e como o colocamos em prática, e não como desfavorável nesse processo. Apesar dos desafios, devemos ter uma atitude atenta, para assim defender o posicionamento da Educação Infantil enquanto etapa educacional, não preparatória, em que as crianças têm direitos que devem ser garantidos e estar como foco da prática pedagógica. Desse modo, finalizo o capítulo mostrando como é necessário escutar as crianças para que o planejamento ocorra de forma que vise as crianças, suas vivências e aprendizagens na Educação Infantil.

Prosseguindo a discussão, no próximo capítulo a metodologia da pesquisa será abordada, trazendo como foram realizadas as entrevistas e o modo como foram analisados os dados gerados.

3. METODOLOGIA: A ENTREVISTA COMO PERSPECTIVA INVESTIGATIVA SOBRE A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

Nas palavras de Silva e Carvalho (2019), se pensarmos no desenho da pesquisa, a entrevista é uma forma utilizada por aquelas que possuem abordagem qualitativa, em contraposição às de abordagem quantitativas. Realizar entrevistas nos faz mais próximos da pessoa entrevistada, pois segundo Silva e Carvalho (2019, p. 523) “os estudos de abordagem

qualitativa são personalísticos, na medida em que visam compreender as percepções individuais dos sujeitos, buscando a singularidade e não a homogeneidade.”

O método qualitativo de pesquisa é caracterizado por abordar questões relacionadas às singularidades do campo e dos entrevistados, fazendo com que as entrevistas narrativas sejam um método poderoso de utilização pelos pesquisadores que a escolhem. Em vista disso, após definido o problema de pesquisa e os meus objetivos, estabeleci a entrevista como estratégia metodológica de produção dos dados da minha pesquisa, como traz Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais bem delimitados ou menos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse viés, Duarte (2004) fala que para a realização de uma boa entrevista temos algumas exigências a seguir, sendo elas: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Perante estas constatações, justifico a importância da entrevista como método escolhido para minha pesquisa devido à temática e o problema de pesquisa e como uma tentativa de entender o que as professoras da pré-escola pensam, percebem e organizam o trabalho que realizam. A entrevista necessita conter um roteiro de perguntas para então obter novas informações, enquadrando a opinião das professoras. Nesse ponto de vista, o uso da entrevista como metodologia de pesquisa se configura como melhor alternativa para este estudo, apresentando o diálogo como principal elemento.

Portanto, o presente capítulo tem como objetivo esclarecer a metodologia do trabalho, explicando a importância do método escolhido, a entrevista e os critérios de seleção das professoras para realizarem a pesquisa. Como forma de tornar a escrita organizada e facilitar

a compreensão dos leitores sobre o conteúdo, o capítulo está organizado em quatro seções. Desse modo, na primeira seção abordo os critérios que usei na seleção das professoras entrevistadas. Na segunda seção, apresento a pauta das entrevistas realizadas. Na terceira seção, apresento a análise do conteúdo como modo de leitura das entrevistas. Por fim, na quarta e última seção, apresento a perspectiva ética da pesquisa realizada.

3.1 OS CRITÉRIOS DA SELEÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Conforme o intuito da minha pesquisa de conhecer e entender o que compõe a docência na pré-escola com crianças de 5 anos, a presente pesquisa se dá pela entrevista de 4 professoras da rede pública municipal que atuam na Educação Infantil. Optei por escolher uma diversidade regional quando fiz a escolha das entrevistas, tendo presente educadoras de São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão e também Rio Grande do Sul.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), o que determina em grande parte a seleção dos entrevistados, de entrevistadores, do estilo e da recepção é a informação que se considere relevante, associada ao tema e aos objetivos. Para tanto, as entrevistadas devem ser escolhidas de acordo com o conhecimento que se busca obter. De acordo com minha temática e a definição de que seriam realizadas entrevistas para obter as informações que são importantes para a minha pesquisa, determinei alguns critérios de seleção para definir as entrevistadas e busquei professoras que se encaixassem nos seguintes critérios: 1) ser docente atuante na pré-escola em escola pública de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade; 2) ser servidora efetiva do quadro da rede municipal de ensino; 4) atuar há mais de 5 anos com turmas de pré-escola.

Como discutido nos capítulos anteriores, o presente estudo parte da pergunta “Como as professoras de pré-escola que atuam com crianças de 5 anos de idade em instituições públicas de Educação Infantil desenvolvem a ação pedagógica tendo em vista a promoção da participação das crianças, a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e as mediações docentes?” e, portanto, tem como objetivo investigar como é desenvolvida a prática docente de professoras de pré-escola em instituições públicas de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade. Partindo do pressuposto de que as professoras são as responsáveis por organizar o planejamento e o cotidiano das crianças na pré-escola, compreendo como sendo fundamental para a pesquisa o diálogo com professoras de pré-

escola, onde as questões propostas têm relação com o objetivo deste estudo, de entender o que as professoras acreditam compor a docência com crianças de 5 anos na pré-escola.

Dito isso, na próxima seção apresento a pauta das entrevistas realizadas com as professoras de pré-escola selecionadas.

3.2 A PAUTA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS

As entrevistas podem ser divididas em três categorias: estruturadas, semiestruturadas e livres (Silva; Carvalho, 2019). As entrevistas estruturadas seguem um roteiro fixo de pergunta e resposta, onde estas últimas são de cunho mais objetivo. As semi estruturadas também seguem um roteiro de perguntas, mas essas servem como referência para os apontamentos pretendidos sobre determinado assunto, mantendo a fluidez como um aspecto do diálogo, podendo surgir outros âmbitos do mesmo assunto que não tenham sido previstos pelo entrevistador/pesquisador. Por fim, as entrevistas livres não contam com uma organização de perguntas.

Para este estudo, optei pelo uso de uma entrevista semi estruturada, que visa compreender as concepções teóricas e metodológicas das docentes sobre a docência na pré-escola e, através do diálogo, mapear as aproximações entre as falas das professoras e o referencial teórico da pesquisa. Em resumo, o objetivo da entrevista é compreender o que as professoras entendem como docência e como planejam o cotidiano da Educação Infantil.

Desse modo, foi elaborado o seguinte roteiro como pauta das entrevistas:

| |
|--|
| Dados de Identificação |
| Nome fictício: Idade: Formação acadêmica: Tempo de atuação na Educação Infantil: Tempo de atuação na pré-escola: |
| Questões norteadoras |

1. Como você define a docência na Educação Infantil?
2. Do seu ponto de vista, quais são as especificidades da docência na pré-escola?
3. Qual é a importância do currículo da Educação Infantil na garantia das interações e brincadeiras das crianças na pré-escola?
4. Qual é a modalidade de planejamento que você realiza para pensar a jornada cotidiana das crianças na pré-escola? Justifique a sua resposta.
5. Qual é o papel do cotidiano vivenciado por você e pelas crianças na escola no seu planejamento diário?
6. Quais são os principais desafios que você enfrenta no exercício da docência na pré-escola em sua escola/rede municipal de ensino?
7. Quais linguagens são abordadas no seu trabalho docente com as crianças? Por que são abordadas as linguagens citadas?
8. Como são abordadas a oralidade, a leitura e a escrita no seu trabalho com as crianças na pré-escola?
9. Qual é o papel da brincadeira no seu trabalho docente com as crianças?
10. Como é promovida a brincadeira no seu cotidiano com as crianças? Quais são as suas ações?
11. Compartilhe um projeto/proposta desenvolvida com as crianças da sua turma nos últimos anos, que você considere que tenha sido significativo em termos de aprendizagens de todos(as) envolvidos(as):

12. Se você pudesse orientar o trabalho docente de uma professora iniciante na pré-escola, quais seriam as suas recomendações?

Desse modo, realizei as entrevistas com quatro professoras atuantes na pré-escola, de forma online com as professoras de outros estados (através da plataforma Google meet) e presencial com as professoras que se encontram na cidade, ao longo do mês de abril de 2024. As entrevistas foram individuais com cada professora, garantindo a discrição e a segurança para cada docente. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, compondo o material desta pesquisa.

Na próxima seção, parto para a argumentação acerca da análise do conteúdo da pesquisa.

3.3 A ANÁLISE DO CONTEÚDO COMO MODO DE LEITURA DAS ENTREVISTAS

Tratando-se de uma rede de cunho qualitativo, as entrevistas foram analisadas através da análise do conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). A autora entende a análise do conteúdo como uma técnica de tratamento dos dados da pesquisa, que se baseia na análise das informações com foco em obter indicadores que possibilitem a interpretação desses dados. Dessa maneira, realizei a análise das entrevistas com as professoras, a partir das três etapas indicadas por Bardin (1977): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa é a organização propriamente dita da análise e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, a primeira etapa possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1977, p. 95). A primeira etapa também é composta por cinco atividades, sendo elas: 1) a leitura flutuante que consiste em estabelecer “contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96); 2) a escolha dos documentos a serem analisados, a qual pode ser feita anteriormente ou posteriormente, dependendo do objetivo, construindo assim o que a autora chama de corpus, o qual é definido por “um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p.96); 3) A formulação das hipóteses e dos objetivos, etapa a qual não é obrigatória existir, mas caso exista, será criada

uma “afirmação provisória que nos propostas verificar (confirmar ou infirmar)” (Bardin, 1977, p.98), tratando-se da hipótese, e o objetivo é para o que nos propomos utilizar; 4) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, parte que se trata do “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados” (Bardin, 1977, p. 100); e, por último 5) a preparação do material para iniciar a análise, parte onde está presente toda a organização para que a análise possa ser feita de fato.

Em vista do exposto e considerando as fases propostas por Bardin (1977), segui os seguintes passos para a análise de dados da minha pesquisa: a) a concepção de docência na Educação Infantil: narrativas das professoras entrevistadas; b) as especificidades da docência na pré-escola e os desafios enfrentados na jornada cotidiana em relação às demandas da rede municipal; c) o currículo da Educação Infantil e a promoção das interações e brincadeira no cotidiano da pré-escola; d) as modalidades de planejamento utilizadas pelas professoras de pré-escola entrevistadas e o papel do cotidiano; e) as narrativas das professoras sobre projetos/propostas significativas com as crianças. Nessa direção, na próxima seção veremos uma breve discussão sobre ética na pesquisa e na realização das entrevistas.

3.4 A PERSPECTIVA ÉTICA DA PESQUISA REALIZADA

Existem diversos comportamentos que são adequados e auxiliam na realização das entrevistas. Além desses comportamentos, também existem questões formais que permeiam a ética nas pesquisas. Todo trabalho acadêmico que realiza entrevistas deve possuir um termo de consentimento livre e esclarecido para o uso das palavras alheias, um documento que explica a finalidade da entrevista e permite ao entrevistador utilizar das palavras ditas pelo entrevistado. Também deve-se preservar nomes, mantendo o sigilo das informações obtidas nas entrevistas para assim respeitar os valores éticos, e não oferecer riscos ou prejuízos aos envolvidos.

Para consolidar a discussão a respeito dos aspectos éticos presentes em minha pesquisa, trago as premissas elaboradas por Santos (2017) sobre a relevância da ética no tratamento dos sujeitos e dos dados para pesquisas de cunho científico. Ao longo de sua evolução, o termo “ética” ganha inscrição no âmbito filosófico como reflexão sobre o sentido das ações do ponto de vista do que é humano ou desumano, bem ou mal, certo ou errado, ou

– no nível da práxis – como construção reflexiva e intersubjetiva de um espaço humano de convivência (Santos, 2017, p.249).

Dessa maneira, Santos (2017) entende que uma postura ética em pesquisas científicas implica em não ignorar os possíveis aspectos humanos presentes no fazer científico, algo que é assegurado a partir da observância dos três níveis: o da ética das normas, ética dos princípios e ética da relação (alteridade). Todos esses estão presentes em qualquer discussão ética, e, portanto, devem ser levados em conta para quaisquer que sejam as intencionalidades de pesquisa (Santos, 2017). A ética representa mais do que procedimentos e documentos oficiais, ela também se relaciona com o conviver em relação ao outro, onde deve-se respeitar os limites de todas as partes envolvidas.

Visto esses conceitos, a ética em meu trabalho se deu da seguinte maneira: apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), coleta da assinatura, sigilo e preservação das identidades das professoras através de nomes fictícios, de modo a garantir a segurança de todos os sujeitos (pesquisadora, orientador e entrevistadas) junto aos princípios contidos na Resolução nº 196/1996 (consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa; não maleficência; beneficência; e justiça (Santos, 2017); e, assegurando a ética dos princípios e das relações, foram adotados as posturas de: 1) preservação da identidade das professoras; 2) respeito às professoras durante a realização das entrevistas, 3) atenção na transcrição das entrevistas para que as respostas não ficassem descontextualizadas; 4) retorno para as professoras sobre os resultados da pesquisa.

Sendo eu a entrevistadora e me reconhecendo pedagoga em formação que pôde dialogar com futuras colegas de profissão, no momento das entrevistas, priorizei o contato mais próximo com as professoras como forma de construir um espaço para que se sentissem seguras para dialogar sobre os conceitos da docência na pré-escola, respeitando o que as professoras disseram e suas trajetórias. Além disso, me comprometi na preservação das identidades das professoras, mantendo o anonimato das falas na transcrição das entrevistas, assim como transcrever as entrevistas de forma verídica e deixando claro o contexto no qual foram expressas. Ainda, sobre o retorno da pesquisa para a comunidade para as professoras participantes, trago a fala de Santos (2017, p. 253), onde argumenta que “[...] nas pesquisas sociais, os desafios éticos situam-se mais na divulgação e no retorno dos resultados para os sujeitos pesquisados, do que propriamente na coleta de informações [...]”.

Mediante o exposto, no próximo capítulo realizo a apresentação e a análise das entrevistas com as professoras

4. NARRATIVAS DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA: TENSÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS

Ao idealizar esse trabalho, minha intenção sempre foi a de propor uma reflexão sobre como o trabalho docente com as crianças na pré-escola pode contribuir para a construção de uma postura investigativa e mediadora docente, a qual possibilite a participação das crianças e promova espaços e tempos profícuos em aprendizagens. Conforme compartilhei no capítulo anterior, defendi que não teria como abordar a docência na pré-escola e a organização do cotidiano da Educação Infantil, se não fosse através do diálogo reflexivo com docentes atuantes na área.

Em tal direção, nesse capítulo compartilharei as análises das entrevistas realizadas com as quatro professoras participantes da pesquisa, no intuito de evidenciar os modos como elas exercem a docência em turmas de pré-escola. Ainda existe, nessa etapa, uma perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental, com foco na alfabetização das crianças, a redução do tempo para brincar, além de ocorrer em muitos lugares a própria modificação das salas para que se pareçam com as do 1º ano, bem como da oferta de materiais. Nesse sentido, as diferentes linguagens que constituem o currículo da Educação Infantil acabam muitas vezes sendo esquecidas em nome de uma escolarização precoce. Corroborando com o argumento, Carvalho (2021) fala que durante essa fase inicial, as crianças substituem suas experiências de aprendizagem em grupo pelo preenchimento de livros, execução de exercícios de escrita e caligrafia, além da memorização de combinações de sílabas.

Ao analisar as entrevistas, inspirada em Carvalho (2021, p.75), procurei olhar para o extraordinário que, “constitui nossos modos de ser docentes, a partir de um olhar sensível e atento às potências dos acontecimentos geralmente considerados ínfimos e sem relevância em nossas práticas cotidianas com as crianças.” Em tal direção, entendo que é no cotidiano que encontramos o inesperado, marcado por nossos modos de estar com as crianças, presenciar, mediar e promover suas aprendizagens com base em suas descobertas.

Mediante o exposto, ressalto que o capítulo está organizado em seis seções. Na primeira seção, intitulada: *A concepção de docência na Educação Infantil: narrativas das professoras entrevistadas*, abordo as concepções das professoras entrevistadas sobre a Educação Infantil. Na segunda seção, cujo título é: *As especificidades da docência na pré-*

escola e os desafios enfrentados na jornada cotidiana em relação às demandas da rede municipal, analiso as especificidades da docência na pré-escola e as dificuldades enfrentadas pelas professoras. *O currículo da Educação Infantil e a promoção das interações e brincadeiras no cotidiano da pré-escola* é o título da terceira seção. Nesta seção, evidencio o papel do currículo da Educação Infantil junto do papel docente bem como a importância das brincadeiras e interações no cotidiano da pré-escola. Na seção quatro, denominada: *As modalidades de planejamento utilizadas pelas professoras de pré-escola entrevistadas e o papel do cotidiano*, discuto os modos de planejamento das professoras, bem como os efeitos que o cotidiano e as demandas institucionais têm no que é previamente previsto. Na seção cinco, cujo título é: *As linguagens contempladas no trabalho docente com as crianças e a partilha de recomendações para as professoras iniciantes*, evidencio a escolha das linguagens abordadas em sala pelas professoras e o motivo de suas escolhas docentes no que se refere a organização do planejamento. Nessa direção, também discuto as recomendações das entrevistas em relação ao que elas consideram como aspectos importantes que devem ser consideradas por uma professora no início da carreira docente na pré-escola. Por fim, na última seção intitulada: *As narrativas das professoras sobre projetos/propostas significativos(as) desenvolvidos(as) com as crianças*, discuto os projetos de trabalho desenvolvidos pelas docentes com as crianças, compartilhados por elas durante as entrevistas.

Diante do exposto, na próxima seção compartilho as análises e reflexões sobre as concepções das professoras entrevistadas a respeito da docência na pré-escola com as crianças.

4.1 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Quando pensamos em docência, nesse caso a docência na Educação Infantil e especificamente na pré-escola, devemos pensar em suas definições, junto do ponto de vista de professoras atuantes na área. Justamente, a pergunta com que iniciei a entrevista se referia a como as professoras definem a docência na Educação Infantil. Conforme Barbosa e Horn (2019), é na infância que as crianças embasam suas aprendizagens, que serão construídas ao longo de suas vidas. Corroborando com o dito pelas autoras, é durante a infância que as experiências vividas, os estímulos recebidos e as interações com o ambiente e com outras

peças formam a base sobre a qual se constrói todo o aprendizado futuro. A concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelas docentes, de acordo com Barbosa e Horn (2019), têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido. Portanto, investir em educação de qualidade e em ambientes ricos em estímulos positivos durante a infância pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, fazendo com que se tornem indivíduos mais capacitados, equilibrados e preparados para enfrentar os desafios futuros.

A partir das narrativas das professoras, quero destacar um assunto já discutido nos capítulos anteriores dessa pesquisa: o que se espera que seja feito na Educação Infantil, tanto pelas famílias, quanto pelo Estado ou Município, quanto pelas professoras atuantes. Esta discussão é necessária porque, de modo geral, como afirma Barbosa e Horn (2019, p.20), o que vivemos hoje é “uma concepção hegemônica de escola como lugar onde as crianças aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, e o ensinado são os conhecimentos abstratos, disciplinares e acadêmicos.”

Para tanto, devemos pensar na pergunta que iniciou as entrevistas: Como você define a docência na Educação Infantil?

A respeito da docência na Educação Infantil, a professora Priscila afirma que:

Professora Priscila

[...] Educação Infantil é um **mundo rico**, com inúmeras possibilidades. E sim, eu acredito que tudo que se faz em sala de aula, na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, tem que partir daquele **desejo e curiosidade que as crianças têm**. Todo desenvolvimento do trabalho, e é muito trabalho que se faz na Educação Infantil, é a partir dessa curiosidade. **A criança vai trazer às suas perguntas, vai trazer as suas respostas**, a gente vai pesquisar em diferentes meios, **sempre ouvindo eles** [...]. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A partir da narrativa da professora Priscila, quero destacar que existe um papel docente que a entrevistada não desconsidera em sua resposta. Para que as crianças tenham questões, perguntas e curiosidade, é preciso a existência de tempos, espaços e materiais - bem como propostas que possibilitem elas terem contato com diferentes linguagens. Nas palavras de Barbosa e Horn (2019, p. 31), “através de sua organização, o ambiente educa abrindo possibilidades”, mas para isso alguns aspectos devem ser considerados, como ter móveis e equipamentos do tamanho das crianças, disponibilizar um ambiente rico em elementos, como também um ambiente desafiador além do que as crianças já dominam, oferecer oportunidades para que as crianças tenham experiências de explorações e aventuras,

entre outros. Desse modo, entendo que para que as crianças possam construir seus conhecimentos é preciso antes um trabalho de construção docente, criando espaços e oportunidades para que a criança tenha essa possibilidade.

Acredito que para que possamos compreender cada vez mais o exercício da docência na pré-escola, considero necessário o investimento na formação inicial e continuada docente, bem como do respeito às especificidades do trabalho com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Para tanto, é necessária a escuta sensível das crianças, a promoção da participação delas na vida cotidiana, bem como o acesso e mediação docente intencional a partir do contato com diferentes linguagens no cotidiano institucional. Desse modo, concordo com Souza (2019 p.62) quando afirma que num espaço de educação infantil é preciso conviver com as mais diferentes linguagens, e respeitar sua característica essencial de serem linguagens, pois elas acabam “constituindo seu imaginário, sua subjetividade e levando-o a olhar o mundo através de uma visada sensível e lúdica, que possa desconstruir ideias arcaicas que colaboram para uma sociedade tradicional e estratificada, que não viabiliza o diálogo [...]”. Essa discussão acerca da docência na Educação Infantil aproxima-se do dito pelas professoras Paula e Margarida quando questionadas sobre como elas definem a docência na Educação Infantil. A esse respeito as docentes responderam que:

Professora Paula

Eu acredito que **a docência é um caminho a ser construído. Acho que a gente não está pronto.** Eu acredito que a gente, criticamente, precisa estar, primeiramente, disposto a aprender e a fazer o que for melhor para a questão da humanização. [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Margarida:

A docência é um trabalho muito exigente. Ser docente da Educação Infantil não é um trabalho muito fácil. Acho que a primeira coisa que a gente precisa ter como docente é assumir essa docência, **você se reconhecer nesse processo de docente.** [...] Então, para mim, ser docente na Educação Infantil, é um processo de construção de identidade acima de tudo.[...] Ser docente, acima de tudo, eu acho que é essa **construção de identidade**, na Educação Infantil, como professor que **está ali com as crianças, com e para com elas, esse processo de construção, de respeito a essas identidades também.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Em vista das narrativas compartilhadas pelas docentes, entendo que nós, como docentes, precisamos sempre nos lembrar que estamos ensinando pessoas, que convivem e vivem em sociedade com diversas artes, culturas e pessoas. Dessa maneira, devemos entender o papel docente e sua função, para que as crianças, possam, como afirma Souza (2019, p.63) se conscientizar do seu “imenso poder de comunicação corporal e a possibilidade

de vivência prazerosa dos sentidos, vivendo no coletivo a aventura de descobrir novas sensações e novas possibilidades de relacionamento e de narrativas." A identidade da Educação Infantil, conforme aborda Souza (2019, p.84), "ora tende para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, entendido [...] como cuidar das crianças desprovidas." Em tal perspectiva, argumento que o papel docente é o de educar e cuidar das crianças de modo interdependente, considerando as especificidades da faixa etária, as demandas das crianças e as nossas intencionalidades como docentes que atuam na pré-escola.

A esse respeito, concordo com a professora Maria quando ela afirma que "ser professora não é um trabalho fácil". Do meu ponto de vista, elucida o que ela entende como sendo a docência na pré-escola e como podemos defini-la. Ademais, a docente ainda ressaltou os desafios enfrentados por ela no exercício da docência na pré-escola, como pode ser acompanhado na narrativa a seguir:

Professora Maria

Atualmente tem sido desafiadora. E eu falo isso pelo município que eu trabalho. **A gente tem uma série de entraves que vão contra ao que se espera de classes de Educação Infantil, legalmente, politicamente e pessoalmente também.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Observando a narrativa da professora Maria, podemos observar que além das indicações das DCNEI (Brasil, 2009), devem ser observadas também a legislação estadual/municipal pertencente à escola. E por muitas vezes as orientações presentes na BNCC (Brasil, 2017) acabam divergindo em alguns pontos referente ao que foi imposto pelo estado/município, fazendo com que a docência, algo que já é um tanto quanto complexo, se dificulte cada vez mais. Relacionando com as narrativas anteriores das docentes em relação a definição da docência na pré-escola, é preciso entender o papel docente, social e politicamente, pois nem sempre há de se concordar com o imposto pela legislação. Toda via, é sempre importante lembrar que estamos assumindo o papel de professora para as crianças, e sendo assim devemos fazer o que será melhor e benéfico para elas, como aborda (2019, p.84) docentes responsáveis e conscientes das condições de vida podem criar métodos, projetos e atividades que sensibilizem e conscientizem as crianças, desde cedo, sobre as questões presentes no cotidiano.

Na Educação Infantil, a BNCC BNCC (Brasil, 2017) assegura os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e

conhecer-se. Isso quer dizer que a infância dentro do espaço escolar é preciso ser vivida com suas inúmeras possibilidades para que aprendam a observar e a formular hipóteses e tenham interesse em criar experimentos e tirar suas próprias conclusões sobre os resultados. Sendo assim, e trazendo para a discussão as narrativas das professoras a respeito da docência, é preciso, enquanto docente, exercer nossa função política e social, mas garantindo que os direitos das crianças também seja cumprido, para que elas possam ter aprendizagens e experiências relevantes dentro de seus contextos na pré-escola. Para tanto, como afirma Flores e Albuquerque (2019), podemos afirmar que a questão da qualidade é parte de um movimento complexo, que abrange a garantia do direito à oferta, a criação de indicadores que "regulem/orientem" os sistemas de ensino e as escolas.

Em vista do exposto, na próxima seção, prosseguirei as análises das entrevistas, com foco nas especificidades da docência e os desafios enfrentados na rede municipal.

4.2 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA JORNADA COTIDIANA EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS DA REDE MUNICIPAL

Para pensar na jornada da pré-escola e em seu diferencial, precisamos pensar nas especificidades da docência nessa etapa escolar. Como afirma Oliveira (2019), a definição da função social e política da Educação Infantil vem sofrendo transformações em nosso país. Apesar das grandes conquistas alcançadas no campo da educação infantil, desde o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), diversos desafios e dilemas ainda são enfrentados. Um dos desafios tem sido conciliar a prática da docente com o que indicam os direitos e especificidades da criança presentes nas bases legais e científicas que foram construídas e conquistadas nessa área desde o seu surgimento, como a BNNC e as DCNEI.

Conforme aponta o artigo 29 da LDB "a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Desse modo, argumento que para que esse desenvolvimento ocorra, o olhar e a escuta se fazem presentes como pontos específicos e importantes da docência nessa etapa, como afirma Nigris (2014) devemos fazer um trabalho de escuta e observação que nos levará a descobrir que cada lugar, cada processo e cada experiência remete a uma infinidade de saberes especializados, de saberes convencionais e, por tanto, de áreas curriculares. Nesse contexto

pedagógico, é responsabilidade da docente criar oportunidades para que isso aconteça, demonstrando um interesse genuíno em conhecer cada criança com quem interage. A escola serve como um espaço onde as professoras podem constantemente pesquisar e ampliar seu entendimento sobre as crianças. Portanto, é crucial que as docentes observem, reflitam, registrem, interajam e conversem com as crianças sobre suas experiências e aprendizados, bem como suas visões pessoais sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Para pensar a respeito disso, questionei às professoras quais são as especificidades da docência na pré-escola, do ponto de vista delas. Ao responderem a referida questão, as docentes Priscila e Margarida ressaltam que:

Professora Priscila

Ouvido e olhar atento. [...] E para ter o que eu acredito de educação de qualidade para os pequenos, é de fato ter esse olhar e estar disposto a **ouvir o que as crianças trazem**. E lembrar sempre que criança é criança! E a gente aprende brincando. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Margarida

Na pré-escola a gente tem muitas especificidades. Acho que a primeira delas é a gente **conhecer esse grupo**, você saber com que você está atuando, **qual são as necessidades que esse grupo tem em particular**.[...] Então, acho que uma dessas especificidades é essa. **Compreender quem são essas crianças, as suas necessidades, saber como esse grupo é, como se constitui físico, socio e psicologicamente** [...] (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Em vista do exposto pelas docentes, também entendo como sendo fundamental conhecer o grupo de criança com o qual se trabalha. Antes deve ser feita a observação e escuta desse grupo, esperar para poder conhecê-lo. Esperar é uma condição para escutar. E essa espera, conforme afirma Santos (2023, p.367) “não é neutra, ao contrário: ela é política. Só se espera alguém falar, isto é, só se escuta com atenção quando se reconhece que aquela pessoa tem algo importante para dizer.” É preciso entender que as crianças também têm algo importante a dizer e que trazem situações e perguntas pertinentes e interessantes para o contexto do cotidiano. Esse ponto é uma das chaves para a docência, escutar o que a criança tem para falar e pensar em como agregar suas vontades e curiosidades com o trabalho que precisa ser feito, devemos ter confiança nas inúmeras possibilidades das crianças de se desenvolverem e valorizar suas mais diferentes formas de se expressar.

Um dos direitos de aprendizagem presentes na BNCC (Brasil, 2017) é o direito de expressar-se, portanto devemos criar espaços para que a criança possa exercê-lo. E para que consigamos conciliar os documentos curriculares que orientam o trabalho educacional na Educação Infantil, sem deixar de escutar as crianças, precisamos estar sempre estudando

esses documentos e o que eles falam, ao mesmo tempo em que devemos Promover ambientes interessantes de expressão com diferentes pessoas e situações ajudam a garantir este direito, além criação de momentos de fala, nos quais ambas as partes escutem e se expressem.

A professora Paula fala um pouco sobre as especificidades da docência, vinculando os estudos com a percepção do grupo com o qual se trabalha:

Professora Paula

As especificidades para mim estão mais ligadas a uma questão de **formação pessoal**. Eu acho que a gente não pode se contentar com o que a gente recebeu, seja na faculdade, seja em outros cursos. Acho que isso é contínuo com a vinculação que a gente tem com as crianças, né? Nesse processo de educação e humanização [...] a gente tem que sempre tá **percebendo com quais crianças a gente trabalha, com qual faixa etária eu estou trabalhando e o que eu posso oferecer**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Mediante o exposto, é possível observar que em sua narrativa a professora ressalta que está preparada para dar conta de todos os objetivos através dos documentos. Por outro lado Carvalho (2021) afirma que embora haja especificidades nos modos como é concebida a docência com crianças, após a homologação da BNCC (Brasil, 2017), um novo cenário de formação inicial e continuada passou a ser constituído. Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como uma concepção de currículo, docência e criança implícito às orientações normativas, viram foco exclusivo de investimento nos processos de formação. Conforme afirma Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p.34) “a centralidade na criança e o enfoque nos processos de aprendizagem veiculados pela Base ratificam o argumento de que vivemos em uma sociedade de aprendizagem”. Em vista do exposto, ressalto a importância atribuída à educação centrada no aluno e aos métodos de aprendizagem inovadores e inclusivos. O enfoque nos processos de aprendizagem veiculados pela BNCC enfatiza a instância de desenvolver competências e habilidades correspondentes às necessidades, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação.

Entretanto, mesmo após a formação inicial, vivemos em constante aprendizado. Ser docente na pré-escola e lidar com suas especificidades não é um trabalho simples, pois a Educação Infantil não se configura como apenas um lugar de cuidado. A esse respeito, a entrevistada Maria ressalta o seguinte:

Professora Maria

[...] Educação Infantil **não é um lugar para descansar**. Às vezes as pessoas entendem que porque a gente fala tanto de brincadeira, tanto do brincar, do lúdico, do jogo, do explorar, [...] às vezes acham que isso deixa a Educação Infantil ser um lugar de descanso. [...] Então, acho que para você ser docente da Educação Infantil, primeiro de tudo, você tem que gostar de estar **rodeado de seres humaninhos muito pequenos, cheios de dúvidas, de perguntas, de criatividade**. E acima de tudo, você tem que ter **disposição para fazer seu melhor**, principalmente porque é a porta de entrada das crianças na vida escolar. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Diante do dito pela entrevistada, destaco que as DCNEI (Brasil, 2009), evidenciam um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC (Brasil, 2017). As DCNEI (Brasil, 2009) focalizam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Além disso, as diretrizes abordam os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear os projetos educativos das instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas. Portanto, ser docente na Educação Infantil demanda muito estudo dos documentos e métodos para que se torne possível conciliar o que está presente neles com o planejamento escolar.

Além das especificidades presentes na pré-escola, também é necessário considerar o contexto em que a escola e a criança estão inseridas, pois segundo Carvalho (2021, p. 73-74) as políticas curriculares para a Educação Infantil, exemplo da BNCC (Brasil, 2017), tem um “apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil.” Em relação aos desafios enfrentados no exercício de sua docência, Margarida afirma narra que:

Professora Margarida

Hoje, para mim, a maior dificuldade que eu enfrento, eu acho que é que **a gente não tem uma gestão que respeite os professores**. Nós não temos disponibilidade de materiais, muitas coisas a gente precisa que tire do nosso bolso. **Então a gente tem uma gestão que infelizmente não vê a Educação Infantil com respeito à essa Educação Infantil, à esses profissionais**. As nossas formações de rede aqui são vergonhosas, dão uma formação de um dia para quem tem N problemas como a gente tem dentro das escolas de modo geral. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A narrativa compartilhada pela docente, me possibilita indagar: Como podemos ofertar educação de qualidade para as crianças, se o próprio estado/município não oferta formação continuada para seus professores? Em relação a esse aspecto, não me refiro apenas à formação inicial, mas também às formações continuadas. Corroborando o argumento, Carvalho (2021, p. 102) aponta que é preciso que a docente tenha “autoria na constituição dos seus repertórios, que suas narrativas profissionais e os processos de sua constituição

enquanto profissional da educação sejam reconhecidos.” E além de reconhecidos, esses processos de construção docente sejam expandidos, mas para que isso ocorra, formações de qualidade sejam ofertadas pela mantenedora.

Mas essa indiferença na oferta de formações, se podemos chamar desse modo, por muitas vezes vem do estado/município no qual se atua, como relatou a professora Margarida. Na mesma direção, as docentes entrevistadas Paula e Priscila ressaltam que muitas vezes a indiferença também parte dos colegas de profissão e das próprias famílias das crianças, que estão diariamente no nosso entorno, como revelam as professoras:

Professora Paula

[...] O principal desafio são as **diferentes formas de pensar na educação infantil dos meus pares**. Por exemplo, a gente tem pessoas, ainda, que acreditam em práticas que são de reprodução e ficam reproduzindo, reproduzindo. Existe uma exigência de que as crianças precisam avançar, como se fosse **preparatório para o primeiro ano**, então a gente vira **um mini primeiro ano**. A minha escola tem crianças de 4 e 5 anos, então eu tô na ponta de que as crianças vão fazer a transição para o primeiro ano, e ao mesmo tempo eu tenho a consciência **do que é a educação infantil**, da forma que eu acredito no fazer a educação infantil, na forma de planejar. Eu ainda me sinto insegura diante da pressão que é feita para que as crianças tenham que chegar, por exemplo, **numa fase de escrita para conseguirem acompanhar o primeiro ano**. [...] E aí ao mesmo tempo aqui na escola, fala-se muito do **direito das crianças**. Mas ao mesmo tempo a gente **tira o direito quando as crianças são antecipadas para cumprir uma vontade da próxima etapa que será no próximo ano**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Priscila

A Educação Infantil é um espaço de aprender muito, quase tudo sobre as coisas da vida, [...] trabalhar muitos conceitos que **vão ser levados e são pré-requisitos para tudo que eles tem pela frente da vida escolar**. Mas por algumas vezes, os pais vem com o desejo de que eles **aprendam a ler e a escrever**, que eles saiam **desenhando perfeitamente**, que eles **saibam dos números do 0 ao milhão**, e **as coisas não funcionam assim**. Algumas crianças talvez saibam do 0 ao milhão, mas outras crianças vão até o 10, até o 5. A importância, o valor que se dá a estes conceitos tão duros na Educação Infantil. E ter que convencê-los de que isto não é o mais importante, que **o mais importante é estar crescendo constantemente, estar interessado, interagindo. E aprender essas coisas brincando na Educação Infantil**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Maria

[...] **Eu tenho um livro didático** que eu tenho que fazer. **Eu tenho prova para aplicar**, feita pela secretaria de educação. **Três provas trimestrais**. [...] Tabular tudo isso e mandar um gráfico para a secretaria de educação. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme pode ser observado na leitura da narrativa compartilhada, as três professoras relatam dificuldades vindas de lugares diferentes como os pares de profissão, os familiares das crianças ou a secretaria de educação, mas no fim abordam o mesmo problema: a pressão de aprendizagem das crianças em questão da preparação para o ano seguinte. Por

muitas vezes a pré-escola é vista como etapa preparatória para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ratificando o argumento, Carvalho (2021, p.72) destaca que no caso da pré-escola tem “acompanhado os assédios que as instituições públicas vêm sofrendo em acordos firmados, por muitos municípios, com sistemas de ensino em nome do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).” A respeito desse assédio, fica bem evidente na fala da professora Maria, que relata ter provas para aplicar com seus alunos.

Ao ser questionada sobre as avaliações, a professora Maria ainda destacou que há a realização de avaliações em sua turma de pré-escola, como poderá ser acompanhado na narrativa a seguir:

Pesquisadora: Essas provas, elas avaliam o que?

Professora Maria
Portugues e matemática, bem especificamente.

Pesquisadora: E como elas são aplicadas?

Professora Maria
[...] Ano passado foi implementado. Aí a primeira era de acordo com meu projeto, [...] então cada professor pode avaliar **pré requisitos matemáticos, lógicos matemáticos, e de linguagem**. Quando a gente foi fazer essa devolutiva, a gente recebeu como resposta que aquela avaliação não era fundamentada, porque como nós trabalhamos um projeto exaustivamente, era muito fácil a criança chegar naquele resultado. A segunda foram eles que fizeram o material, e **aí foram alguns jogos**, mais ou menos. **A terceira foi de marcar X mesmo**. E aí este ano, [...] a primeira é uma avaliação feita [...] com **10 questões de língua portuguesa, escrita, fala e pensamento, e 10 questões de matemática**. Em **uma semana eu preciso aplicar as questões criança por criança, um a um, de linguagem, e na outra semana de matemática**. [...] **E não tem nenhuma avaliação adaptada para as crianças de inclusão**. A gente tem que **dar o livro didático**, que foi uma escolha da prefeitura, [...] a gente tem que **fazer projeto**, a gente tem que **dar avaliação diagnóstica**, a gente tem **programa de consciência fonológica que tem que ser feito todos os dias 15 minutos, programa de raciocínio que tem que ser feito todos os dias durante 15 minutos**, e a gente tem **sistematização da leitura e escrita**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Diante disso, a professora Maria destaca um aspecto muito importante, de que crianças da pré-escola frequentemente têm suas experiências de aprendizagem sendo substituídas por preenchimento de livros, realização de exercícios e por vezes, como podemos perceber nos relatos acima, por provas. Algumas escolas ainda se agarram ao sistema onde se foca que a criança precisa estar utilizando de livros e atividades escritas em papel para que possam aprender algo, caso contrário estão “apenas” brincando e passando tempo dentro do espaço escolar, como pode ser visto com nitidez no relato da professora Maria, que precisa realizar provas para avaliar o desempenho das crianças na pré-escola. Entretanto, isso vai de encontro às orientações das DCNEI (Brasil, 2009) - artigo 10, que enfatizam que a avaliação

não Educação Infantil deve ser formativa e não classificatória, ao contrário do relato da professora, onde as avaliações servem para classificar as aprendizagens.

As linguagens parecem ter sido reduzidas à linguagem verbal e à linguagem escrita, sendo estas priorizadas nas propostas e práticas pedagógicas de muitas pré-escolas, esquecendo e muitas vezes deixando em segundo plano ou de lado outras questões importantes de serem trabalhadas, como outros tipos de linguagem e as brincadeiras e interações, que são eixos estruturantes da proposta da BNCC para a Educação Infantil, entre outros interesses assumidos pelas crianças. Mesmo que a Educação Infantil não tenha caráter alfabetizador, muitos municípios se agarram à ideia de que a criança precisa chegar “pronta” ao primeiro ano, e para tanto precisa chegar lendo e escrevendo. É preciso cada vez mais, enquanto docente, que lutemos para exercer os direitos das crianças presentes na BNCC (Brasil, 2017), e que elas possam de fato viver a pré-escola, e não viver se preparando para a próxima etapa.

Partindo disso, na seção seguinte darei seguimento às análises das entrevistas, com foco no currículo e como podemos unir a questão da centralidade das interações e brincadeiras na pré-escola.

4.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA

Como afirma Savio (2022), do ponto de vista dos documentos que orientam a educação, a centralidade da brincadeira para a criança e para sua educação é afirmada de modo claro. Isso quer dizer que brincar faz parte do percurso vivenciado dentro da pré-escola, e sua importância precisa ser levada em consideração. É através do brincar que a criança desenvolve conceitos, ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar auxilia na formação, socialização, no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Segundo as DCNEI (Brasil, 2009), em seu Artigo 9, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira. Por tanto, essas questões devem estar presentes na hora do planejamento das professoras e a brincadeira deveria ser posta no centro de toda proposta educativa, de modo que a apoie a aprendizagem das crianças.

A esse respeito, as professoras Priscila e Maria, ao serem questionadas sobre a importância do currículo da Educação Infantil na garantia das interações e brincadeiras das crianças na pré-escola, abordam o seguinte:

Professora Priscila

Principal. Tudo que a gente vai fazer, todos os nossos objetivos, todas as habilidades sociais, **vão acontecer a partir do brincar, das relações que eles vão estabelecendo na brincadeira.** [...] Brincar na sala de aula, na educação infantil, é o topo do bolo. Não! Acho que o recheio né, porque **a brincadeira tem que estar a todo momento.** É o topo, o recheio, a massa, é tudo. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Maria

Tudo é brincadeira né. Lá na escola [...] quem entra na minha sala, no meio do tumulto, **acha que ta no meio de uma faixa de gaza, porque tem brinquedo de um lado, criança de outro. É criança fazendo atividade, e aí a outra pendura aqui no meio para ver, e ta brincando e traz o brinquedo para o meio da atividade que era uma atividade dirigida.** [...] Tudo com eles eu tento **trazer para esse lado mais lúdico.** E eles têm muita autonomia nessa parte brincante. A minha sala por exemplo, a gente tem telefone, tem sapato, bolsas.[...] A gente imprimiu as cédulas em tamanho real, [...] então eles saem para comprar, para vender. Eles se ligam, são médicos, tem computador, tem tudo [...] **para que eles possam brincar enquanto a gente tá ali.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Como pode ser percebido, ambas as professoras afirmam a importância da brincadeira. O brincar vai muito além do simples ato da brincadeira, é brincando que a criança da Educação Infantil vai aprender conceitos sociais e até conceitos mais teóricos considerados “importantes” e presentes no nosso currículo e que devem ser atendidos. A brincadeira é uma das formas de representação e de criação por onde as crianças pensam e manifestam suas teorias e pensamentos. De acordo com Castro (2016), reconhece-se a necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social que permeia as relações. Portanto, o direito à brincadeira deve ser realizado a partir de propostas capazes de garanti-lo. A docente deve organizar atividades que assegurem o direito de brincar, promovam o protagonismo das crianças, incorporem práticas diárias e valorizem a cultura infantil e o contexto em que as crianças vivem.

Contribuindo para o desenvolvimento da brincadeira das crianças e com as crianças, a professora também está promovendo a interação, o convívio social, a compreensão de sociedade, entre outros pontos de aprendizagem das crianças e nas palavras de Savio (2022), a brincadeira deve ser promovida no cotidiano institucional, e isso deve se levar muito em conta quando se assume uma perspectiva educativa, como é o nosso caso. Em relação a garantia das interações e brincadeira, as entrevistadas Priscila e Margarida narraram que:

Professora Priscila

Pensando que o currículo vai ser **pensado pelas profissionais da escola e cada escola e cada realidade vai organizar esse currículo**, penso também que volta essa questão de **conhecer sobre infância** e de ter essa sensibilidade. A gente precisa construir este documento conforme a **realidade da escola em que se está, seja ela pública ou privada, nos diferentes espaços geográficos dentro da cidade, enfim, olhar essa realidade e incluir ela na rotina da Educação Infantil**. Então é conhecer **tanto a tua turma, quanto a realidade da tua escola e a realidade da tua comunidade**, e desenvolver esse trabalho com eles. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Margarida

Eu acho que o currículo da Educação Infantil, como nossos próprios dois **eixos principais, as interações e as brincadeiras**, [...] porque que a **educação infantil é diferente**, [...] porque a gente não manda dever para casa, porque que a gente não manda letrinha para cobrir, porque a gente não manda número, que às vezes os pais eles ficam “ah mas eles não vão levar” e ficam naquela cobrança. Então esse currículo ele acaba nos ajudando [...] porque como ele é **um currículo que é dinâmico**, que favorece que essas linguagens contribuam para que a gente desenvolva **possibilidades de propostas que não sejam fechadas em si mesmas**, mas que **abrem leque para outras questões**, que a gente pode estar investigando de diversas maneiras, ajuda [...] no conhecimento dessas crianças, **delas serem crianças mais investigativas**, com um olhar mais intenso ao seu redor, para as perguntas, para as questões, para o diálogo, para a própria arte também, para a sensibilização desse ser humano que vê o mundo de uma forma diferente, de pensar e questionar também o mundo ao seu redor. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Observando as narrativas, a professora Priscila aborda a falta de relação muitas vezes entre o que é instituído na rede e o contexto social da instituição. Conforme abordei no capítulo conceitual, nem sempre o que é instituído curricularmente pela rede de ensino vai ao encontro aos desejos da professora ou com o contexto da instituição ou da turma. Nesse sentido, a professora Margarida aborda mais elementos em relação ao currículo da Educação Infantil, abordando as interações e a brincadeira e como promotoras dessas linguagens, contribuindo para oferta de linguagens contribuam para o desenvolvimento de propostas que não sejam fechadas em si mesmas, mas que abrem leque para outras questões, como a professora aponta.

Na educação infantil a brincadeira é compreendida como um eixo norteador da prática pedagógica, além de se tornar um espaço privilegiado para a produção da cultura infantil entre as crianças e seus pares. Segundo Savio (2022), os professores deveriam se relacionar com a brincadeira, valorizando as aprendizagens que ela permite e observando e se atentando, ao mesmo tempo, a autonomia das crianças ao construírem mundos lúdicos correspondentes aos seus interesses e necessidades. A partir do dito pela referida autora, considero que o brincar o brincar representa uma valiosa forma de expressão para as crianças, permitindo que elas recriem seu cotidiano. A brincadeira não promove apenas o aprendizado, mas também

favorece o desenvolvimento da reflexão, da autonomia e criatividade das crianças, promovendo uma articulação fundamental entre brincadeira e aprendizado. Nosso papel, como docente, é entender a importância da brincadeira no cotidiano das crianças e criar momentos espaço que favoreçam esse brincar.

Para tanto, além de pensar na importância do brincar e como o currículo se relaciona a esse aspecto e pode favorecê-la, é importante pensar em como é promovida a brincadeira pelas professoras no cotidiano institucional das crianças. A esse respeito, as docentes entrevistadas ressaltam a importância da brincadeira, com pode ser acompanhado nas narrativas que serão compartilhadas a seguir:

Professora Margarida

Essas ações são diárias. [...] Eu gosto de chegar mais cedo para organizar. E isso a gente previamente faz um planejamento. Organiza o que a gente vai pensar para aquela semana, **dentro das possibilidades materiais que a gente tem, de como a gente vai preparar esse espaço para trazer as crianças para dialogarem com aquilo que a gente está pesquisando, que tem observado nessas brincadeiras.** Com o que a gente pensou também para **agregar valor e aí trazer isso para essas brincadeiras também.** Além disso, a gente também sempre traz, além das peças de encaixe, desse momento de **preparar o espaço mais elaborado**, da casinha que a gente tem. A gente vai pensando em outras coisas para trazer, materiais que possibilitem produzirem comidas. Enfim, **enriquecer as brincadeiras deles.** A gente vai trazendo, pensando na construção dessas brincadeira para ir ampliando a construção dessas linguagens. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Maria

Lá na sala a gente tem cantos [...] isso é uma proposta da secretaria municipal. Então tem o canto do brinquedo, **só que tudo é brinquedo.** Então às vezes quando eles falam “tia, a gente pode ir para o cantinho do brinquedo?”, daqui a pouco eles vão lá na matemática, nos jogos de construção [...]. Mas principalmente quando a gente tá lá fora, no pátio, eu **entro para brincar com eles**, vira e mexe eu to brincando de pique, ensinando uns piques novos para eles, e até mesmo **participando das atividades quando eles me chamam.** E uma coisa que eu vejo que hoje é muito necessário, fazer um resgate do brincar pelo brincar, um brincar sem propósito, sabe, **o brincar pelo brincar mesmo.** Porque hoje tudo é o brincar para alguma coisa. Eu vou montar esse contexto para eles brincarem para isso, eu vou fazer tal brincadeira para atingir isso, e aí a criança perde esse momento, **dela extravasar, dela criar a brincadeira, dela interagir, dela escolher com quem, qual é o par que ela quer, que serve para aquele momento.** Então, na minha sala, a maioria dessas brincadeiras são promovidas por eles, **do que eles querem brincar, o que eles querem jogar, quando eles querem jogar, se eles querem.** Logicamente que para o bom andamento da turma, não dá para ser frequente, mas é em grande maioria. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Através dessas narrativas, destaco que ambas entrevistadas sinalizam a importância da organização do espaço e da oferta de materiais como modo de promoção das brincadeiras. Entretanto, a professora Maria destaca que há uma organização prévia, mas não uma classificação por parte dela do tipo de brincar das crianças. É preciso saber preparar um

contexto favorável à brincadeira, de acordo com Savio (2022), com base tanto em um estudo teórico quanto em resultados das observações realizadas das crianças com as quais atua. Portanto, é de suma importância disponibilizar momentos e espaços para as crianças brincarem, e ter uma professora que além de observar a brincadeira, possa propor ela e participar desses momentos de brincadeira

Por fim, a professora Priscila e a Professora Paula também compartilham suas narrativas sobre o brincar no cotidiano:

Professora Priscila

[...] A gente tem que **acreditar e valorizar esse brincar, tem que ter certeza de que é importante** [...]. Em sala de aula tem os espaços para eles se organizarem, e todas as propostas que vem dirigidas por mim, elas **começam com a brincadeira, elas começam com o brincar**, a gente vai brincar com tampinhas para fazer o jogo de sequência, seja de registro ou enfim, o jogo da sequência sonora. Se a gente vai trabalhar as letras do alfabeto, **a gente vai pela brincadeira**, a gente vai procurar caçar as letrinhas, se a gente vai trabalhar conceitos de quantidade, de massa, a gente vai fazer isso **através da brincadeira. Não só brincar livre, não só brincar dirigido né, uma mescla, mas também experiências.** [...] Vai ser tudo assim, a brincadeira é organizada assim, **durante todos os momentos.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Paula

Eu também tenho um momento que é o parque planejado. Parque planejado é um momento que eu **junto a brincadeira no parque com o encontro com a natureza.** Então é aquelas que fazem parte das brincadeiras com os elementos naturais. Então tem vezes que **eu trago elementos que levam as crianças ou que convidam as crianças.** Aí, elas vão, às vezes elas fazem totalmente diferente, mas aí eu coloco **materiais convidando.** Por exemplo, “vamos fazer hoje bolos”. **Então eu planejo, levo os materiais.** Muitas vezes eu até peço ajuda das famílias para enviar materiais que irão para reciclagem. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme é possível observar, a professora Priscila faz um uso pedagogizado do brincar, como caçar números e caçar letras. Esse relato mostra a importância central da brincadeira no processo educativo, destacando-a como uma ferramenta fundamental para o aprendizado. A valorização do brincar reflete uma abordagem pedagógica que reconhece a brincadeira não apenas como um momento de diversão, mas como um meio de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Todavia a professora Priscila ressalta a importância da mediação entre o brincar livre e o brincar dirigido, se preocupando em introduzir a brincadeira em todas as propostas, previamente organizadas. A combinação de brincadeiras livres e dirigidas, juntamente com experiências práticas, proporciona um equilíbrio que respeita a autonomia das crianças e ao mesmo tempo orienta e estrutura o aprendizado. Esse equilíbrio permite que as crianças explorem livremente, mas também se beneficiem de orientações que direcionam sua curiosidade e criatividade para objetivos

educacionais específicos. Já a professora Paula busca usar elementos mais naturais e recicláveis, mas também utiliza da organização prévia do espaço e dos materiais disponibilizados. O parque planejado exemplifica como atividades ao ar livre e a integração com a natureza podem enriquecer a experiência educacional, promovendo habilidades motoras, criatividade, cooperação e consciência ambiental. No entanto, a flexibilidade da professora ao permitir que as crianças adaptem as atividades de acordo com seus interesses e ideias próprias é crucial. Entendo que tal abordagem respeita e valoriza as crianças, permitindo que possam ser protagonistas do seu próprio aprendizado.

Diante do exposto, destaco que todas as professoras entrevistadas defendem a organização do espaço e dos materiais para que se tornem convidativos para as crianças criarem brincadeira. Conforme afirma Arenhart e Lopes (2016), é através da interação com o espaço que desenvolvemos nossa condição humana como sujeitos culturais: o ser humano molda o espaço e, simultaneamente, é moldado por ele. Ressalto a interação dinâmica e contínua entre pessoas, nesse caso as crianças, e o espaço ao seu redor, destacando a interferência do espaço na aprendizagem das crianças e como trazer a brincadeira para esses espaços pode facilitar o aprendizado. Em vista disso, defendo que a brincadeira precisa estar incluída no cotidiano e é necessário lembrar que esse momento pode ser descontraído e livre de regras previamente ditas, e que isso não anula as aprendizagens a serem obtidas.

Pensando nisso, as professoras responderam qual é o papel da brincadeira no seu trabalho docente com as crianças:

Professora Paula

[...] Eu acho que o papel da brincadeira, eu acho não, ele **é fundamental**. Porque eu acho que é aquilo que nos liga com o período de experiência mais produtiva de pesquisa que a gente tem. Por exemplo, se a gente pensa assim “nossa, o que que eu lembro de quando eu era pequeno”, **e eu lembro de quando eu parava para brincar**. Eu lembro das brincadeiras de casinha, eu lembro da brincadeira de brincar com barro, eu lembro de fazer comidinha. E eu vejo que isso **vai se perdendo**, devido a gente estar colocando outras questões como prioritárias na vida das crianças. [...] A gente vai plantar cebolinha [...]. Aí tem a coisa formal, igual antiga, antes das práticas recorrentes, de fazer a placa, de desenhar depois que a gente plantou, de conhecer um pouco mais sobre a cebolinha, de identificar esse canteiro e de molhar. Mas quando chega na hora de molhar, eles falam assim “deixa a gente virar cebolinha e joga água na gente”. Então, eu falo, **isso é brincar natural, sabe? De você tá fazendo uma coisa que é tida como séria, mas de abrir um espaço para que coisas bonitinhas aconteçam, sabe, coisas que encantam, coisas que marcam**. Então, eu acho que assim, é fundamental. **Uma educação infantil que não é brincante precisa ser repensada**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Margarida

A brincadeira, ela é muito importante para isso, **como forma de agregar a esse grupo sentido, de valor, de amizade, de respeito**. Como a gente tem crianças TEAs nesse grupo, [...] então essa criança precisa de um olhar mais atento, principalmente das crianças [...]. Ela tem algumas estereotípias que para esse grupo que é muito centrado, que é muito bem consolidado. Eles são amigos, eles são parceiros, então a gente precisa desse momento do brincar para que eles entendam que essa criança em especial é diferente. [...] Então a gente começou a trazer esses momentos, reorganizar esse espaço para também respeitar a necessidade dessa criança, que precisa de um espaço mais livre, para poder andar e circular. Mas também de forma que a gente consiga inserir ele nesse tempo de brincar com as outras crianças. Então, gradativamente, a gente observa ele sentar, a brincar. E aí tem sido muita conversa com as crianças, que ele precisa desse tempo, do apoio delas, que vamos respeitar quando ele estiver nesse momento que ele precisa extravasar energia [...]. Todo mundo gosta de brincar da mesma forma, do mesmo jeito? Não. Então as crianças, gradativamente, tem entendido. E a gente percebeu que da forma que a gente tem organizado, tem facilitado a inserção dessa outra criança. A partir do brincar, onde eles conseguem levar ele para sentar, para ouvir a história, para fazer montagem, que é uma coisa que ele gosta muito [...]. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Maria

E faço bastante **essa observação, do que eles estão trazendo para mim, se eu posso entrar**. Como todo dia na brincadeira da massinha. Todo dia meu café da manhã é um sorvete, às vezes um milkshake, tem hora que eu to tomando café, o que? Um macarrão, tranquilamente nesse meio. Eu acho que a brincadeira, **ela é o fundamental**, é o que rege a minha turma, esse momento. E é engraçado porque às vezes você tá numa atividade dirigida e chega uma criança nessa ideia, e a gente para e fala aqui, e continua. Esses dias numa das avaliações diagnósticas, a filha da minha aluna teve que sentar na mesa, porque poxa, ela era mãe. Então assim, onde eu vou deixar minha filha? Eu falei assim **“pode colocar, senhora, ela aqui na cadeira enquanto você faz o seu trabalho, porque a senhora tá trabalhando e depois você pega. Se você quiser eu cuido dela para voce”**. Assim. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Como é possível observar, a professora Paula destaca a importância crucial da brincadeira no desenvolvimento infantil, evidenciando como ela é essencial não apenas para a aprendizagem, mas também para o bem-estar das crianças. No entanto, a professora Margarida aborda a importância da brincadeira não apenas como um meio de aprendizagem e desenvolvimento, mas também como uma ferramenta crucial para a inclusão e o respeito dentro de um grupo de crianças. Por fim, a professora Maria ilustra uma abordagem muito sensível e prática da educação infantil, destacando a importância da flexibilidade e da adaptação às necessidades dos alunos, integrando a brincadeira no cotidiano. Diante dos relatos, é notável que a brincadeira tem papel fundamental e central no trabalho das docentes. Na educação infantil a brincadeira é compreendida como um eixo norteador da prática pedagógica, além de ser um espaço privilegiado para a produção da cultura infantil entre os pares de crianças, como afirma Corsaro (2011). O uso de cadernos e livros didáticos

marca o processo de aceleração da educação infantil e tem sido identificado como um dos fatores que desorganiza o espaço da brincadeira na pré-escola, tornando as vivências das crianças mais próximas da escola de ensino fundamental, assunto que foi discutido e pode-se observar nos relatos da seção anterior. A brincadeira é uma das formas de criação e representação, onde as crianças pensam e manifestam suas primeiras teorias sobre o que está ao seu redor. Ao contribuir para o desenvolvimento da brincadeira nas crianças, de acordo com Aquino (2020), o professor promoverá a inserção progressiva das meninas e dos meninos nos complexos sistemas de representação. Por tais motivos a centralidade da brincadeira deve ser intencionada.

Na próxima seção, darei andamento às análises focando nas modalidades de planejamentos das professoras entrevistadas e o papel do cotidiano na hora de planejar.

4.4 AS MODALIDADES DE PLANEJAMENTO UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA ENTREVISTADAS E O PAPEL DO COTIDIANO

Por mais que falar sobre o papel da brincadeira e do brincar, falar sobre o que a criança quer fazer, tenha sua importância, a professora precisa pensar em como ela vai organizar esse querer com o seu planejamento e com as questões curriculares que precisam ser atendidas. Para isso, trago dois questionamentos, que fiz na introdução desse trabalho, os quais retomo a seguir: As professoras de Educação Infantil realizam os seus planejamentos pensando de fato nas crianças ou apenas no plano escolar que precisam cumprir? Os interesses e as necessidades das crianças são levadas em consideração quando o planejamento é feito?.

Em vista das indagações expostas, perguntei às professoras qual é a modalidade de planejamento que elas realizam para pensar a jornada cotidiana das crianças na pré-escola.

Professora Margarida

A nossa jornada e planejamento, ela parte de alguns critérios. Uma delas é **observar o que as crianças trazem nessa brincadeira**, nesses espaços que a gente organiza, dentro da sala, tanto na área interna quanto na área externa. [...] Então a gente busca, dentro do nosso planejamento, trazer o que a criança sabe dessas brincadeiras, que a gente **observa que são necessidades**, que são persistentes, que existem ali. Além disso que eles trazem, também busca trazer **elementos para ampliar essas linguagens** que foram repertoriadas ali, para repertoriar as crianças com **arte, com música, com dança, com movimento**. Então a gente acredita que com esse trabalho, **essas linguagem potencializam essa criança** que vai seguir depois para outras etapas. Estar **possibilitando que quanto mais experiências elas tiverem, quanto mais vivência elas tiverem**. E aí a gente espera que essas **vivências sejam significativas para que se tornem experiências para elas**. Então é assim que a gente vem buscando fazer esse planejamento, olhando sempre, olhando, observando o

que elas estão fazendo, deixando esses rastros aí para gente. E aí a gente vai **atrelando também alguns estudos que a gente faz**, buscando questões para ampliar essas linguagens que elas vão nos mostrando. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme é possível depreender a partir da leitura, a professora Margarida apresenta uma visão detalhada sobre a abordagem de planejamento pedagógico centrada nas necessidades e interesses das crianças. A docente descreve um planejamento pedagógico que valoriza a observação das crianças, a adaptação às suas necessidades e interesses, e a ampliação de suas experiências por meio de diversas linguagens e atividades. Esse método proporciona vivências significativas que promovem o desenvolvimento integral das crianças e as preparam para futuras etapas de aprendizagem.

Por conseguinte, a professora Paula compartilhou sobre o planejamento que ela usa em seu cotidiano:

Professora Paula

Na minha escola existe um planejamento que [...] são tabelas que todo mundo segue essas tabelas. Eu desenvolvi um outro tipo de planejamento que tenta pensar **o que as crianças estão querendo pesquisar**, o que eu como docente **oportunismo através da escuta das crianças**, para que elas possam também se desenvolver e entrar em contato com o que é a função da escola também. [...] Existe muitos planejamentos que as pessoas falam “ah eu sigo as crianças, né?” Mas e qual que é o papel da professora, qual que é o papel da escola na vida dessa criança? Então eu acho que precisa ter esse **equilíbrio**. Então no meu planejamento eu procuro **colocar algumas intencionalidades**, as minhas que eu tenho, a escuta das crianças, e essa interação entre as brincadeiras e a interação uns com os outros. [...] Então eu **penso os materiais, o tempo, o espaço, as relações de pequeno grupo, grande grupo, eu mediando alguma situação, são as crianças produzindo ou conduzindo algum tipo de brincadeira, sugerindo algumas coisas que também vão aparecer na minha [...] rotina**. [...] Eu **escuto a criança** na intenção que ela tem, no desejo que ela tem, o direito que ela tem de se expressar. Mas eu também tenho que ter uma **intencionalidade** [...] E aí a gente fica naquele desafio, qual que é o desafio que eu posso oferecer para as crianças para elas avançarem? E eu acho que o planejamento, ele tem que **ser flexível** [...]. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme pode ser percebido, mediante a leitura da narrativa, a professora Paula apresenta um modelo de planejamento pedagógico que busca equilibrar as necessidades e interesses das crianças com as intencionalidades e responsabilidades do educador, abordando um planejamento que combina a escuta atenta das necessidades e interesses das crianças com a definição de objetivos claros e intencionais por parte do educador. O planejamento é estruturado, mas flexível, permitindo que se ajuste conforme necessário para garantir uma aprendizagem significativa. Com efeito, Paula procura promover um ambiente de aprendizagem que respeite as individualidades das crianças enquanto também atende aos objetivos educacionais.

Na mesma direção, a professora Priscila também oferece uma perspectiva rica e reflexiva sobre o planejamento pedagógico, destacando a importância de integrar as necessidades e interesses das crianças com os objetivos educacionais, como podemos ver a seguir:

Professora Priscila

[...] Falando em planejamento né, que é **aquilo que a gente pensa, que a gente organiza mentalmente**, não o documento. Ele é organizado a partir dessa percepção que se tem **do que as crianças trazem**, do que eles vão mostrando ao longo das tardes e dos dias. E penso assim, uma questão é conhecer essa turma e **planejar conforme o desejo deles, que são as curiosidades, só que isso também tem que estar super unido com as necessidades da turma**. Então, os projetos acontecem conforme o que eles trazem. Mas o processo das relações, das interações, do respeito, da companhia, de senso de grupo, dos bons costumes, [...] estar se relacionando de uma maneira saudável, [...] isso tem que ser reunido. Eu costumo falar: a sala de aula é vida, e na vida não tem pedacinho para cada coisa, e a gente trabalha isso misturado. **Mas no nosso planejamento isso é organizado**, nas propostas são pensadas, são planejadas tanto para desenvolver as habilidades corporais, a habilidade de motricidade fina, mas também as habilidades sociais. Pensando em propostas, são propostas específicas. Eu digo para minhas alunas do magistério “gurias, ser professora não é pegar as coisas do google, ser professora é olhar para tua turma, e pensar, como eu vou juntar isso que eu preciso trabalhar com eles com essa ideia maluca que eles trouxeram”, é essa a mágica de ser professora. Aí a gente tem que dar um jeito com nossa cabeça de professora e planejar o cotidiano, e não é fácil, mas também não é impossível. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Mediante a narrativa de Priscila, resalto que ela compartilha uma visão abrangente e prática sobre o planejamento pedagógico. Ela destaca a importância de um planejamento que é dinâmico, baseado na observação das necessidades e interesses das crianças, e que integra tanto habilidades corporais quanto sociais. A abordagem descrita pela docente é flexível e adaptável, refletindo a complexidade do trabalho docente e a necessidade de criatividade e dedicação contínua.

Por conseguinte, considero oportuno apresentar a seguir o ponto de vista da professora Maria sobre o modo como é realizado o planejamento em sua escola. A narrativa da docente poderá ser acompanhada a seguir:

Professora Maria

Nós, na minha escola [...] tem um planejamento padrão, que ele vem da nossa orientadora. Então, [...] o nosso efetivo com crianças, ele é bem reduzido atualmente aqui na minha cidade, porque eles têm sete tempos com professores diferentes na semana. Então o meu planejamento na verdade gira em torno desses sete tempos, porque é um terço garantido. [...] Como são aulas de 50 min, o meu planejamento precisa contemplar esses espaços, vamos dizer assim. [...] Então assim, de prática de sala de aula, do que precisa ser trabalhado, até do próprio currículo que cobra aqui na cidade, a gente tem um espaço muito curto, são quatorze horas, ou até menos, atualmente. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Ressalto que o dito por Maria destaca os desafios e limitações no planejamento pedagógico enfrentados em um contexto específico de uma escola, refletindo sobre a realidade das condições de ensino, descrevendo um cenário de planejamento pedagógico onde o tempo e a estrutura são limitados por exigências externas e a organização do currículo. O fato de ter um número reduzido de horas com as crianças e a necessidade de seguir um planejamento padronizado impõem desafios significativos para a docente. Essa situação ressalta a dificuldade de equilibrar as necessidades individuais das crianças com as restrições impostas pela estrutura educacional.

O planejamento precisa ser organizado considerando a criança e a professora, onde a professora precisa partir das exigências presentes em documentos que guiam a docência na Educação Infantil. Para atender as necessidades das crianças, observar é um ato fundamental para o planejamento docente, ter o olhar atento para os momentos, as ações, o presente, para que assim seja possível ouvir e compreender as crianças. O papel da observação é ultrapassar o olhar condicionado de situações cotidianas, podendo perceber elementos que passariam batidos ou então não seriam considerados se não olhados atentamente. De acordo com Casaril (2017), muitas vezes, na Educação Infantil, não se dá atenção suficiente a isso, a essa observação, pois as rotinas diárias ocupam tanto tempo e espaço que acabam recebendo mais prioridade do que novas experiências que poderiam enriquecer significativamente a vivência das crianças. Um exemplo disso é o relato da professora Maria, que diz ter pouco tempo apenas ela e as crianças em sala visto que ela tem um planejamento padrão, composto por tempos de aulas e rotinas diárias que acabam ocupando boa parte do seu cotidiano com as crianças.

Então, devemos pensar e questionar qual é o papel do cotidiano vivenciado pelas professoras e pelas crianças na escola no planejamento diário das docentes. As professoras comentam sobre isso:

Professora Priscila

É o papel principal. A nossa vivência, o nosso dia a dia, todo dia na Educação Infantil, não deixa de ser uma **sondagem para o próximo**. A sondagem não acontece só lá no começo do ano, a gente vai tendo essas percepções ao longo dos dias. Então a **vivência é o principal que se pode ter para o planejamento**. [...] Muitas vezes a gente pensa “ah eles querem muito descobrir sobre os dinossauros” e trazem uma super pergunta, mas no outro dia eles veem uma borboleta e querem sobre a borboleta. Então a gente precisa ter muito claro que essa **experiência de estar com as crianças, de sentar para brincar com eles, de ouvir eles, de perceber o jeito de cada um, o comportamento, as reações, os manejos diferentes para cada uma das**

crianças, é o principal. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus). (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

De fato, é possível observar que Priscila apresenta uma perspectiva de planejamento flexível e pautado na observação cotidiana das crianças. Com efeito, a consideração das necessidades e interesses das crianças surge da experiência prática, o que permite à professora ajustar o planejamento com base em observações reais e interações contínuas. Em tal direção, ressalto que o planejamento da professora é descrito como um processo dinâmico que se baseia na prática cotidiana e na interação direta com as crianças, destacando a importância da adaptação e da individualização no processo educativo.

Desse modo, prosseguindo as análises apresento a seguir o ponto de vista da professora Maria sobre o planejamento, conforme poderá ser acompanhado a seguir:

Professora Maria

[...] Esse começo é mais para que eles me conheçam, saibam de **como é a rotina que eu estabeleço**. A partir do momento que eles já estão familiarizados com isso, a gente começa a fazer, essa questão de uma rotina diferenciada, onde eles **podem escolher quais são as atividades que eles gostariam de fazer**. Sempre tem uma ou duas atividades **que eu proponho**, porque de acordo com o planejamento da secretaria de educação, são **atividades que precisam ser realizadas todos os dias**. Mas aí a gente abre essa brecha, principalmente por conta do diversificado que a gente faz bastante aqui, para **eles escolherem**. Obviamente que eles escolhem umas coisas que às vezes não tá cabendo, **mas aí a gente conversa**. Eles tem bastante **vez e voz** na minha sala, são bem participativos, solícitos, nessas questões, e é muito bonitinho você ver que **eles têm propriedade de escolher, de se sentir pertencente a nossa turma, da nossa sala**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Em vista do exposto por Maria, ressalto a estratégia da professora de iniciar com uma rotina estruturada e, em seguida, permitir escolhas das crianças demonstra uma compreensão das necessidades iniciais de adaptação e da importância da autonomia. Outro aspecto, que merece destaque é a combinação das propostas recorrentes com a flexibilidade para as preferências das crianças, juntamente com a promoção da participação e do sentimento de pertencimento, é uma prática eficaz para criar um ambiente educativo democrático e inclusivo.

Nesse sentido, conforme aponta Margarida, para que se possa ter um ambiente inclusivo em sala de aula, é preciso que a relação da escuta esteja presente. A esse respeito, a docente afirma que:

Professora Margarida

Eu acho que o cotidiano, esse estar junto com elas todos os dias, ele abre muito meu olhar para ouvir. Então ouvir essas crianças, entender as necessidades que elas têm, porque muitas vezes a gente tem um grupo, que é um grupo muito dinâmico.

[...] Então isso abre para a gente um leque de oportunidades para gente estar construindo com elas. **Elas trazem muitas coisas.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

De fato, a professora ressalta a importância do cotidiano e da convivência diária no processo educativo e na interação com as crianças, trazendo o cotidiano como um espaço de aprendizagem contínua e a importância de uma escuta ativa e sensível para entender e atender às necessidades das crianças. Em tal direção, a docente aponta que para o desenvolvimento de uma abordagem educativa que valorize a participação ativa das crianças e reconhece o dinamismo e a diversidade como elementos essenciais para uma educação de qualidade.

Corroborando os argumentos apresentados pelas demais entrevistadas sobre o planejamento, a professora Paula destaca a importância do diálogo, da flexibilidade e da escuta ativa das crianças. As colocações da professora, podem ser acompanhadas a seguir:

Professora Paula

Então, eu trouxe essa questão [...] **da flexibilidade e da escuta.** E eu acho que a educação, ela se passa no diálogo. Não é porque eu sou adulta que eu tenho a última palavra, né? Eu acho que eu preciso sempre **estar escutando as crianças.** Sendo também fiel a função que a escola de Educação Infantil ela tem. E correndo essa questão que é engessado, “eu tenho que fazer”. Eu não gosto dessa coisa do “eu tenho que fazer” “eu tenho que cumprir”. Eu acho que assim, **o momento está sendo propício para isso?** [...] Então eu acho que esse papel é de **estar atento ao que está acontecendo e das respostas, de sensibilidade para as crianças,** sabe. E também para a própria prática, porque eu acho que é muito ruim a gente sair de casa para ir para a escola e ter alguma coisa que é mandatória, que você tem que fazer sem acreditar, e não ter uma vinculação com o propósito principal que é a criança, né? (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Mediante o exposto, é possível dizer que a docente ressalta a importância da escuta ativa, do respeito mútuo e da sensibilidade são vistos pelas professoras como elementos chave para uma prática educativa que não só atende às necessidades das crianças, mas também promove um ambiente de aprendizado significativo e motivador. É no cotidiano emergente das situações vivenciadas que as professoras organizam seu planejamento, pois são nessas potências vivenciadas habitualmente em nossas vidas que, conforme afirma (Carvalho, 2021, p. 75-76) “reside a potência de nossas relações e descobertas enquanto seres humanos”. São com as vivências do cotidiano que a docente conhece e entende o grupo com o qual se trabalha, escuta e observa suas vontades e necessidades, para que possam assim construir seus planejamentos e abordar essas questões.

Ainda nas palavras de Carvalho (2021), pensando na docência da Educação Infantil, é no cotidiano dos contextos de vida coletiva que reside o infraordinário¹ (PEREC, 2013), marcado pelos modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas, de desenvolver diálogos, de imaginar com faz de conta, de romper com o tempo marcado pela rotina institucional, de transitar pelos espaços da escola e, principalmente, de estabelecer relações afetivas com as crianças. Conforme é possível depreender a partir das entrevistas, a observação do cotidiano, o respeito e a escuta ativa são princípios considerados no planejamento das participantes da pesquisa.

Pelas razões expostas, defendo que na docência na pré-escola, é essencial conhecer as crianças através da observação do seu dia-a-dia na escola. É nesse contexto que a docente identifica as demandas das crianças, bem como os modos como irá articular os saberes e experiências delas com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para tanto, considero crucial valorizar o tempo dedicado às crianças, garantindo uma presença efetiva e contínua no seu cotidiano, proporcionando assim um ambiente propício para que possam vivenciar e aproveitar plenamente a educação infantil.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção, as análises das entrevistas serão feitas com base nas linguagens trabalhadas escolhidas pelas professoras e recomendações das mesmas para professoras iniciantes no caminho docente.

4.5 AS LINGUAGENS CONTEMPLADAS NO TRABALHO DOCENTE COM AS CRIANÇAS E A PARTILHA DE RECOMENDAÇÕES PARA AS PROFESSORAS INICIANTE

No âmbito docente da Educação Infantil, é possível trabalhar com inúmeras linguagens, sejam elas as mais convencionais e conhecidas como as linguagens oral e escrita, ou outras como a linguagem musical, artística, corporal entre muitas outras que podem ser pensadas. O desenvolvimento das múltiplas linguagens, conforme afirma Aquino (2020, p. 16), “proporciona às crianças uma experiência mais plena (ampla e profunda) no mundo [...]”. A promoção das múltiplas linguagens é fundamental para proporcionar às crianças uma experiência mais ampla no mundo. Isso não apenas enriquece seu aprendizado e

¹O termo infraordinário é emergente do modo de observação da vida cotidiana empregado pelo autor Georges Perec para o desenvolvimento de sua escrita (SILVA, 2018). Estabelecendo o infraordinário como contraponto ao extraordinário, Perec (2013, 2016) evidencia, em suas observações, a beleza, a provocação e a potência do ínfimo, o qual muitas vezes passa despercebido em nossas vidas (Carvalho, 2021).

desenvolvimento pessoal, mas também as prepara melhor para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da vida. Desse ponto de vista, considero que uma abordagem educativa que valorize e promova as múltiplas linguagens é fundamental para o crescimento integral das crianças. Nas palavras de Pagano (2017), a criança é um ser em desenvolvimento e potencialmente multilingue, e para ampliar essas linguagens, é preciso pensar como e quais linguagens serão trabalhadas com as crianças. Por isso, no contexto da pré-escola são trabalhadas diversas linguagens, visto que, segundo Aquino (2020) “ não há como pensar no desenvolvimento/apropriação das linguagens pelas crianças sem pensar em como essas linguagens implicam/constituem o processo de construção de suas identidades. Nesse sentido, incorporar diversas formas de expressão no trabalho pedagógico na Educação Infantil é essencial, pois, através delas, as crianças podem explorar, brincar e se conhecer, utilizando brinquedos, livros e outros materiais que estimulem a imaginação e incentivem diferentes maneiras de se expressar.

Para tanto, as professoras falaram um pouco sobre quais linguagens são abordadas no seu trabalho docente com as crianças e porque são abordadas as linguagens citadas:

Professora Priscila

A gente trabalha com linguagem oral, linguagem escrita, linguagem matemática, linguagem artística. [...] É através dessas linguagens que eles vão **desenvolver todos os objetivos de aprendizagem que estão lá na BNCC, como também todos os outros objetivos de relacionamento, de vivência e de exploração.** Eu gosto muito e valorizo muito a questão da música em sala de aula. A música é a linguagem oral, é a questão da escrita que a gente pode pensar em pedacinhos de palavras e frases, isso vai constituindo a escrita. Tem a questão de ritmo, tem a concentração, tem organização. Eu escolho essas linguagens porque eu acredito que elas vão **facilitar tanto aprendizagem quanto meu trabalho.** E não são só essas citadas, a gente pode passar em milhares e centenas. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

A entrevistada evidencia a importância e a diversidade das linguagens no processo educativo, especialmente na Educação Infantil, ressaltando a importância de utilizar múltiplas linguagens no trabalho pedagógico na educação infantil e destacando como cada uma delas contribui para o desenvolvimento integral das crianças. A valorização da música e a flexibilidade na escolha das linguagens refletem uma abordagem educativa que busca torna o ambiente escolar mais enriquecedor e adaptado às necessidades e interesses das crianças.

Por conseguinte, na narrativa a seguir a professora Margarida afirma o seguinte:

Professora Margarida

A gente trabalha muito aqui a arte, principalmente as **artes visuais.** Eu não tenho domínio de música, então a gente traz a música mais como experimento [...]. Mas assim, hoje, a linguagem que eu busco muito trabalhar com as crianças é a arte.

Então a arte, a gente sempre vai buscar **artistas que se conectam com aquilo que as crianças estão trazendo, para ampliar esse repertório delas, conhecer**. A literatura também é algo que a gente gosta muito, que as crianças gostam muito. **Então a literatura, a arte, tem sido um viés que a gente tem buscado para trabalhar com as crianças**. E lógico, as outras, **a linguagem oral, a linguagem escrita, a matemática, vai se agregando a estas questões**. Mas a **arte e a literatura são o cabo chefe** que a gente trilha, do nosso planejamento e das práticas que a gente desenvolve com as crianças. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

De fato, a professora Margarida enfatiza a arte e a literatura como pilares fundamentais do trabalho pedagógico, reconhecendo o valor dessas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças. A abordagem centrada nos conhecimentos historicamente acumulados articulados a outras linguagens, reflete a atenção da professora na construção do currículo na Educação Infantil.

Ressaltando a integração entre arte, natureza e linguagem escrita como elementos centrais na prática educativa, a professora Paula fala como trabalha com essas linguagens:

Professora Paula

Então, [...] **eu falo a linguagem da natureza**, mas, porém eu vejo que essa linguagem está muito **ligada à questão da arte**, né? E é o que eu elejo, o **encontro das crianças com a arte**. E eu procuro os materiais que são naturais, procuro os materiais que a gente tem ao redor da escola mesmo [...]. Gosto da linguagem também, **utilizo muito da escrita com as crianças** [...]. Eu acho que essas questões que estão ligadas à estética, que é a arte, a natureza, as linguagens escritas, a que a gente ouve. Eu acho que elas agregam muito, porque vai de encontro com aquilo que nos humaniza, né? **E aí eu vou trazendo os conteúdos através disso**. As questões da matemática, da língua escrita, através do portal da arte e da poética, que eu acho que é o que diz mais respeito. E a natureza em si. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

É possível perceber no relato, que a professora aponta uma abordagem educativa que integra a natureza, a arte e a linguagem escrita para promover um aprendizado integral. Ao utilizar materiais naturais e valorizar a estética, a prática pedagógica se torna mais engajadora e humanizadora, promovendo o desenvolvimento das crianças e conectando os conteúdos curriculares de maneira contextualizada e relevante.

Em tal direção, a professora Maria revela que valoriza múltiplas linguagens e a espontaneidade das crianças, abordando uma prática que valoriza a arte, a música e a escrita espontânea como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das crianças. Ao ofertar um ambiente rico em recursos e respeitar a autonomia e os interesses dos alunos, a docente promove um aprendizado significativo e engajador, que promove a criatividade, o respeito mútuo e a expressão individual. Os referidos aspectos, podem ser acompanhados na narrativa da entrevistada que será compartilhada a seguir:

Professora Maria

Então, eu trabalho muito a **linguagem artística, a estética**, com eles. **Musical**. Essa questão da **escrita espontânea**. E aí quando eu falo da escrita espontânea, é da **espontaneidade do pegar e escrever**. Na minha sala tem bloquinhos de anotação, tem essas lousas que escrevem e apagam. Eu montei cardápios, porque eles estavam muito interessados em fazer restaurante, então eles faziam o cardápio. Tem os espacinhos lá para eles escreverem. A questão da **linguagem artística**, eu estou sempre trazendo para eles pintores, escultores, fotógrafos, obras, artistas, que talvez eles só vão conhecer com a gente. Então assim, essa questão, principalmente artística do respeito ao que o outro está fazendo, ao que o outro está construindo. **Valorizar principalmente as composições deles. E música**, que eu gosto muito. Eu tenho uma caixinha de som lá na sala, então quando eles estão fazendo alguma atividade eu pergunto “você quer ouvir música?” e eles escolhem a playlist que eles querem escutar enquanto estão fazendo a atividade, e rola de tudo. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Como pode ser visto, todas as entrevistadas relatam utilizar de diversas linguagens com as crianças, como a linguagem musical, da natureza, artística, oral e escrita, como elas mesmas mencionam. Quando falamos em linguagens, vamos muito além daquelas enraizadas e conhecidas como a linguagem oral e a linguagem escrita, podendo estender o trabalho com linguagem artística, linguagem musical, linguagem literária, entre tantas outras. E ao trabalhar essas linguagens, podemos costurá-las com as linguagens ditas importantes e essenciais, e assim trabalhar as linguagens escrita e oral com as crianças. Além do mais, como fala Castro (2016), a linguagem tem sua base constitutiva nas relações sociais, com marcas de um processo histórico, cultural e ideológico, a linguagem é um fenômeno vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro. Não é um processo subjetivo ou biológico, individual, mas sim o resultado de um todo social em que o sujeito está envolvido e se constitui.

De acordo com Aquino (2020) as linguagens são os meios que as crianças têm para se aventurar em conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si mesmas. Através dessas experiências, as crianças exploram os fenômenos e objetos ao seu redor, desenvolvendo suas próprias interpretações e entendimentos sobre o mundo. Elas aprendem a controlar seus comportamentos e assimilam os modos de agir, sentir e pensar do ambiente social em que estão inseridas, formando sua própria identidade. A construção da linguagem está na interação da criança com o outro, seja esse outro um colega, uma professora ou até mesmo o espaço, é utilizando dessas interações que podemos trabalhar a construção da linguagem com as crianças. Nas palavras de Aquino (2020) “a linguagem, como dimensão do desenvolvimento humano, deveria marcar o dia a dia da instituição educativa”, sendo assim ela precisa ocupar um lugar essencial na prática escolar, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Ainda a partir do diálogo com as professoras, as mesmas compartilharam recomendações para professoras iniciantes, como podemos observar a seguir:

Professora Maria

As minhas recomendações é que [...] vocês **escutem os seres humaninhos** de vocês. Eles tem muito mais para contribuir com a gente no fim das contas, do que a gente com eles. Estar na Educação Infantil hoje, e ser uma escolha, estar na Educação Infantil, não abrir mão da Educação Infantil, para mim, é não perder esse **contato com a minha criança**, com a minha infância, com as minhas memórias afetivas [...]. E assim, levar em consideração que apesar deles serem crianças pequenas, **eles têm bagagem absurdas, eles têm contribuições incríveis que a gente pode usar para desenvolvê-los**, para não formar o cidadão, porque a gente já é cidadão, mas **contribuir para a plenitude** desse cidadão. Eu escrevi isso inclusive para a minha estagiária do mês passado, que ela pudesse ouvir, **fazer a escuta ativa mesmo**, daquilo que eles estão trazendo para gente, porque às vezes a gente tá tão no automático da vida, que as singularidades, as simplicidades, as coisas bacanas se perdem por aí. **Então ouvi-los, dar vez para eles- deixá-los serem protagonistas das histórias deles, porque muitos de nós não fomos.** (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Priscila

Número um: **acredite nas crianças, no potencial.** Número dois: tenha um **ouvido atento** [...] porque as crianças fazem todo planejamento. Então tenha essa **escuta atenta, sensibilidade.** E tenha certeza de que **não é fácil trabalhar na educação infantil**, não é pra qualquer um, é para poucos. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, educação infantil não é nada fácil, porque incorpora, como eu falei antes, é uma vida completa que a gente precisa ter atenção, ter sensibilidade, ter conhecimento, ter experiência, estar em busca sempre de conhecer mais e mais e saber como as coisas vão, **a gente precisa estar sempre atualizada**, e isso é constante, é semanal. Seja muito feliz, sente no chão com as crianças. Valorize cada detalhe, cada palavra, cada florzinha, cada bilhetinho, chega uma hora que a gente não consegue mais guardar tudo isso. Mas é o melhor que se tem dentro de uma escola [...]. **Acreditar no valor e na potência da infância**, tenho certeza disso, educação infantil e pré-escola é uma grande potência. Saber disso, valorizar isso e trabalhar por isso. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Ambas as entrevistadas abordam em suas narrativas o argumento de que os docentes devem escutar as crianças e acreditar em seu potencial, pois mesmo sendo seres tão pequenos e que estão ali para aprender, são seres que nos fazem sermos atualizadas constantemente pois também nos transmitem conhecimentos e compartilham saberes conosco. As professoras ressaltam a importância da escuta ativa e do reconhecimento das contribuições das crianças na Educação Infantil. Para tanto, como afirma Carvalho (2023, p.5) “os adultos precisam promover espaços de escuta e participação das crianças com base em relações sociais democráticas [...]”. Ao valorizar a voz e a individualidade das crianças, promove-se um ambiente educativo onde as crianças são vistas e respeitadas, onde são capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com suas experiências e perspectivas únicas. Acreditar no potencial das crianças, manter uma escuta atenta e sensível,

reconhecer as dificuldades e a necessidade de atualização constante, e valorizar os pequenos detalhes são aspectos essenciais para um trabalho bem-sucedido e gratificante nessa área. Corroborando com o argumento, Carvalho (2023, p.7) afirma que a escuta das crianças “contribui com sua identificação e pertencimento ao grupo, além de funcionar na mobilização de iniciativas em que elas se sintam impelidas a tomar parte das decisões”. Como destaca a professora Priscila, é preciso perceber a importância de ver a Educação Infantil como uma grande potência e de trabalhar com paixão e compromisso para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Além do que a própria criança pode nos ensinar, devemos sempre estar estudando novas possibilidades que as ajudem no seu processo de aprendizagem, considerando a criança mas também os espaços que estão ao seu redor e tudo que acontece neles, como narram as professoras entrevistadas a seguir:

Professora Margarida

Eu diria o seguinte: acima de qualquer coisa, **assuma a identidade que você quer ter. Qual profissional você quer ser.** Eu carrego uma frase comigo, e essa frase tem desde quando eu descobri a minha docência. Eu assumi minha docência como profissional da educação. E essa frase tem me guiado. [...] Então, **estar nesse lugar, conhecer a história desse lugar, ela também é uma parte de você.** [...] Eu gosto muito dessa frase, e eu trago essa frase comigo. Assim como eu tive professores que acreditaram em mim, que me fizeram sonhar, **eu também quero que as minhas crianças sonhem.** [...] Eu acho que a gente **acreditar naquilo que a gente faz.** Não é fácil, a gente enfrenta muitas dificuldades [...]. Eu sou parte de um sistema, mas eu não sou, eu não faço o que o sistema tem me exigido, **porque eu conheço qual é o meu papel social.** [...] Existe um ideal, a gente tem um ideal, mas esse ideal muitas vezes não é possível, **então vamos fazer o que é real e que é possível.** [...] A gente tem favorecido que essas crianças, dentro desse espaço, aprendam, brinquem e sejam crianças. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Professora Paula

[...] O primeiro é **sempre estudar**, sabe? Eu acho que a gente não é pronto. **A gente é um ser inacabado e a gente precisa estudar.** [...] Eu acho que nós docentes, precisamos entender que nós não somos massa de manobra. **Nós temos um papel político, estético, social, junto da comunidade com quem a gente atua, seja com os nossos pares, seja com as crianças, seja com a comunidade em si.** [...] Acho que é estudar, estudar sempre, eu acho que nunca é demais. **Ler bastante, conversar, dialogar com outros professores, procurar pesquisas** nas universidades que produzem, pesquisas que são maravilhosas [...]. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme abordam as professoras Margarida e Paula, é preciso assumir uma identidade profissional clara e comprometida, conhecer e valorizar o contexto de trabalho, a importância do estudo contínuo e da reflexão crítica para a prática docente. A professora Margarida, ao manter um equilíbrio entre o ideal e o real, e focar no desenvolvimento pleno

das crianças, demonstra uma abordagem reflexiva e apaixonada pela Educação Infantil. Enquanto a Professora Paula aponta que os docentes são incentivados a ver seu papel como multifacetado, engajando-se não apenas com o currículo, mas também com a comunidade e o contexto social. Portanto, a busca constante por conhecimento, através da leitura, do diálogo com colegas e da consulta a pesquisas acadêmicas, é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional. Devemos sempre estar abertas ao novo e em busca de estudos e leituras que nos auxiliem na docência, pois além de um processo em que ensinamos, é também um processo constante de aprendizagem docente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, buscando conhecimentos e métodos para nos ajudar e a ajudar as crianças na construção da escola. Acredito que as duas narrativas se conectam, pois para pensar nosso papel docente e construir nossa formação como tal, precisamos seguir sempre estudando e buscando conhecimento. Como afirma Silva et al. (2005), a formação continuada tem como objetivo trazer novas informações aos docentes com atualizações sobre metodologias diversificadas e que poderão auxiliar na melhoria do ensino. As formações continuadas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional da docente, fazendo assim com que se torne cada vez mais apto para exercer seu papel. Sendo assim, é preciso sempre estar estudando e buscando metodologias que nos auxiliem.

Na próxima e última seção, finalizo as análises com o compartilhamento das professoras de projetos e propostas desenvolvidos com suas turmas e que tenham sido significativos.

4.6 AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE PROJETOS/PROPOSTAS SIGNIFICATIVOS(AS) COM AS CRIANÇAS

A Pedagogia de Projetos pode ser considerada como uma modalidade de planejamento que contemplam a ampliação dos repertórios, a escuta e a promoção da participação das crianças em processos de investigação, como defende Rodrigues (2022), assegurar uma prática que seja democrática e respeitosa na Educação Infantil, convidando as crianças para serem as protagonistas de suas aprendizagens coletivas e individuais. Uma prática que se baseia na Pedagogia de Projetos prevê uma metodologia de modo investigativo com as crianças, onde o assunto tenha algum aspecto do mundo que provoque o interesse e a curiosidade da criança. Portanto, essa metodologia precisa ser desenvolvida pela professora a partir das curiosidades demonstradas pelas crianças. Corroborando o exposto, Rodrigues

(2022, p.43) afirma que “a prática com projetos, pressupõe uma participação ativa, não só da professora, mas também das crianças na construção dos conhecimentos.” Nesse sentido, entendo que a construção de um projeto é um trabalho em conjunto entre a professora e a sua respectiva turma.

A infância é um período especial para construção de conhecimento e de identidade do ser humano, sendo assim, é na infância que surgem as maiores perguntas sobre Por que? Como? De onde? E muitas vezes essas perguntas podem iniciar projetos dentro de uma turma na Educação Infantil. É escutando elas, as crianças, que muitas vezes, nós professoras, escolhemos o rumo do planejamento e da escolha de determinado projeto que vai ser estudado em turma, escutando suas curiosidades e vontades. É a partir dessas manifestações que a docente, junto das crianças, escolhe um tema relevante e que seja significativo para dar início a um projeto. Em vista do exposto, Rodrigues (2022) afirma que há quatro etapas antes de se iniciar um projeto: 1) definição do tema e pesquisa (pergunta); 2) coleta de dados a partir de pesquisas em livros, internet e outros materiais ofertados pelas professoras; 3) registro e sistematização das aprendizagens das crianças; 4) documentação pedagógica e comunicação das aprendizagens. As etapas do projeto servem como meios para organizar a atuação do professor, permitindo agir com base nas suas observações e percepções dos comportamentos das crianças. Nesse sentido, é através dessas observações que o professor identifica os temas, problemas e questões que orientarão os projetos.

A esse respeito, durante a realização das entrevistas, solicitei às professoras que compartilhassem um projeto/proposta significativos (as) que foram desenvolvidos com alguma turma pela qual já passou. Sendo assim, a professoras compartilharam seus projetos mais marcantes:

Professora Margarida

[...] Esse projeto me marcou muito, porque a gente ouviu uma música, [...] era uma música de João do Vale. [...] **E surgiu um grande interesse das crianças em saber quem era João do Vale.** (...) A gente trouxe uma foto dele e **foi pesquisar sobre a obra e a vida dele, tudo.** E aí, [...] com essa foto, **começou a surgir várias perguntas.** Onde ele morava, o que ele fazia, as crianças queriam saber porque ele cantava descalço. Então foi surgindo um interesse muito grande. E o aniversário de São Luís é em setembro, dia 8. Então isso começou em agosto, se estendeu para setembro, foi para outubro, chegou em novembro, e em dezembro isso **tomou uma proporção tão grande que a gente fez um festival.** Nós apresentamos um musical, eles escolheram as músicas. **Nós produzimos um livro que está guardado até hoje, contando a história dele.** Eles selecionaram músicas, as roupas, nós preparamos todo cenário do que seria apresentado. E no dia 15 de dezembro, nós apresentamos um musical de João do Vale, contando toda a história dele. **Teve teatro, teve dança, teve contação de história** [...]. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus)

Diante do exposto, destaco na narrativa da professora Margarida o fato de que o projeto emergiu é possível perceber que o projeto surgiu a partir de uma música levada pela docente para sala de aula. Como afirma Rodrigues (2022, p.6) as questões das crianças são “fomentadas por contextos significativos, emergentes do planejamento das professoras e da ampliação dos repertórios das crianças na jornada cotidiana na pré-escola”. O dito pela referida autora ratifica a importância de projetos que partem dos interesses das crianças, promovendo um aprendizado significativo e integrado. É possível perceber no relato da professora que o projeto sobre João do Vale iniciou-se de maneira espontânea, com a escuta de uma música, e desencadeou uma série de atividades investigativas e criativas, que se estenderam por vários meses. A curiosidade das crianças foi o motor para a pesquisa sobre a vida e obra do artista, mostrando como o aprendizado pode ser dinâmico e interativo quando baseado nos interesses dos alunos.

Prosseguindo as análises, compartilho a seguir o relato da professora Paula sobre um projeto significativo desenvolvido com a sua turma, conforme poderá ser acompanhado a seguir:

Professora Paula

[...] Nesse projeto **a gente brincava muito com os elementos naturais, com desenho, músicas e poesias relacionadas à natureza.** [...] Por exemplo, ia trabalhar uma questão que a figura humana, aí a gente fazia com gravetos. Nós fomos num parque, até conhecendo o território, buscamos elementos naturais lá no parque. [...] E aí na escola, nesse ano também, a gente acompanhou uma Juruti, que é um passarinho, que tava construindo um ninho, **e aí as crianças ficaram muito envolvidas com essa questão do ninho.** Então aí a gente passou a pesquisar sobre os ninhos. E perto da nossa sala tem um João de Barro [...] e aí a gente fez também alguns contextos relacionados à construção de um ninho do João de Barro. **Aí estudando a forma, os elementos utilizados, como que ele fazia para construir, que são conceitos matemáticos, né?** Que são imbuídos nessa prática que não é escolarizante, mas que as crianças vão compreendendo. **“Olha pra pra manter isso aqui eu vou precisar fazer um círculo e fazer um círculo oco”, eu vou precisar medir o tanto do tamanho dele para ter a entrada.** Que são conceitos que vão sendo trabalhados. E aí a gente fez uma exposição de ninhos. **Aí eu trabalhei os conceitos para as crianças de convite.** A gente fez os convites, eu fui escriba. E aí as crianças saíram pela escola levando. E aí as pessoas que vinham para ver a amostra de ninhos, tinham que trazer o convite para depois a gente **contar quantas pessoas visitaram a nossa exposição. As crianças saíram fotografando as pessoas que iam para essa exposição, foi feito muitos desenhos,** a partir do que a gente estava vivendo no projeto. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Por sua vez, o projeto da professora Paula emergiu de um contexto em que as crianças já estavam inseridas na natureza. E o projeto começou a partir de um pássaro que havia na escola. No relato da docente se destaca um projeto educativo que explora a interação das

crianças com elementos naturais, integrando diversas áreas de conhecimento de forma lúdica e prática. O uso de materiais como gravetos para representar figuras humanas e a observação de um pássaro construindo seu ninho são exemplos de como o aprendizado pode ser articulado aos acontecimentos da natureza. Com efeito, a observação da Juruti e do João de Barro pelas crianças possibilitou um estudo detalhado sobre a construção dos ninhos, introduzindo conceitos matemáticos de forma prática e intuitiva. As crianças aprenderam sobre formas, medidas e estrutura ao analisar como os pássaros constroem seus ninhos, demonstrando que conceitos complexos podem ser construídos através de experiências concretas e significativas. Por essa via, considero que esse tipo de projeto demonstra a eficácia de uma educação que valoriza a curiosidade natural das crianças e integra várias disciplinas de maneira abrangente.

Prosseguindo a discussão, apresento a seguir a narrativa da professora Priscila sobre um projeto significativo desenvolvido com a sua turma:

Professora Priscila

Numa das nossas conversas veio a seguinte questão, de um menino de cinco anos, **“como é que o ser humano se desenvolveu?”** E daí eu fiquei pensando né, uau, e todos eles ficaram muito interessados sobre isso. **Mas eram muitas perguntas, e era sobre a evolução humana.** [...] E foi muito bacana, foi um sucesso. Eles ficaram envolvidos durante [...] todo semestre. [...] Então, de fato, a gente foi descobrir **como é que a vida apareceu aqui no planeta Terra e como é que o planeta Terra surgiu.** Claro, teve uma parceria com o prof de ciências, a gente foi pro laboratório, fizemos várias experiências, ele mostrou pra nós (...) como aconteceu esse processo da terra, das questões dos vulcões, como é que teve água e como é que os primeiros seres. **E daí a gente te falou de seres unicelulares para as crianças de cinco anos e o que que era ser unicelular.** [...] E partindo então desses seres e como foi acontecendo a evolução.[...] **Daí a gente chegou no tempo das cavernas** e a gente fez cavernas, e fizemos uma festa dos homens das cavernas e como era a fala deles. Então a gente teve também um trabalho muito bacana de **como é que as pessoas se expressam, como é que as pessoas conversam, será que os animais também conversam do jeito deles.** Lá muito, muito tempo atrás, as pessoas não sabiam falar as palavras que a gente fala hoje, então a questão do registro na parede da caverna. [...] **Foram várias habilidades e vários objetivos [...]. E olha só quanta coisa, a gente trabalhou história, a gente trabalhou geografia.** Eu tive que estudar muito porque eu não sabia né, não passou pela minha cabeça falar de seres unicelulares pras crianças. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

Conforme é possível perceber, mediante a leitura da narrativa, que o projeto citado pela professora, foi decorrente de uma conversa corriqueira com a turma, quando uma criança fez uma pergunta a respeito do desenvolvimento humano. O dito pela professora entrevistada evidencia a riqueza e a profundidade que um projeto pedagógico pode alcançar quando se baseia nas perguntas e curiosidades das crianças. A questão sobre a evolução humana levantada por um menino de cinco anos desencadeou um projeto interdisciplinar que

envolveu história, geografia e ciências mostrando como o aprendizado pode ser vasto e integrador. De fato, entendo que o trabalho conjunto não enriquece só o aprendizado das crianças, mas também expande as competências do próprio professor, que se dedicou a estudar temas como a evolução da vida, vulcões, e seres unicelulares para poder responder às perguntas dos alunos de forma adequada. O projeto não apenas contemplou uma variedade de conhecimentos, mas também desenvolveu múltiplas habilidades nas crianças, como a capacidade de fazer perguntas, investigar, experimentar, criar e se expressar. Esse tipo de abordagem pedagógica evidencia que quando a professora considera as perguntas e interesses das crianças, o aprendizado pode se tornar uma experiência densa, participativa e inesquecível tanto para as crianças quanto para as professoras.

Por fim, a professora Maria compartilhou um dos projetos que marcaram sua docência:

Professora Maria

A gente trabalhou [...] um projeto chamado Projetaria (projeto e fotografia), que foi o nome que eles escolheram para o projeto, que consistia basicamente **em eles me vendo tirar foto de tudo e eles queriam tirar foto também**. Aí a gente começou a trabalhar um **projeto de identidade**. Então eu levei a minha câmera digital para lá e eles podiam, todos os dias, cada um, ser o manipulador, o fotógrafo. **E eles podiam tirar foto de tudo que eles quisessem, tudo que coubesse no cartão de memória**. [...] Depois a gente fazia uma curadoria das melhores fotos, eu, minha orientadora e minha diretora. E a gente escolhia uma de cada criança. E depois a gente fazia uma votação, na segunda-feira, de qual era a foto da semana, daquelas cinco, dos amigos da semana passada. **E eles iam fazer uma intervenção fotográfica, uma intervenção com tinta, com aquela foto e transformar aquela foto**. [...] Eu trabalhei Andy Warhol na questão de auto retratos, de construção. E a gente fez um reverse, a gente veio da tecnologia para o analógico. Aí quando eu cheguei no analógico, [...] eu levei - eu tenho muitas fotos da minha vó, monóculos - para eles verem como eram as fotografias antigamente, porque hoje até a fotografia impressa eles não têm esse hábito, tá tudo no celular. E aí nessa roda de conversa, eles maravilhados, vendo que se virasse o monóculo para luz dava pra ver melhor. **Foram descobertas que eles foram fazendo ao longo**. E aí quando eles souberam que era minha avó, eles falaram “nossa, mas chama ela para vir aqui”. E aí minha filha, era eu chorando barbaridades no meio da roda, porque se minha avó estivesse aqui ela com certeza iria lá. E eles falando “nossa, tia, sua vó era tão linda” e minha vó era bonitona mesmo. Então foi uma choradeira e uma **sensibilidade da parte deles, de perceber que a gente estava emocionado, que seria legal os elogios, as figuras que estavam ali**. [...] E assim, **o envolvimento deles, de toda a escola**. (Transcrição de entrevista, 2024, grifos meus).

O projeto da professora Maria também emergiu do contexto e de algo que ela trouxe para as crianças, que foi a fotografia. Conforme é possível observar através da leitura da narrativa, as crianças notaram a professora fotografando e pediram para fotografar também. Esse interesse natural foi canalizado para um projeto mais amplo, onde cada criança teve a

oportunidade de fotografar e explorar sua própria identidade através das imagens. O fato de possibilitar com que as crianças usassem uma câmera promoveu um senso de autonomia e criatividade. A curadoria das melhores fotos e a votação entre as crianças fomentaram um ambiente colaborativo e democrático, no qual a opinião de cada criança é valorizada. O projeto narrado pela entrevistada exemplifica como a educação pode ser enriquecida ao se basear nos interesses e curiosidades das crianças, utilizando abordagens interdisciplinares e integrando aspectos emocionais e históricos. De fato, esse tipo de projeto não apenas amplia os repertórios artísticos das crianças, mas também promove o desenvolvimento social e emocional delas, promovendo uma experiência de aprendizado holística e profundamente significativa.

Como é possível perceber, todos esses projetos têm algo em comum: a curiosidade e os desejos das crianças. Todos os projetos começaram a partir de algo que as crianças trouxeram e compartilharam com a professora e a turma. Sendo assim, um aspecto válido de destacar sobre a significatividade dos projetos e propostas, sob a perspectivas das professoras, é a atuação e participação das crianças nos projetos. Todas indicam o interesse das crianças, aliado ao interesse da professora sobre os temas, como uma das razões que os determinam como importantes e marcantes. Para que seja possível discutir a prática pedagógica e a constituição da docência no cotidiano da Educação Infantil, bem como conhecer melhor as especificidades de ser professora de crianças, se faz necessário, antes, compreender as peculiaridades presentes em cada grupo (Castro, 2016). Para tanto, a escuta é essencial, e essa escuta não parte apenas do singelo ato de escutar o que as crianças falam, mas sim de ouvi-las de fato, as observar e entender o que precisam e também o que querem, individualmente e coletivamente.

Toda a prática investigativa de pesquisa parte de uma inquietação, de uma busca por significados e respostas. Com as crianças pequenas da Educação Infantil, nas palavras de Rodrigues (2022), essas inquietações são de natureza simples, observáveis e com a intenção de compreender o mundo que interage todos os dias com cada uma. A construção do projeto não é apenas voltado para as trocas de informações, mas também para promover junto com as crianças um cotidiano que as permitam aprender a estudar, a pesquisar, a procurar informações, criticar, a duvidar, argumentar, opinar, a pensar e a refletir, tanto com elas mesmas como coletivamente. Tendo em vista tudo o que foi posto até aqui, o trabalho com projetos é uma forma de garantir inúmeras aprendizagens das crianças.

Com esses dizeres, encerro o presente capítulo e me encaminho para as considerações finais, levando em conta tudo o que foi evidenciado até aqui, todas as pesquisas lidas, todas as respostas e falas levadas em consideração e demonstradas. Sendo assim, no próximo e último capítulo, encerro este trabalho apresentando as considerações finais do presente estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS REFLEXÕES A RESPEITO DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

“O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência.” (Carvalho, 2015, p. 124)

Para finalizar esse trabalho, inspirada nas palavras de Carvalho (2005), defendo que a docência na pré-escola é o tempo de oportunidades onde as crianças podem experienciar a vida. Para tanto, apresento e reflito sobre minhas considerações a respeito da docência na Educação Infantil e o modo com as professoras organizam o planejamento do cotidiano com crianças. Em tal direção, nesse capítulo compartilharei as reflexões apresentadas no decorrer do trabalho e, também, compartilhar as principais contribuições das professoras entrevistadas atuantes na Educação Infantil e na pré-escola, concomitante às discussões fundamentadas pude embasar teoricamente o que acredito, isto é, como desenvolver a ação pedagógica visando a promoção da participação das crianças auxiliar em suas aprendizagens, bem como a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e as mediações docentes.

A fim de realizar as discussões a respeito da docência na pré-escola, considero necessário retomar a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como as professoras de pré-escola que atuam com crianças de 5 anos de idade em instituições públicas de Educação Infantil desenvolvem a ação pedagógica tendo em vista a promoção da participação das crianças, a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e as mediações docentes?

Desse modo, no primeiro capítulo, apresentei e contextualizei a minha trajetória como acadêmica do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS. Para tanto, compartilhei as minhas experiências no decorrer das aulas e das experiências profissionais como auxiliar de sala em turmas da Educação Infantil, que se deparou com a curiosidade a respeito da prática docente na pré-escola. Nesse sentido, ressalto que tais experiências acadêmicas e profissionais possibilitaram a importância dessa contextualização para demonstrar neste capítulo todos os

caminhos traçados anteriormente me trouxeram até a realização desta pesquisa e até a escrita deste trabalho, bem como o plano de realização da pesquisa, seus objetivos e a justificativa para investigar esse tema.

No segundo capítulo, estabeleci uma interlocução teórica com autores que me auxiliaram a pensar sobre a docência na pré-escola, tanto nas orientações curriculares que nos guiam, como na prática do dia a dia dentro do espaço escolar, construindo a Educação Infantil junto das crianças e para as crianças. Para isso, recorri às discussões teóricas de Barbosa (2019; 2009; 2006), Barbieri (2021), Carvalho (2021; 2023), Formighieri (2019), Nigris (2014), Staccioli (2018) entre outros que auxiliaram na escrita dessa pesquisa e contribuíram para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, o qual é: Investigar como é desenvolvida a prática docente de professoras de pré-escola em instituições públicas de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade. Da mesma forma, dialoguei com os documentos norteadores do currículo da Educação Infantil brasileira, buscando articulá-los com a construção do currículo da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentei e discuti a metodologia que fundamenta este estudo: as entrevistas semiestruturadas com professoras da pré-escola. Nesse sentido, o propósito das entrevistas foi explicitar o conceito docência na pré-escola, abordando as especificidades da organização dos tempos, dos espaços dos materiais na pré-escola, tendo em vista a promoção das aprendizagens das crianças, discutir a importância da mediação docente com as crianças da pré-escola, tendo em vista o suporte às aprendizagens das crianças e inventariar o modo como as professoras entrevistadas planejam a ação pedagógica na pré-escola.

No quarto capítulo, apresentei a análise das narrativas das docentes, baseado no estudo teórico realizado no capítulo dois, onde a leitura das entrevistas foram feitas a partir da análise do conteúdo de Bardin (1977). Nesse sentido, o propósito das entrevistas foi o de refletir acerca do que significa a docência na pré-escola e os desafios de pensar na construção do cotidiano e do planejamento para e com as crianças. Afinal, são as crianças que conferem sentido e significado para as escolhas em sala de aula, seja a simples escolha da disposição dos móveis em sala ou até mesmo qual rumo um projeto irá seguir, fazendo assim com que sejam “coautoras do seu processo de aprendizagem” (Barbosa, Horn, 2008, p. 84).

Por fim, neste último capítulo, escrevo a respeito das repercussões de todo esse processo. Para tal, apresento as principais questões levantadas ao longo dessa pesquisa, para responder às perguntas formuladas no início do estudo, fundamentando-me nos seguintes

objetivos específicos: a) abordar as especificidades da organização dos tempos, dos espaços dos materiais na pré-escola, tendo em vista a promoção das aprendizagens das crianças; b) explicitar o conceito docência na pré-escola, bem como as especificidades do trabalho com crianças de 5 anos idade; c) discutir a importância da mediação docente com as crianças da pré-escola, tendo em vista o suporte às aprendizagens das crianças; d) inventariar o modo como as professoras entrevistadas planejam a ação pedagógica na pré-escola.

Mediante leituras, entrevistas e análises realizadas, respondendo às questões delineadas nos objetivos específicos, foi possível concluir que a docência é um processo de construção de identidade e de formação para trabalhar com as crianças. Nesse contexto, Carvalho (2021) ratifica tal consideração quando afirma que um novo cenário de formação inicial e continuada passou a ser constituído. Os campos de experiência, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, juntamente com a concepção de currículo, docência e a visão sobre a criança implícita nas orientações normativas, se tornaram o foco principal nos processos de formação. Por conseguinte, as análises das entrevistas também me possibilitaram perceber que as professoras ressaltam o olhar sensível às crianças e a escuta no cotidiano como um dos aspectos principais no trabalho da pré-escola. Desse ponto de vista, argumento que a escuta ativa da professora pode promover a participação das crianças no cotidiano institucional. Para isso, é necessário que a professora preste atenção ao que as crianças dizem e articule as demandas delas ao currículo. Ademais, as entrevistadas enfatizaram a questão da aceleração da aprendizagem das crianças da educação infantil como preparação para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, dois aspectos sobre a docência na pré-escola foram recorrentemente mencionados pelas entrevistadas: 1) as especificidades da educação infantil; 2) a importância do diálogo com as crianças sobre os espaços e propostas. Corroborando com os aspectos apresentados, Carvalho e Spat (2023) apontam que as escolas têm sido afetadas pela aceleração da vida cotidiana, e por isso têm atingido a sensação da falta de tempo, o produtivismo e a intensificação de atividades. Por muitas vezes a escola, as docentes e até mesmo a comunidade, se esquecem do diferencial do currículo da Educação Infantil, onde a BNCC (Brasil, 2017) tem seus campos de experiências e direitos de aprendizagem que favorecem o conhecimento que vem com as experiências que cada criança vai viver no ambiente escolar.

Em vista do exposto, defendo que, a partir da pesquisa desenvolvida e do estudo aprofundado a respeito da docência na pré-escola que, atuar na docência na perspectiva de

promover espaços de escuta e de participação das crianças de fato escutá-las na hora de construir o cotidiano escolar, é uma das melhores alternativas para a ascensão de uma prática pedagógica democrática onde as vozes das crianças são valorizadas, e que as convida para a tomada de decisões. Corroborando com o exposto, Carvalho (2023) afirma que o exercício da cidadania infantil demanda escuta e participação das crianças no cotidiano. Para tanto, é necessária a criação de um espaço seguro de trocas tanto com as próprias crianças quanto com colegas da área, gerando diálogos coletivos a respeito das nossas práticas em consideração dos conceitos e teorias.

Em tal direção, entendo que meu trabalho contribuiu para uma retomada do debate sobre a docência com crianças pequenas. Pensando daqui para o futuro, me mantenho firme na certeza de que esta será uma pesquisa pertinente para pensarmos as reflexões da docência com as crianças. Em tal perspectiva, ressalto que nas narrativas das professoras entrevistadas, chego a conclusão de que a docência vista como construção em conjunto com as próprias crianças é algo compreendido pelas docentes. Além disso, há o entendimento de que o trabalho de escuta e participação ativa das crianças envolve o oferecimento de experiências às crianças, onde elas são convidadas a serem protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Por fim, finalizo este trabalho apontando que, da mesma forma que a construção do cotidiano da Educação Infantil está sempre cheio de surpresas e é sempre uma porta aberta para novas descobertas, o final desta pesquisa pode ser o início de uma nova jornada acadêmica, visto que, como afirma Rodrigues (2022) ,“tornar-se professora de crianças é relacionar-se com infinitos temas e infinitudes infantis.”

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**. 2020. 412 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BARBIERI, Stela. Territórios da invenção: **Ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba Editora, 2021.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura (Orgs). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). Para pensar a docência na Educação Infantil. Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. **Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos**

curriculares municipais. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 33–57, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil.** Revista Teias: Infância, Literatura e Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>> Acesso em: 29 jul. 2024.

CARVALHO, Rodrigo de Saballa. **O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil.** In: Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura (Orgs). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (2023). **Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil.** *Linhas Críticas*, 29, e50765.

CASARIL, Daniela Hübner. **Campos de experiências na Educação Infantil: Perspectivas para o currículo da escola da infância.** 2017. 60 f. TCC. (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Florianópolis (UFSC), Florianópolis, SC, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Vozes, Petrópolis, 2011.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, out. 2015.

FORMIGHERI, Andréa. **Ateliê na pré-escola: uma perspectiva de planejamento.** 2019. 115 f. TCC. (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: a experiência de San Miniato.** Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo.** São Paulo. Editora Paz e Terra, 1983.

GIOVANINNI, Donatella. **Pistoia, as crianças e suas brincadeiras.** In: Donatella Savio, Catarina Moro (Orgs). **Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências.** Curitiba: UFPR, 2022. P. 149-171.

MORO, Catarina; JARDIM, Joseth. **A brincadeira como relação social com o mundo: As Ideias de Elkonin e Ferreira.** In: Donatella Savio, Catarina Moro (Orgs). Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil.. Curitiba: UFPR, 2022. P. 45-65.

NAVARRO, Mari Carmen Diez. **Escutar para entender.** In: Taís Romero (Org). Remando contra a maré: fazer, pensar, aprender, motivar, criar e acompanhar. São Paulo: Editora Phorte, 2022.

NIGGRIS, Elisabetta. **A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico.** In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). Infância e suas Linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 26 nov. 2023

PAGANO, Andrea. **Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças.** In: GARCIA, Joe.; PAGANO, Andrea.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017, p. 17-45.

RODRIGUES, Thalia dos Santos. **A pedagogia de projetos sob o olhar de professoras da pré-escola: desafios, tensões e propostas.** 2022. 106 f. TCC. (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTOS, L. **Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas.** Práxis Educativa, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 244–256, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9601>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A entrevista como possibilidade dialógica na produção de dados em uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores.** In: SANTOS, A. B. et al. Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas paradigmas e perspectivas contemporâneas. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. 520-529.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **A escuta de docentes em pesquisas de Educação Infantil.** Rev. Diálogo Educ. [online]. 2023, vol.23, n.76, pp.365-385. Epub 05-Abr-2023. ISSN 1981-416X.

SAVIO, Donatella. Introdução. In.: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (Orgs.) **Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências.** Curitiba: UFPR, 2022. P. 21-43.

SILVA, Nicole Rebeca Cerbaro. **Bricolagens didáticas na docência na pré-escola: diálogos éticos, estéticos e políticos. Dissertação (Mestrado em Educação).** UFRGS, 2023.

SILVA, Andresina M^a da; SOUZA, Delvair Mendes de; DOURADO, Ghiosa Silva e BEGY, Hella Rita de Araújo (2005). **Formação continuada de professores.** 2005. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Crianças pequenas e educação para a cidadania: Alguns projetos e suas infinitas possibilidades.** In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil.** Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.

SPAT, Vanesa da Silva Rocha de Quadros; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Temporalidades da docência na creche.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, out./dez.2023. p. 278 - 290. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/72694/48165>

STACCIOLI, G. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54 - 73, 2018.

TRASEL, Bruna Barboza; SANTOS, Débora Dorneles dos; KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato; MARTINAZZO, Celso José. **“TEMPO E ESPAÇO DE SER CRIANÇA”:** A Construção de uma Proposta Curricular Para a Educação Infantil do Município de Ijuí. Revista Contexto e Educação. Editora Unijuí, nº 108, p. 217-229 Maio/Ago. 2019

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2012.

SCAPIN, Nilza Maria Fiss; KEISMAN, Raquel Miranda. **Educação Infantil: um novo olhar.** In: MELLO, Débora Teixeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache (Orgs.) Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempos. Editora Caxias, 2016

ZANOLETE, Gabriele da Rosa. **Entre ateliês, planejamentos, arquiteturas de jogo e espaços Propositores: narrativas de professoras sobre o estágio na Educação infantil.** 2020. 74 f. TCC. (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: A DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA EM NARRATIVAS DOCENTES: planejamento, mediações e documentação pedagógica em discussão

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

ACADÊMICA: Camile Dutra Lavorati

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como finalidade conhecer as concepções didáticas de professoras de pré-escola a respeito do seu trabalho com as crianças. Para tanto, metodologicamente serão realizadas entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta dos dados da pesquisa e análise de um projeto de trabalho desenvolvido por você com as crianças da sua turma de pré-escola.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa 04 professoras atuantes em instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao se envolver neste estudo, você participará de uma entrevista, via plataforma Google Meet. Para tanto você precisará de acesso à internet para participar dos encontros. Os custos do acesso a internet durante a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pela própria docente participante. Mediante o exposto, é importante destacar, que você terá a liberdade de se recusar a participar de qualquer uma das discussões propostas, bem como a possibilidade de desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Ademais, sempre que você necessitar mais informações sobre este estudo, poderá, entrar em contato com o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pelo email: rsaballa@terra.com.br ou com Camile, pelo email: caca.lavorati@gmail.com

SOBRE AS ENTREVISTAS: As entrevistas serão realizadas individualmente e terão como foco os seguintes tópicos: 1) concepção de docência na pré-escola; 2) didática desenvolvida pela professora no que diz respeito ao desenvolvimento dos planejamentos; 3) os aprendizados das crianças no cotidiano da pré-escola; 4) o papel da brincadeira no planejamento e no cotidiano das crianças.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Durante a realização das entrevistas, os riscos são mínimos, dentre os

quais destaca-se a probabilidade de algum tipo de constrangimento durante a realização das perguntas. Todavia, considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, há também o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo. Desse modo, é importante destacar que a investigação contemplará todas as orientações do CONEP sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual, emitidas em 24/02/2021. Nesse sentido, com base nas referidas orientações, no âmbito da pesquisa serão tomadas as seguintes medidas: 1) Enquanto convidado(a) da pesquisa, você não será identificado e nem os seus dados serão visualizados por terceiros. 2) A partir da assinatura digital do TCLE ou em resposta com autorização, por e-mail, será agendada a data de realização da entrevista. O link do encontro será enviado por e-mail endereçado exclusivamente à você enquanto participante. 3) A gravação da entrevista via plataforma Google meet, será armazenada pelo pesquisador responsável, o qual fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Em relação à privacidade do Google meet, plataforma a ser utilizada para a realização das entrevistas, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível na Declaração de Privacidade do Google meet.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados desta investigação sejam utilizados para o avanço das discussões sobre a docência na Educação Infantil.

TEMPO DE GUARDA: Conforme previsto na Resolução n.º 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. No entanto, a assinatura do Termo não exclui a possibilidade de você buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida aceito participar desta pesquisa.

Nome da participante

Assinatura da participante

Local e data

Rodrigo Saballa de Carvalho

Pesquisador principal

Camile Dutra Lavorati

Pesquisadora

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: rsaballa@terra.com.br - caca.lavorati@gmail.com