



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E A PEDAGOGIA EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NEGOCIAÇÃO VISÍVEL POR MEIO
DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

FORTALEZA-CE
2020

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E A PEDAGOGIA EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NEGOCIAÇÃO VISÍVEL POR MEIO
DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA - CE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A669m 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 / Pedro Neto Oliveira de Aquino. – 2020.
413 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Silvia Helena Vieira Cruz .

1. Pedagogia. 2. Múltiplas linguagens. 3. Documentação Pedagógica. 4. Pré- escola. 5. Crianças pequenas.
I. Título.

CDD 370

PEDRO NETO OLIVEIRA DE AQUINO

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E A PEDAGOGIA EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NEGOCIAÇÃO VISÍVEL POR MEIO
DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 16 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Às professoras Lu e Camila e às crianças
das turmas Infantil IV A e B do CEI
Mário Quintana (2019).

AGRADECIMENTOS

Das utopias - Mario Quintana

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!

Pesquisar no campo da Pedagogia buscando considerar toda a sua complexidade e sua constituição por diferentes forças mostrou-se como algo inatingível, pelas condições de espaço, tempo e vitalidade... mas, como um otimista convicto, continuo mobilizado a narrar e interpretar o que acontece com os adultos que se desafiam a acompanhar e contribuir com a mágica presença das crianças no mundo. Para isso, conto com a mágica presença de pessoas que estão comigo nesse caminho. Agradeço:

À professora Silvia Helena Vieira Cruz, pela orientação sensível e desafiadora, pelas aprendizagens no campo da pesquisa e da docência, mas, sobretudo, pela amizade e confiança. Como já declarei em outra situação, Silvia é o meu principal currículo, nessa relação aprendo a estar eticamente com os outros, a escutá-los com real interesse e com eles construir compromisso com as crianças e com a escola.

Às professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Mônica Appezzato Pinazza, pela participação na sessão de qualificação do projeto e na defesa, cujas contribuições implicaram nos caminhos e na qualidade do trabalho.

Ao professor Paulo Sérgio Fochi, por ter aceito com prontidão participar da defesa do trabalho, cujo embasamento e discussão se apoiam na sua produção.

À Jorgiana, pesquisadora em que me inspiro, pelas leituras atenciosas e honestas do projeto de pesquisa, que lhe imprimiram coesão, rigor e sensibilidade.

Ao professor Messias Dieb, pelas valiosas contribuições na revisão da problemática da pesquisa e de seus objetivos.

À minha família, Angela (mãe), Dedé (pai) e Fagner (irmão), muitos são os caminhos e destinos, mas tenho sempre para onde regressar.

Ao Cleito, companheiro sem anúncio, pelo interesse por minhas ideias e pelas perguntas que me deixam sem resposta, são dele os créditos pela identidade visual e diagramação do trabalho, decisivos para a comunicação da pesquisa.

À Jesus, pela amizade alegre, seja nos momentos críticos ou celebrativos, a sua presença é sempre uma força.

À Alessandra, amiga incondicional, obrigado por segurar minha mão nos momentos em que tropecei e por me ajudar a rever os caminhos e destinos, espero que os nossos sempre se encontrem.

À Kilvia, uma amiga menina, por me apresentar o mapa poético da vida, no qual os destinos são portas para outros caminhos e que, se uma dessas portas se fecha, outras “cem” se abrem.

À Larissa Almeida, querida Lalá, pelo espaço de partilha dos desafios acadêmicos e de projeção dos próximos caminhos.

Ao Leandro, pedagogo que me inspira, grato pela escuta atenta e pelas trocas sobre nossos incômodos e planos.

Especialmente, às professoras Lu e Camila e à coordenadora Rosângela, pela oportunidade de vivenciar a proposta pedagógica em desenvolvimento no CEI Mário Quintana, me fazendo acreditar que é preciso querer o (in)atingível em educação.

RESUMO

As linguagens são meios pelos quais as crianças se aventuram para conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si mesmas; mediante essas expressões, elas interagem com os objetos e fenômenos que as circundam e constroem identidade. Contudo, em alguns contextos de educação infantil, especialmente de pré-escola, o que se identifica é uma complexa cultura de desconhecimento e de invisibilidade seletiva das múltiplas linguagens das crianças. Frente à essa cultura, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas por crianças de pré-escola e suas relações com a Pedagogia em curso nesse contexto. A herança teórica assumida consistiu na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Narratividade, como também, na Pedagogia da Relação e da Escuta e na Pedagogia da Educação Infantil; interagindo, assim, com conhecimentos sobre o desenvolvimento e a apropriação das linguagens na infância e como as escolas de educação infantil podem promover práticas para a sua promoção e documentação. O lócus da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil público da cidade de Fortaleza - CE e participaram dela duas turmas de crianças de quatro a cinco anos e suas respectivas professoras. O trabalho de campo teve como referência a estratégia da Documentação Pedagógica, empregando as práticas de observação e registro como procedimentos de construção de dados e inspirando-se na *progettazione* para formulação de um procedimento de interpretação destes, os Encontros de Ressignificação. A Documentação Pedagógica, como um dos eixos da pesquisa, contribuiu para o envolvimento das professoras, pois articulava os objetivos do pesquisador aos seus interesses e demandas, configurando-se como um espaço de negociações. Interpretar os registros de suas próprias práticas, nos encontros de ressignificação, fez com que as professoras visualizassem o poder da Documentação em colocar em discussão dimensões que lhes diziam respeito, convertendo em objeto de reflexão o trabalho que elas desenvolviam e suas repercussões para as experiências e criações das crianças. A investigação partiu da hipótese de que as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, mesmo não sendo privilegiadas, faziam-se presentes no cotidiano da pré-escola. No contexto investigado, as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões (verbais, corporais, brincadeiras, jogos, construções etc.), eram manifestadas nas interações entre as crianças, entre elas e as professoras e entre elas e os espaços e materiais da escola, em uma dinâmica retroativa. A partir dessa percepção, os procedimentos de observação e registro, que, inicialmente, miravam as manifestações de linguagens infantis, passaram também a se voltar para as manifestações de linguagem das professoras. Com isso, os registros produzidos, além de capturarem as expressões das docentes, também contribuíram para se compreender a recursividade destas entre as manifestações de linguagem das crianças, em relação com o contexto educativo. A emergência das linguagens infantis expressas nesse contexto pareciam fortemente influenciadas pela prática pedagógica desenvolvida (ateliê, calendário, contação de história, desenho etc.), o que parecia decorrer da percepção que as professoras tinham dessas expressões como constituintes das experiências das crianças na escola. As linguagens infantis estavam, assim, em relação com a Pedagogia em curso no contexto

investigado, negociando significados que implicavam nas experiências das crianças, inclusive, no processo de construção da identidade.

Palavras-chave: Pedagogia. Múltiplas linguagens. Documentação Pedagógica. Pré-escola. Crianças pequenas.

ABSTRACT

Languages are the means by which children venture to get to know, represent, express, communicate and interpret the world and themselves; through these ways of expressions, they interact with the objects and phenomena that surround them and build their identity. However, in some early childhood education contexts, especially pre-school, which is identified as a profound culture of ignorance and selective invisibility of the multiple languages of children. In virtue of this culture, this research aimed to analyze the manifestations of multiple languages expressed by preschool children and their relationship with the pedagogical practices underway in this context. The theoretical basis consisted of the Cultural-Historical Theory, the Theory of The Narrative Construction of Reality, as well as the Pedagogy of Listening and the Pedagogy in Early Childhood Education; thus interacting with knowledge about the development and appropriation of languages during childhood and how early childhood schools can promote practices for their encouragement and documentation. The place of research was a public Early Childhood Education Center in the city of Fortaleza, in Ceará, and two classes of children from ages four to five and their respective teachers participated in it. The fieldwork was guided by the socio-historical approach and was based on the pedagogical documentation strategy, using observation and documenting practices as data construction procedures and taking inspiration from the progettazione for formulation of a procedure for interpreting these, the reframing meetings. The pedagogical documentation as one of the research main axes, contributed to the teachers' involvement, since it articulated the researcher's objectives to the teachers' interests and demands, configuring themselves as a space for negotiations. Interpreting the records of their own practices, in the reframing meetings, allowed the teachers to visualize the power of the documentation to put into discussion dimensions that related to them, creating reflections about the practices they developed and its repercussions for the children's experiences and creations. The investigation started from the hypothesis that children's languages, in their multiple expressions, even when not valued or highlighted, were present in the daily life of preschoolers. In the investigated context, children's languages, in their multiple expressions (verbal, body, games, constructions, etc.), were manifested in the interactions between children, between children and the teachers and between them and the school spaces and materials, in a retroactive dynamic. Based on this perception, the observation and documentation procedures, which initially targeted the manifestations of children's languages, also began to focus on the teachers' language manifestations. As a result, the data produced, in addition to capturing the teachers' expressions, also contributed to understanding their repetition among the children's language manifestations, in relation to the educational context. The emergence of children's languages expressed in this context seemed strongly influenced by the pedagogical practice developed (art studio, calendar, storytelling, drawing, etc.), which seemed to come from the teachers' perception of these expressions as part of the children's experiences at school. The children's languages were, therefore, related to pedagogical practices in course in the investigated

context, being part of the actions that implied in the children's experiences, including, in the process of identity construction.

Keywords: Pedagogy. Multiple languages. Pedagogical documentation. Preschool. Small children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CULTURA DE INVISIBILIDADE DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA	33
1.1 Práticas pedagógicas que invisibilizam as múltiplas linguagens das crianças.....	35
1.2 As crianças frente à cultura de invisibilidade das suas múltiplas linguagens.....	40
1.3 A linguagem escrita frente à cultura da pré-escola propedêutica	47
2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS	53
2.1 Cultura, homem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural	53
2.2 O desenvolvimento da linguagem simbólica na Teoria Histórico-Cultural	56
2.2.1 A imaginação	59
2.3 As múltiplas linguagens das crianças na Teoria Histórico-Cultural	61
3 A PEDAGOGIA DA RELAÇÃO E DA ESCUTA: promoção e documentação das múltiplas linguagens das crianças.....	68
3.1 As imagens da Pedagogia da Relação e da Escuta	71
3.1.1 <i>Imagem de criança</i>	72
3.1.2 <i>Imagem de professor</i>	73
3.1.3 <i>Imagem de escola</i>	75
3.2 As múltiplas linguagens das crianças na Pedagogia da Relação e da Escuta	80
3.2.1 <i>As cem linguagens das crianças</i>	83
3.2.2 <i>Ciclos de simbolização</i>	87
3.3 A Documentação Pedagógica na Pedagogia da Relação e da Escuta	92
3.3.1 <i>As funções da Documentação Pedagógica</i>	94
3.3.2 <i>Decisões prévias ao processo documental</i>	99
3.3.3 <i>Os procedimentos da Documentação Pedagógica</i>	101
3.3.3.1 Observação	101
3.3.3.2 Registro	104
3.3.3.3 Progettazione: interpretar/projetar.....	106
4 UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS	109
4.1 Documentação Pedagógica, Design e Discurso	111
4.2 Procedimentos e ferramentas	113
4.2.1 <i>Projetos de observação</i>	113
4.2.2 <i>Produção e organização dos registros</i>	116
4.2.3 <i>Encontros de ressignificação</i>	124
4.3 Campo da pesquisa	131

4.4 Reflexões sobre a pesquisa.....	133
5 UM CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: o Centro de Educação Infantil Mário Quintana.....	135
5.1 Estrutura.....	139
5.2 Funcionamento.....	145
5.3 Proposta Pedagógica.....	147
5.4 Rotina.....	156
5.5 Relação com as famílias.....	165
6. A PRÁTICA DE REGISTRO NO CEI MÁRIO QUINTANA.....	171
6.1 Reflexões sobre a prática de registro no CEI Mário Quintana.....	176
6.2 A prática de registro nos coletivos Infantil IV A e B: entre interações e observação.....	182
7. AS MANIFESTAÇÕES DE LINGUAGEM DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA EM CURSO NO CEI MÁRIO QUINTANA.....	197
7.1 As manifestações de linguagem de crianças e professoras em relação.....	200
7.2 As manifestações de múltiplas linguagens das crianças: lócus de negociações.....	204
7.2.1 <i>Imaginação em expressões verbais e corporais</i>	206
7.2.2 <i>Brincadeiras de faz-de-conta</i>	221
7.2.3 <i>Jogos</i>	238
7.2.4 <i>Construções</i>	242
7.2.5 <i>Linguagem escrita</i>	259
7.3 As manifestações de linguagem negociando significados implicados no processo de construção da identidade das crianças.....	265
8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NO CEI MÁRIO QUINTANA.....	278
8.1 Práticas pedagógicas promotoras das múltiplas linguagens das crianças, no discurso das professoras.....	282
8.1.1 <i>Ateliê</i>	283
8.1.2 <i>Calendário</i>	306
8.1.3 <i>Contação de história</i>	331
8.1.4 <i>Desenho</i>	343
8.2 Percepções, reflexões e possibilidades de comunicação sobre as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, no discurso das professoras.....	361
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	374
REFERÊNCIAS.....	381
APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	394
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA.....	395

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A)	396
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS	397
APÊNDICE E – RELATO DE UMA PRÁTICA DE CALENDÁRIO	398
APÊNDICE F – RELATO DE UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	409

INTRODUÇÃO

A sociabilidade capitalista engendra, a cada nova crise (que são intrínsecas a esse sistema), formas mais sutis e violentas de exclusão social. Nessa dinâmica os serviços de educação têm uma importância estratégica, pois eles contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de controle das massas (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002; SAVIANI, 2009). Os moldes capitalistas de sociedade, especialmente, o neoliberal¹, afirmam a necessidade de preservação da desigualdade entre os indivíduos (BIANCHETTI, 2001).

A **educação infantil**, como um serviço educacional, tem crescido nos países do ocidente contrariando o ideal neoliberal. Cada vez mais se acredita que esse atendimento, em articulação com outras áreas, combate uma ampla gama de problemas sociais e econômicos que emergiram com o neoliberalismo (MOSS, 2016). Em alguns países a educação infantil contribui para a redução das consequências da desigualdade, que segundo os neoliberais, seria inconveniente modificar (BIANCHETTI, 2001).

Experiências educativas nesse sentido têm sido estudadas e divulgadas por pesquisadores do campo da Pedagogia da Infância, por exemplo, Edwards, Gandini e Forman (1999, 2016), Hoyuelos (2004, 2006), Oliveira-Formosinho (2007) entre outros. No “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”², Barbosa (2010a, p. 1) afirma que o campo da **Pedagogia da Infância**

Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância.

Contrária aos modos transmissivo e burocrático de fazer Pedagogia, que atribuem à criança um papel passivo de reprodução – memorizar e reproduzir – os conteúdos transmitidos e ao professor um papel passivo de mero transmissor, a Pedagogia da Infância atribui um papel ativo à(s) criança(s) e ao(s) professor(es), o que pressupõe a restituição da agência desses sujeitos e o reconhecimento do direito destes à participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, 2019).

Barbosa (2006), em outra publicação, afirma ser importante pensar o termo Pedagogia no plural, “pois elas são diversas e plurais”, geralmente acompanhadas por adjetivos

¹ O neoliberalismo pode ser definido como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas em meados da década de 1970.

² Publicação elaborada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais.

que as qualificam. As Pedagogias da Infância que reconhecem o direito de crianças e de professores à participação democrática têm sido adjetivadas de **Pedagogias Participativas** (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Por serem plurais e, ao mesmo tempo, singulares (situadas espacial e temporalmente), estas Pedagogias nomeiam-se, constroem identidade, com outros substantivos. Dessa forma, tem-se no campo da Pedagogia da Infância distintas abordagens pedagógicas participativas: Pedagogia-em-Participação, High-Scope, Movimento da Escola Moderna (em Portugal), Abordagem Elinor Goldschmied (na Inglaterra), Abordagem Pikler (na Hungria), San Miniato, Pedagogia da Relação e da Escuta (na Itália), entre outras.

Ao questionarem as concepções, os objetivos, a organização do conhecimento e da cultura e da mediação do adulto na educação de bebês e crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, 2019), as Pedagogias Participativas também questionam o “generalizado desencanto [da Pedagogia Tradicional] pelo poder poético do corpo produzir, extrair, inventar, multiplicar sentidos e imantar o mundo de significados” (FARIA; RICHTER; SILVA, 2017, p. 237). Encantar professores e comunidade pelo poder poético das linguagens infantis tem sido um dos objetivos/meios mais desenvolvidos pela **Pedagogia da Relação e da Escuta**, que, a partir de sua própria denominação, reivindica a visualização, a valorização e a promoção das múltiplas linguagens expressas por meninas e meninos na escola de educação infantil. A partir desse objetivo/meio, esta Pedagogia também tem direcionado seus esforços para a formação dos adultos - característica das Pedagogias Participativas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018), especificamente, em os “alfabetizar” nas cem linguagens das crianças (FARIA; RICHTER; SILVA, 2017).

Pode-se afirmar a Pedagogia da Relação e da Escuta, situada na região de Emília Romagna, no norte da Itália, como uma experiência de democracia participativa e de comunidade cívica. Esta Pedagogia, também conhecida como Pedagogia malaguzziana ou abordagem Reggio Emilia, é fruto do trabalho do pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 – 1994) e de seus colaboradores, que juntos formularam concepções próprias acerca dos sujeitos e dos processos envolvidos na constituição do trabalho pedagógico na educação infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016). As práticas desenvolvidas por essa abordagem tornaram-se referência para profissionais de diversos países, incluindo o Brasil. Aliar-se à uma determinada linha de discurso pedagógico, neste caso, a Pedagogia da Relação e da Escuta, é um dos motivos pelos quais este estudo situa-se no campo de pesquisa da Pedagogia.

Os *nidi e scuole dele infanzia*³ da Pedagogia da Relação e da Escuta possuem atualmente o compromisso político e social de garantir os direitos e as especificidades das crianças na sociedade contemporânea. Meninas e meninos são vistos por esta Pedagogia “como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, [...] [que] enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar” (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Com base no pensamento e obra de Malaguzzi, cuja expressão mais forte são **as cem linguagens das crianças** (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016), Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013, p. 14-15) afirmam que é “nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira” que estão, ao mesmo tempo, as especificidades e as potencialidades das crianças se expressarem. Para Malaguzzi (2004, p. 9, *apud* FOCHI, 2019a, p. 104),

[...] as crianças nascem falando e falam com todo o mundo. [...] a palavra, composta de sons que podemos identificar e interpretar, embora ainda demore para aparecer, não é um fato que impeça ou obstaculize a irreprimível, vital, ávida busca das crianças para construir amizades e pedir, enviar e reconhecer mensagens e discursos.

As linguagens são meios em que as crianças se aventuram para conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si mesmas. É por meio delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que as circundam e constroem teorias sobre eles; aprendem a autorregular seus comportamentos e se apropriam das formas de agir, sentir e pensar do grupo social ao qual pertencem, construindo identidade. Essas linguagens são simbólicas, ou seja, são constituídas por sistemas de símbolos/signos. Os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento dessa função é a inserção cultural em um meio social rico em interações de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1983, 1991).

O desenvolvimento das múltiplas linguagens proporciona às crianças uma experiência mais plena (ampla e profunda) no mundo, possibilitando que elas não apenas comuniquem e se expressem, mas que elas façam uso da cultura (BRUNER, 2007). A participação na cultura pode ser compreendida como um conjunto de processos de construção de significados, ou atos de significação; tais processos dão a natureza e a modelagem cultural da produção de significados, que ao serem criados também são negociados dentro de uma comunidade humana, ocupando um lugar central na ação dos indivíduos (BRUNER, 1997). A

³ Corresponde aos atendimentos de creche e pré-escola no Brasil.

construção de significados medeia a relação entre mente e cultura, com isso, pode-se afirmar que as linguagens simbólicas, das quais as crianças se apropriam, são as linguagens presentes na cultura.

Berle e Richter (2015) compreendem que aprender uma linguagem é aprender uma gramática do mundo, um modo de conhecer e conceber o viver. Assim, ao tempo em que as crianças desenvolvem as múltiplas linguagens, elas também constroem **identidades** e produzem cultura (MALAGUZZI, 1999, 2016, 2017), isto é, constroem subjetividade em interação com um determinado meio cultural e suas linguagens, dele se apropriando e recriando. Sobre a questão do meio e suas influências no desenvolvimento da criança, Vigotski (*apud* VINHA; WELCMAN, 2010, p. 698) afirma que:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas [por exemplo, a linguagem simbólica] e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas.

As crianças, em seus processos de construção de identidades, são marcadas pelas variáveis sociais (etnia, classe social, território de pertencimento, condição econômica etc.) e pela vivência da infância “(...) como inauguração; não como simples ausência ou falta, mas como a possibilidade de criação e invenção” (AQUINO, 2015). Segundo Fochi (2013, p. 159), “(...) as ações das crianças demarcam um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo”. Isso se dá por meio de atividades simbólicas que extraem e constroem significados, não apenas sobre o mundo, mas também sobre si mesmas (BRUNER, 1997). De acordo com Bruner (1997), nossos desejos, e as ações que praticamos em seu nome, são intermediados por meios simbólicos, por isso, os significados culturais orientam e controlam os nossos atos individuais. Assim, cada ser humano inaugura-se como um sujeito cultural, constituído subjetivamente pelas linguagens e performances que determinado meio lhes dispões, sendo, a partir daí, um produtor de novos significados para e com esse meio.

As linguagens que permeiam e constituem subjetividade também estão impressas nos corpos dos indivíduos, tornando-os *lócus* da cultura, “meio de sua experimentação do ‘fazer-se humano’ em suas múltiplas possibilidades” (CSORDAS, 2008, p. 11, *apud* BERLE; RICHTER, 2015, p. 137). O humano por sua natureza é um ser social, isso lhe coloca, antes mesmo do nascimento, em contato com expressões de linguagens, que, com pouco tempo, passam a ser restituídas por ele, por meio de expressões corporais (feições, olhares, deslocamentos dos membros etc.). Por conseguinte, os corpos são marcados, histórica e

socialmente, pelas linguagens de uma cultura, as quais lhes atribuem diferentes performances, sendo o **corpo** um meio de produção, recriação e expressão dessas linguagens. Barbosa e Richter (2018, p. 50), sintetizam que “(...) a constituição corpórea, subjetiva e simbólica de crianças e adultos emerge, de modo permanente, no encontro com os saberes, as linguagens e os conhecimentos constituídos pelo mundo”.

Nesse ponto já é possível afirmar que não há como pensar sobre o desenvolvimento/apropriação das linguagens pelas crianças sem pensar em como essas linguagens implicam/constituem o processo de construção de suas identidades. Essas duas dimensões, **linguagens e identidade**, participam da experiência temporal vivida pelo corpo nos processos de aprender a estar no mundo. Assim, como afirmam Berle e Richter (2015, p. 135), há a construção de uma subjetividade que é corpo; o corpo como lugar de e da subjetividade. Em se tratando da promoção desse “acontecer”, tornar-se sujeito de linguagens em um espaço/tempo, em contextos de educação infantil, essas autoras problematizam que

[...] a educação da infância, diante da tradição conceitual dos diferentes campos do conhecimento de conceberem linguagem como representação mental de mundo, “uma ilusão objetivista bem instalada em nós” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 240), expõe a fragilidade das discussões no campo da pedagogia em torno da aprendizagem da linguagem. A fragilidade pode ser constatada pela ampla simplificação pedagógica dos termos narrativa, imitação, ficção, lúdico, imaginação. Simplificação dada pela desconsideração da experiência temporal do corpo [na aprendizagem da linguagem] (BERLE; RICHTER, 2015, p. 135).

Frente à tradição pedagógica, que concebe a linguagem somente como um aspecto intelectual do humano, a herança teórica sobre o desenvolvimento das linguagens na infância – Teoria Histórico-Cultural (1983, 1991, 2004, 2009); Teoria da Narratividade (1997, 1998, 2001, 2007); e Teoria das Cem Linguagens (1999, 2016, 2017) – e de como as escolas de educação infantil podem organizar e promover práticas para a sua promoção – Pedagogia da Relação e da Escuta e Pedagogia da Educação Infantil – permite afirmar que o trabalho com a linguagem facial, corporal, gestual, verbal, gráfica, a linguagem da imitação, da brincadeira, da dramatização, da narrativa etc. tem forte influência no desenvolvimento global das crianças de zero a cinco/seis anos de idade⁴.

Segundo Hoyuelos (2006, p. 146), as linguagens das crianças estão “[...] la espera de ser expressadas a través de una intervención coherente que pueda solicitar la actividad de las manos, del cerebro, de la sorpresa, el interés, la atención, la concentración del niño”. Para que todas as linguagens sejam desenvolvidas, apropriadas, expressas e valorizadas, a escola de

⁴ Em reconhecimento à produção nacional sobre o tema das linguagens na educação Infantil, realizada por pesquisadoras renomadas do campo, este trabalho buscou articular essa produção com os referenciais da Pedagogia da Relação e da Escuta.

educação infantil deve ampliar (quanti e qualitativamente) as experiências das meninas e dos meninos com diversos artefatos físicos e simbólicas da cultura.

Cultura pode ser compreendida como “(...) uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados” (REGO, 2002, p. 56). Tais significados podem estar tanto na forma material como imaterial e sempre estarão fortemente ligados ao campo da linguagem, pois a cultura é produzida e socializada a partir da ação humana de significar (GEERTZ, 1989).

Para Bruner a educação é um importante foro da cultura, um espaço para “(...) a **negociação** e a renegociação de significados culturalmente construídos” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 32). Dessa forma, possibilita a construção de novos significados, “(...) em que as múltiplas formas de linguagens: narração de histórias, teatro, expressões plásticas etc. intermedeiam as trocas e permitem a exploração do que Bruner designa de ‘mundos possíveis’ (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 32); assim, as linguagens “(...) são elementos com os quais as crianças se inventam, e inventam novos mundos” (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 55).

Na Pedagogia da Relação e da Escuta, “a educação das crianças se baseia em ajudá-las a criar sentido, a negociar com as outras em um contexto de simbolização (Gardner, 1983), comunicação (Tharp; Gallimore, 1988), narrativa (Engel, 1994; Taylor, 1993) e metáfora (Bruner, 1990)” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 249). As interações entre crianças e crianças, entre crianças e adultos e desses sujeitos com os ambientes (espaços, materiais, tempos, grupos e relações) são meios para a negociação de significados sobre si e o mundo, de crenças e valores assumidos e questionados por diferentes grupos. O termo negociação, em Reggio Emilia, diz respeito à escuta e ao diálogo com as múltiplas de linguagens das crianças, com suas formas de expressão e com os conteúdos por elas expressos.

Como estratégia de negociação, juntamente com as interações cotidianas e com as práticas desenvolvidas, mas, também, de visualização e comunicação dos significados construídos na escola tem-se a **Documentação Pedagógica**, que se trata de um processo unificado de observação, registro, interpretação e planejamento desenvolvido pela experiência de Reggio Emilia. De acordo com Fochi (2019a, p. 214, grifos meus),

Uma vez que a construção desse documento é realizada continuamente, pode-se perceber as transformações e conexões das teorias das crianças, ou mesmo os modos como exploram e experimentam certas materialidades e conceitos. Também é possível compreender o valor contextual e social da aprendizagem, *pois torna visíveis as relações que as crianças vão estabelecendo entre si para negociar significados.*

A observação/escuta e registro das múltiplas linguagens das crianças e das negociações de significados que nelas ocorrem ganham clareza por meio de uma interpretação também negociada (FORMAN; FYFE, 2016). Afinal, a observação, a escuta e a negociação são, segundo Oliveira-Formosinho (2007), os processos principais de uma Pedagogia da participação, como é o caso da Pedagogia da Relação e da Escuta.

Apesar da herança teórica fomentada pela experiência de Reggio Emilia, o debate em torno da apropriação e do desenvolvimento das múltiplas linguagens em contextos educativos para a infância soa recente para a Pedagogia (BERLE; RICHTER, 2015). Segundo Barbosa (2010a, p. 2), “(...) a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância [no Brasil] teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica – Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)”. Pelo seu curto tempo de elaboração e, sobretudo, pela ausência de uma experiência situada espacial, temporal e culturalmente, a Pedagogia da Educação Infantil em território brasileiro ainda caminha para a sua consolidação, inspirando-se em diferentes abordagens educativas para a educação de bebês e crianças pequenas (PEREIRA, 2019).

Atualmente, no contexto brasileiro, presencia-se a emergência de propostas pedagógicas organizadas em linguagens, sendo também considerável a presença de recomendações em favor dessa organização na legislação educacional. Contudo, se percebe que “[...] há ainda muito pouca produção na literatura nacional trazendo as expressões [das crianças] [...] e sua documentação como eixos fundamentais da educação” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 15).

Como implicação de uma discussão ainda lânguida sobre as linguagens nas propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil, identifica-se a interpretação da linguagem como um campo disciplinar, sendo concebida, em muitas escolas, apenas como linguagem verbal (BARBOSA, 2010b). Em decorrência dessa interpretação, e de outros fatores, presencia-se a **cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças nas instituições educativas**, a qual faz com que as crianças pequenas, e até mesmo as bem pequenas e os bebês, não encontrem espaços e tempos no cotidiano em que elas possam se expressar, falar, desenhar, brincar, dramatizar, contar histórias etc.

A minha participação nessa cultura se deu em experiências de formação universitária e de atuação docente na educação infantil. Ao cursar a atividade Estágio – Educação Infantil na graduação em Pedagogia⁵ tive contato com práticas pedagógicas

⁵ Curso realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2014 e 2017.

promovidas “para” crianças de quatro e cinco anos de idade atendidas em uma escola pública. Era rotineira a realização de atividades em uma apostila, o que ocupava boa parte da rotina das crianças. A professora seguia certos protocolos na realização dessas atividades. Primeiramente, ela fazia a leitura das orientações presentes no material, sobre o que as crianças precisavam registrar, e explicava o “conteúdo” trabalhado na atividade. Em seguida, ela lembrava que as crianças precisavam ficar concentradas para fazerem as “tarefas” de acordo com o comando dado. Após o tempo ofertado pela professora, para que as crianças fizessem sem a sua ajuda dos pares, ela escrevia as respostas no quadro, as quais eram copiadas pelas meninas e meninos.

Essa e outras práticas equivocadas⁶ de uso da linguagem escrita eram incentivadas e bem vistas pela coordenadora responsável por acompanhar a pré-escola. Diferentemente do que se espera, essa profissional também acompanhava o ensino fundamental e não o segmento de creche, com isso, as crianças pequenas eram submetidas à uma rotina que mais se articulava ao ensino fundamental que à educação infantil. Tornar o cotidiano da pré-escola responsabilidade de uma coordenadora do ensino fundamental não parecia ser uma escolha arbitrária da escola e da rede de ensino, mas deliberada a partir do desejo de que as crianças de quatro e cinco anos deixassem a educação infantil mais preparadas para os musculosos aparatos didático-pedagógicos da etapa seguinte (FORTUNATI, 2009).

Apesar de visualizar as repercussões negativas de tais práticas para as crianças na educação infantil (por exemplo, a ausência de interações ricas e brincadeiras com os pares, pouco potencial expressivo, conduta submissa, pouca iniciativa etc.), foi na atividade Estágio - Ensino Fundamental que fui apresentado aos “resultados” dessas experiências nos primeiros anos de vida. Atuando em uma turma de 1º ano de uma escola pública, me deparei com crianças de seis e sete anos que escreviam de modo automático, que apenas conseguiam realizar cópias, ou seja, escreviam sem a consciência do que as palavras e os textos representavam. Era também duro observar o ambiente competitivo promovido pela escola: as crianças que sabiam ler e escrever (mesmo que por meios mecânicos) eram vistas como mais competentes que as crianças que estavam em processo de apropriação da linguagem escrita.

Em uma experiência recente, como professor de crianças pequenas, estive novamente em contato com práticas equivocadas na pré-escola (muito semelhantes às presenciadas na experiência de Estágio – Educação Infantil)⁷. Atuava como professor de menor

⁶ Assim qualificadas tendo em vista a Pedagogia que inspira este trabalho, a Pedagogia da Relação e da Escuta. Para a professora observada, essas práticas podem ser condizentes, pois orientadas pelas suas concepções e responsivas às suas demandas.

⁷ Selecionado por meio do processo seletivo do Edital nº 91/2017 da Prefeitura Municipal de Fortaleza, para ser professor substituto na vigência de 2018-2019.

carga horária, acompanhando duas turmas, Infantil IV (crianças de quatro anos) e Infantil V (crianças de cinco anos), nos horários de planejamento das professoras de maior carga horária⁸. Logo que iniciei o trabalho na instituição fui informado pelas professoras onde se encontravam os cadernos de escrita, as apostilas e os lápis das crianças; por sua vez, as crianças me informaram qual era o horário da cópia da agenda e quem, entre elas, já sabia “escrever”. Nessa ocasião, as crianças que sabiam escrever mostravam-se orgulhosas, enquanto as que não sabiam intimidadas.

Em suma, as práticas descritas promoviam e valorizavam com mais força um conhecimento – a linguagem escrita –, em consequência, o ensino se orientava também para um único fim. Dessa forma, não se possibilitava às crianças que elas encontrassem seus próprios caminhos, seus modos particulares de expressar-se e comunicar-se (HOYUELOS, 2018).

A partir das experiências narradas, analisadas criticamente com base nos conhecimentos que iniciam este trabalho, refleti se de fato este seria o lugar das linguagens na educação infantil: **serem invisibilizadas em detrimento da apropriação da linguagem escrita, o que leva essa última a ser percebida pelas crianças como o principal conteúdo a ser aprendido.**

No âmbito do estado do Ceará, contexto em que se deram essas experiências, é necessário refletir sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma cooperação entre o governo do estado e os municípios. Apesar de ter como objetivo garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, o Programa possui um eixo de trabalho na educação infantil. Em análise do documento orientador do PAIC (Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.), Chaves (2015) considera que o Programa concebe a educação infantil como etapa preparatória para as aprendizagens futuras de alfabetização das crianças de zero a cinco anos.

O eixo de educação infantil do PAIC realiza formações para os professores de pré-escola, como também exerce influência na gestão municipal, na escolha dos materiais didáticos para professores e crianças e na avaliação desses sujeitos. Nesse sentido, a avaliação da

⁸ Para garantir o terço do tempo de trabalho dedicado ao planejamento (previsto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores - Lei nº 11.738), a rede de ensino de Fortaleza organiza a jornada dos professores em duas modalidades, “maior carga horária” e “menor carga horária”. O professor lotado na primeira modalidade fica, geralmente, responsável por uma turma, a qual, nos turnos de planejamento desse professor, fica sob a responsabilidade do professor de menor carga horária. O professor da segunda modalidade, geralmente, atua em mais de uma turma, cobrindo os turnos de planejamento dos professores de maior carga horária.

competência leitora, tanto na etapa da educação infantil como no ensino fundamental, vincula-se às ações do PAIC (SOARES, 2017).

Em pesquisa sobre o trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental em uma escola de Fortaleza (CE), Soares (2017) afirma que os resultados das avaliações vinculadas ao PAIC, sobretudo, a do SPAECE-Alfa⁹ (aplicado com as crianças de 7 anos) “[...] gera uma exigência não oficial para as turmas anteriores ao 2º ano do Ensino Fundamental — 1º ano e Infantil V —, para desenvolver com as crianças atividades que venham a dotá-las de conhecimentos e habilidades, a fim de melhorar os índices no 2º ano” (SOARES, 2017, p. 65).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresentar uma concepção clara de currículo, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, não é raro presenciar escolas que estruturam o currículo em listas de conhecimentos que as crianças precisam apreender em determinados períodos. A estruturação de um currículo nesses moldes se justifica pela relação intrínseca que há entre currículo e avaliação. Se a avaliação delibera que levará em conta determinadas aprendizagens, serão essas as aprendizagens privilegiadas no currículo. No contexto da pesquisa de Soares (2017) trata-se dos conhecimentos relativos à leitura, os quais são incluídos no currículo da educação infantil a partir de uma visão propedêutica dessa etapa.

Barbosa e Richter (2018, p. 51 – 52), esclarecem que

Se, do ponto de vista das proposições curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI [BRASIL, 2009]) apresentam a ênfase nos processos lúdicos, nas relações entre crianças e adultos, na interlocução entre saberes e conhecimentos, muitas das propostas curriculares realizadas nas distintas escolas, nas orientações curriculares das secretarias municipais e nas provas de larga escala que avaliam a educação infantil, como a Provinha Brasil [Apesar da Provinha Brasil ser realizada no Ensino Fundamental, a sua existência determina uma série de práticas na pré-escola], verifica-se proximidades mais que desejáveis com a centralidade pedagógica na perspectiva dos conteúdos apresentados em diferentes áreas de conhecimento.

Simplificar o trabalho na educação infantil em “incutir conhecimentos propícios aos resultados no ensino fundamental” é inadequado para a educação de bebês e crianças pequenas. É desconsiderar que a educação é um processo de mediação cultural, que leva, por consequência, à sua recriação; nesse processo as linguagens são para as crianças meios de ação sobre o mundo, consequência do desejo e da curiosidade delas em interpelar o real, o

⁹ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que possui uma vertente cujo objetivo é verificar o nível de alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (SOARES, 2017).

imaginário, aos outros e a si mesmas (MALAGUZZI, 1995, *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013).

As práticas escolarizantes presenciadas nas atividades Estágio – Educação Infantil e Estágio – Ensino Fundamental, como também, na situação de docência não condizem com essa concepção de educação e de linguagem, sobretudo porque possuem uma ênfase distinta: enquanto as práticas com “linguagens” atribuem valor ao percurso, ou seja, ao desenvolvimento da capacidade de atribuir/criar significados e desenvolver-se nesse processo, as promovidas nas instituições de estágio e docência focalizavam “o produto final”, o qual se resume na habilidade de ler e escrever de forma mecânica, sem consciência da atribuição de significados por parte das crianças. Segundo Baptista *et al.* (2015),

[...] preocupados em nos mantermos [enquanto campo de pesquisa e militância da educação infantil] em um ou outro extremo dessa falsa polêmica [alfabetizar ou não na educação infantil] nos afastamos de perguntas fundamentais como, por exemplo, [...] “Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?”, “O que precisa saber um professor de crianças de 0 a 5 anos para ajudá-la[s] [nesse processo]?” (BAPTISTA *et al.*, 2015, p. 7).

Enquanto o campo de pesquisa e militância da educação infantil polarizava e se distanciava da discussão sobre a linguagem escrita, as famílias se interessavam cada vez mais por esse objeto de conhecimento, e assim, fortaleceram a pressão para que as escolas ensinassem a leitura e a escrita para as crianças, não refletindo sobre os meios pelos quais se chegaria a esse fim. Segundo Cruz (2016, p. 24), “[...] pelo prestígio de que goza na sociedade e pela importância na vida prática das pessoas, a aquisição da leitura e da escrita assume um papel central no desejo de ‘ter mais estudo’”. Para Abramovay e Kramer (1985), a polêmica sobre alfabetizar as crianças na pré-escola instalou-se fundamentalmente quando as famílias das classes populares fizeram essa exigência, a qual resulta da consciência que elas desenvolveram acerca do curto tempo que suas crianças ficariam no Ensino Fundamental¹⁰, situação que poderia ser modificada se elas ingressassem nessa etapa sabendo ler e escrever.

Nos últimos 30 anos, em que a educação infantil foi se consolidando como a primeira etapa da educação básica, a apropriação da leitura e da escrita também passou a ser uma exigência das redes municipais e estaduais de educação, assim como, dos professores que atuam em creches e pré-escolas.

A cultura de supervalorização da linguagem escrita, atualmente, constitui identidades institucionais – de escolas de educação infantil – e profissionais – de professores dessa etapa, principalmente, da pré-escola. Não são raros os depoimentos de docentes que são

¹⁰ À época denominado “Primeiro grau”.

cobrados por secretarias e até mesmo por seus colegas a “alfabetizarem” as crianças desde os três ou quatro anos de idade. De fato, contemporaneamente, no imaginário popular, uma boa escola e uma boa professora de educação infantil é aquela que “entrega” as crianças preparadas para o ensino fundamental, o que significa sabendo “ler” e “escrever”. Segundo Cruz (2016, p. 32), “no caso das demandas por mais atividades relacionadas à alfabetização, seja na instituição, seja em casa, há uma coincidência de desejos; como se diz popularmente, ‘junta a fome com a vontade de comer’”.

É por não ser mais apenas uma demanda das famílias, mas também de redes municipais de educação, de sistemas particulares de ensino e, o que é mais grave, de professores, que ainda se constata em muitas pré-escolas práticas que estimulam as crianças a sonorizar letras, repetir oralmente sílabas ou fazer cópias de letras, de sílabas e de palavras sem uma preocupação com seus significados e contextos de uso (BAPTISTA, 2013). Para isso, o planejamento das instituições parte da organização dos espaços, com a ornamentação das salas de referência com letras do alfabeto (mesmo as que atendem aos bebês) e da organização da rotina, com momentos para o “ensino” e verificação da aprendizagem das letras, das sílabas e das palavras. Segundo Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013, p. 15),

[...] as práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhado as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo.

A compreensão de linguagem estritamente como linguagem oral e escrita e a promoção dessas expressões por meio de práticas que desconsideram as especificidades das crianças menores de seis anos constituem uma cultura que tem caracterizado a ambiência de várias pré-escolas. Segundo Geertz (1989), como um sistema de signos passíveis de interpretação, que não é plenamente localizável, a cultura é um fenômeno social que produz, compartilha e interpreta significados. Esses significados podem estar tanto na forma material como imaterial e sempre estarão fortemente ligados ao campo da linguagem, pois a cultura é produzida e socializada a partir da ação humana de significar, o que coloca a dimensão simbólica no centro da experiência humana.

Com base na compreensão de cultura de Geertz (1989), pode-se formular a hipótese de que **nos contextos de educação infantil, especialmente da pré-escola, o que se identifica é uma complexa cultura de desconhecimento e de invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças**, que constrói determinados significados para as diferentes linguagens e compartilha-os com a comunidade educativa, entendida como os atores sociais que dela

participam (crianças, professores, funcionários, famílias etc.). Esse compartilhamento se dá por meio da imposição dos adultos, especialmente, os professores, sob as crianças, já que o caráter adultocêntrico das relações entre esses atores ainda se faz presente na educação das crianças pequenas.

No sentido de aprofundar a compreensão sobre essa problemática, na produção científica do campo da Pedagogia e de outros campos, que tiveram a etapa da educação infantil como público de investigação, foram realizadas pesquisas nas plataformas “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), “Scientific Electronic Library Online” (SciELO) e biblioteca da “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd). Nos bancos citados foram utilizadas como buscadores as seguintes combinações de palavras-chave: I. "múltiplas linguagens" "educação infantil"; II. "linguagens" "educação infantil". Fez-se uso dessas combinações de palavras-chave tendo em vista explorar aspectos da cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na educação de zero a cinco anos. Abaixo é apresentada a amostra identificada nas plataformas por cada combinação de buscadores:

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre múltiplas linguagens/linguagens na educação infantil

Combinação de palavras-chave	Plataformas		
	BDTD	SciELO	ANPEd
"múltiplas linguagens" "educação infantil"	15	0	0
"linguagens" "educação infantil"	112	4	0

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Foram analisados os resumos de 131 trabalhos (4 artigos, 86 dissertações e 41 teses). A partir dessa análise, identificou-se os focos mais presentes nos dois grupos de produções, apresentados a seguir.

A pesquisas do primeiro grupo, “múltiplas linguagens” “educação infantil”, têm como foco a ludicidade, a relação entre as múltiplas linguagens e o letramento, as atividades de linguagem visual, a ampliação das múltiplas linguagens por meio do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC’s), a formação e as concepções de professores a respeito do trabalho que realizam, a construção de conceitos das diversas áreas do conhecimento por parte das crianças e as práticas de educação artística.

O segundo grupo, “linguagens” “educação infantil”, é composto por pesquisas que versam sobre várias linguagens, dentre as quais, estão a linguagem cênica, musical, visual, corporal, teatral, gráfica, verbal, escrita, a brincadeira etc. Vale ressaltar, que os trabalhos focam uma ou outra dessas linguagens em práticas com artes e em experiências estéticas. Há também

pesquisas que focam na literatura, no letramento, na alfabetização e no ensino de língua estrangeira para crianças pequenas. A docência nessa etapa da educação também é foco de interesse dos pesquisadores que compõem este grupo, especificamente, sobre a formação, as concepções e a atuação. Dimensões dessa atuação também são alvo dessas pesquisas, por exemplo, a organização dos espaços, a prática de documentação e avaliação.

Nesses dois grupos não foram identificadas pesquisas que abordassem a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na pré-escola. Entretanto, ainda no sentido de explorar a problemática anunciada, realizou-se uma outra busca nas plataformas citadas, desta vez com as combinações de palavras-chave “leitura e escrita” “educação infantil” e “alfabetização” “educação infantil”.

A escolha por essas combinações de palavras-chave decorreu da hipótese de que a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens na pré-escola ocorre em consequência da priorização da linguagem escrita no currículo de muitas escolas de educação infantil. Em vista disso, refletiu-se que, dentre os trabalhos que tiveram como objeto de estudo a “leitura e a escrita” ou, em outras palavras, a “alfabetização”, fosse possível encontrar pesquisas que tratassem, como maior ou menor atenção, do “lugar” das outras linguagens no cotidiano das escolas. Abaixo é apresentada a amostra identificada¹¹:

Tabela 2 – Produção acadêmica sobre leitura e escrita/alfabetização na educação infantil

Combinação de palavras-chave	Plataformas		
	BDTD	SciELO	ANPEd
"leitura e escrita" "educação infantil"	63	4	4
“alfabetização” “educação infantil”	150	36	4

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Foram analisados os resumos de 257 trabalhos (44 artigos, 160 dissertações e 53 teses). A partir da análise dos resumos, identificou-se sete trabalhos que, em suas análises, discutiam a invisibilidade das múltiplas linguagens¹²:

¹¹ É importante comunicar que as buscas realizadas na biblioteca da ANPEd com as duas combinações de buscadores, “leitura e escrita” “educação infantil” e “alfabetização” “educação infantil”, resultaram no achado dos mesmos trabalhos, os quais fazem parte do Grupo de Trabalho (GT) – 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. Isso pode ser problematizado a partir da consideração de que há, na ANPEd, um GT destinado às discussões do campo da Educação Infantil, o GT – 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. É possível refletir que, apesar dos avanços nas pesquisas e discussões do campo sobre “linguagem oral e escrita”, alguns pesquisadores consideram mais adequado discutir essa temática na educação infantil com pares de pesquisadores de outros grupos.

¹² Não foi realizado um panorama do terceiro e do quarto grupo de pesquisas, como foi feito do primeiro e do segundo. O foco da consulta com essas combinações de palavras-chave foi identificar pesquisas que abordassem a invisibilidade das linguagens, e não compreender o que a produção científica tem discutido sobre linguagem

Tabela 3 – Produções acadêmicas que abordam a invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na pré-escola identificadas na BDTD, SciELO e ANPED.

Título	Autor(es)	Artigo/Tese/Dissertação	Ano
A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP	Katia de Moura Graça Paixão	Dissertação	2004
Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino Fundamental	Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros	Dissertação	2008
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino	Artigo	2011
As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	Bárbara Sabrina Araújo de Souza	Dissertação	2011
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Izabel Maciel Monteiro Lima	Dissertação	2013
A infância resiste à pré-escola?	Lenilda Cordeiro de Macêdo	Tese	2014
Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na educação infantil (2000-2013)	Andréa Cristina Nassar de Aquino	Dissertação	2015

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

A esse panorama somou-se cinco pesquisas, que também discutiam essa problemática, mas que foram acessadas por outras vias. As pesquisas de Souza (2006), Martins (2009) e Santos (2015) foram conhecidas por meio do contato com as próprias pesquisadoras, a de Silva (2012) a partir da apreciação do vídeo “Fala, Doutor - Marta Regina: Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis”¹³ e a de Sousa (2016) em uma palestra proferida pela professora Dr.^a Mônica Correia Baptista (Universidade Federal de Minas Gerais) - orientadora do trabalho - no encontro do mês de maio de 2017 do Fórum de Educação Infantil do Ceará, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

escrita na educação infantil. Reconhece-se que as discussões sobre leitura e escrita na educação infantil possuem perspectivas complexas e diversas, as quais, neste trabalho, não seria possível analisar.

¹³ Disponível em: <<https://youtu.be/R5KDb1o7-M>>. Acesso em 28 ago. 2018.

Tabela 4 – Outras produções acadêmicas que abordam a invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na pré-escola.

Título	Autor(es)	Tese/Dissertação	Ano
Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola	Mônica Maria Silva de Souza	Dissertação	2006
A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil	Cristiane Amorim Martins	Tese	2009
Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha"	Marta Regina Paulo da Silva	Tese	2012
As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza	Celiane Oliveira dos Santos	Dissertação	2015
Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa	Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa	Dissertação	2016

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

A primeira análise realizada refere-se à quantidade de produções acadêmicas identificadas pelas combinações de palavras-chave. O conjunto de produções relativas às múltiplas linguagens na educação infantil nas plataformas consultadas é de 131, enquanto o conjunto de produções relativas à leitura e à escrita é de 257. É plausível afirmar que a pesquisa acadêmica tem visibilizado a linguagem escrita na educação das crianças menores de seis anos, sendo a quantidade de trabalhos que enfocam essa linguagem quase 100% maior que o grupo de trabalhos que tratam das outras linguagens possíveis aos bebês e às crianças pequenas.

As pesquisas analisadas são uníssonas em relação à invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na pré-escola, público enfocado pelas pesquisadoras¹⁴. Paixão (2004) e Santos (2015) são enfáticas ao afirmarem que esse fenômeno de invisibilidade não ocorre com todas as linguagens, sendo a linguagem escrita priorizada no trabalho pedagógico. Segundo Martins (2009, p. 124), “as expressões dramática e musical muito raramente eram trabalhadas, assim como a expressão motora (o que acontecia, com frequência, era o treino da coordenação motora para a escrita)”. De acordo com Macêdo (2014, p. 160), a priorização dessa linguagem “[...] acaba deixando uma lacuna em outras que, inclusive, são objeto de interesse das crianças,

¹⁴ Tais trabalhos - Aquino (2015); Barros (2008); Corsino, Kramer e Nunes (2011); Lima (2013); Macêdo (2014); Martins (2009); Paixão (2004); Santos (2015); Silva (2012); Sousa (2016); Souza (2011); Souza (2006) - são discutidos no primeiro capítulo. Para isso, foram lidos na íntegra os capítulos de análises de dados.

a exemplo do desenho”. Macêdo (2014) e Paixão (2004) relatam cenas de pré-escolas em que o desenho aparecia como uma atividade altamente direcionada, por exemplo, utilizando desenhos prontos, como uma atividade para passar o tempo, para distrair.

Além da vivência empobrecida e mecânica da atividade de desenho, as crianças atendidas na pré-escola investigada por Macêdo (2014) tinham contato com a literatura infantil como instrumento de apresentação e estudo das unidades das palavras, sílabas e letras, distanciando-se da escuta de histórias como uma experiência de fruição e como um evento de letramento, que comunicasse às crianças os usos e funções da leitura e da escrita na sociedade letrada. O jogo pedagógico também era utilizado como instrumento para o ensino da leitura e da escrita na pré-escola, mediante a apresentação e formação de palavras.

Na análise dos cadernos de planejamento de uma professora, produzidos no período de 13 anos (2000 a 2013), Aquino (2015, p. 95) constatou que “[...] as brincadeiras, que antes aconteciam sem o compromisso de contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita, deram lugar, mesmo que não totalmente, a um número pouco maior de atividades que contribuíram para alcançar os objetivos”. Além desse “uso” da brincadeira, as pesquisas analisadas também a identificaram como um dispositivo de controle das crianças na pré-escola, sendo utilizada como uma recompensa para as meninas e os meninos que exercitam “bem” a escrita nas atividades propostas (LIMA, 2013; SOUSA, 2016).

O uso de apostilas foi identificado como um dos fatores que “desmantelam” o espaço da brincadeira na pré-escola, tornando as vivências das crianças mais próximas da escola de ensino fundamental, “[...] não permitindo em nenhum momento que as crianças interajam, brinquem pela sala ou conversem” (BARROS, 2008, p. 121).

As pesquisas analisadas permitem afirmar que a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens compõe o caráter antecipatório e preparatório da pré-escola, o que se dá no contexto de uma pedagogia transmissiva que desconsidera a globalidade das crianças. Nessa cultura observa-se o uso de espaços e materiais grafocêntricos, as rotinas rotineiras, o ensino transmissivo, as atividades de caráter reprodutivo (cópias), os materiais apostilados, os projetos predefinidos, a matemática como campo de conhecimento, a avaliação equivocada das crianças, a desconsideração dos outros conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural mais amplo, a dissociação entre o letramento e a alfabetização, a priorização da linguagem escrita etc.

Em suma, essas investigações testemunham a invasão dos processos de antecipação da escolarização na cultura da pré-escola, ratificando críticas historicamente formuladas pelo campo da Pedagogia da Educação Infantil a respeito da pré-escola brasileira assumir “(...) a

função de compensar déficits e superar carências, como forma de aumentar as chances de êxito escolar das crianças, em fase posterior” (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 32). O caráter compensatório, antecipatório e preparatório imposto à pré-escola decorre da influência de compreensões sobre o humano e a sociedade que impregnaram, durante os séculos XIX e XX, as discussões sobre educação em território nacional, como o pensamento médico-higienista, o assistencialismo científico e a toeira da privação cultural (KUHLMANN Jr., 1998).

As pesquisas discutidas também indicam que o campo da Pedagogia da Educação Infantil ainda não deu conta dessa problemática, fazendo-se necessário o enfrentamento em relação a ela, nas dimensões prática, teórica, formativa e política. A inadequada permanência de “(...) teorias do conhecimento e métodos pedagógicos que consideram o saber a partir da oralidade e da escrita” (BERLE; RICHTER, 2015, p. 141) orientam a promoção de práticas que buscam promover a linguagem escrita em detrimento das outras linguagens.

Em presença das motivações e constatações refletidas até o momento identifica-se a seguinte problemática: **as múltiplas linguagens são (des)conhecidas e (in)visibilizadas seletivamente nas escolas justamente no período da vida em que as crianças necessitam delas para interagirem com o mundo que as circunda e construirão a sua identidade.**

O uso de parênteses nos prefixos das palavras *desconhecidas* e *invisibilizadas* busca tornar visível, na construção do problema de pesquisa, a reflexão de que algumas manifestações de linguagens são conhecidas pelos professores e outras não (reflexo de sua formação inicial e em serviço) e, sobretudo, que algumas dessas manifestações são visibilizadas, como é o caso da linguagem escrita, e outras não, por exemplo, a brincadeira, sufocada na sala de referência e “permitida” apenas na hora do recreio. As linguagens fazem-se presentes nas interações entre as crianças e entre elas e os adultos, contudo, as formas como os adultos se relacionam com elas depende de suas expressões e de seus conteúdos, além das concepções que estes carregam, é claro. São esses fatores, concepções e formas de relação, que dão o caráter seletivo a esse fenômeno, cultura.

A cultura de (des)conhecimento e (in)visibilidade seletiva das múltiplas linguagens na pré-escola tem sede na relação entre as crianças e os adultos neste contexto. Em vista disso, este estudo não pode centrar-se apenas nas manifestações de linguagens das crianças, mas, no ambiente relacional em que elas são expressas. É essa a **unidade de análise** da pesquisa: a relação entre as manifestações de linguagem das crianças e a Pedagogia em curso no contexto

investigado. Por isso, a presença de questões e objetivos que miram nas crianças e nos professores¹⁵.

Frente à **hipótese** de que as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, mesmo não sendo privilegiadas, fazem-se presentes no cotidiano da pré-escola, esta pesquisa realiza os seguintes questionamentos:

Questão geral: Como as múltiplas linguagens expressas pelas crianças numa pré-escola se relacionam com a Pedagogia em curso nesse contexto?

Questões específicas: Quais são as manifestações de múltiplas linguagens expressas pelas crianças nesse contexto? Quais as relações que as manifestações de múltiplas das crianças desenvolvem com a Pedagogia em curso nesse contexto? Como as manifestações de múltiplas linguagens das crianças são percebidas e refletidas pelos professores nesse contexto?

Diante de tais questões, foram formulados para esta investigação os seguintes objetivos.

Objetivo geral: Analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas por crianças de pré-escola e suas relações com a Pedagogia em curso nesse contexto.

Objetivos específicos:

I. Caracterizar as manifestações de múltiplas linguagens expressas pelas crianças nesse contexto;

II. Compreender as relações entre as manifestações de múltiplas linguagens expressas pelas crianças e a Pedagogia em curso nesse contexto;

III. Compreender como os professores percebem e refletem sobre as manifestações de múltiplas linguagens das crianças.

¹⁵ As questões e os objetivos apresentados no projeto de qualificação foram realinhados a partir das reflexões formuladas na sessão de defesa do projeto, no avanço das compreensões teóricas sobre a temática e na realização do trabalho de campo.

1 A CULTURA DE INVISIBILIDADE DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Kishimoto e Pinazza (2007), ao apresentarem Friedrich Froebel como um dos patronos da educação infantil, ressaltam o caráter atual de suas ideias para se pensar esse atendimento na contemporaneidade. Entre as ideias de Froebel para a educação das crianças na primeira infância está a promoção das diversas linguagens, compreendidas como formas de expressão do conhecimento que as crianças constroem da realidade (FROEBEL, 1896 *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 53). Segundo as autoras:

Froebel considera importante a experiência de fazer, de usar as mãos, de empregar a expressão plástica. Critica o processo de desenvolvimento intelectual que se restringe à expressão de idéias [sic] apenas com palavras e que não reconhece o valor das coisas. A expressão de idéias [sic] pelas mãos assegura sua formulação em palavras e relação das coisas com os símbolos impressos (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 53).

Apesar das múltiplas linguagens estarem contempladas em uma das principais referências pedagógicas para a educação infantil, a Pedagogia froebiliana, entre os séculos XIX e XX – seguida por muitos dos países que se interessaram por esse atendimento –, elas não tiveram lugar privilegiado nas propostas e práticas pedagógicas das instituições destinadas às crianças desde a tenra idade. O que se observou foi uma série de atendimentos que se dividiam entre o assistencialismo e a escolarização (HOYUELOS, 2004).

Ao refletir sobre os impasses e riscos que a escola de educação infantil corre em relação à construção e manutenção da sua identidade, Malaguzzi resalta as tendências mencionadas. O assistencialismo é visto por Malaguzzi como um câncer social, pois ele o compreende como uma política de dominação das crianças e de suas famílias, uma vez que cobre apenas suas necessidades básicas, tornando as pessoas gratas pelo pouco que recebem. Apesar da assistência ser um aspecto imprescindível na educação de bebês e crianças pequenas, a tendência assistencialista faz com que a educação infantil seja vista como uma política irrelevante socialmente (HOYEULOS, 2004).

No que diz respeito à tendência escolarizante, Malaguzzi identifica duas faces: a escolarização e a antecipação. ele considerava que a primeira “[...] introduce a los niños en un mundo de instrucciones y programaciones curriculares que tratan de enseñarles, a través de métodos y medios inadecuados y poco creativos (léanse programaciones y fichas), contenidos y objetivos marcados deductiva y técnicamente” (*apud* HOYUELOS, 2004, p. 307). A antecipação decorre da escolarização: a escola de educação infantil se converte em preparação para a etapa posterior, perdendo seu próprio tempo e espaço.

Malaguzzi questionou que a tendência da escolarização privilegiava uma linguagem entre todas as formas de expressão disponíveis às crianças, centrando-se na linguagem escrita. Essa reflexão gerou uma discussão sobre política e currículo nas escolas de Reggio, culminando na compreensão de que as linguagens, todas elas, têm um papel importante na aprendizagem e na vida das meninas e dos meninos (DAHLBERG; MOSS, 2017). As discussões e práticas nas escolas reggianas fortaleceram a ideia de que “[...] os símbolos são usados pelas crianças para adquirir cultura, crescimento e comunicação. Não [...] [sendo possível] limitar o domínio das linguagens simbólicas apenas à leitura, à escrita e aos números” (MALAGUZZI, 2016, p. 81).

Apesar dos avanços na compreensão sobre o papel da educação infantil na promoção do desenvolvimento integral das crianças, incluindo as dimensões da linguagem e da identidade, no campo da Pedagogia da Infância, a imagem que se tem da pré-escola na sociedade contemporânea ainda é marcada pelo seu **caráter antecipatório e preparatório para o ensino fundamental, que tem o ensino da linguagem escrita como símbolo maior**. Tal caráter tem implicado na adoção de planejamentos e ações que contradizem a imagem de criança como um ser de linguagens e produtor de cultura. Souza (2016, p. 128) considera que “[...] é possível perceber que há uma transposição de um modelo escolar que toma os conteúdos a serem ensinados como a principal referência de organização das práticas”, típico da Pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A Pedagogia transmissiva, marcada pelo anonimato e pela articulação com o modelo burocrática de organização do trabalho (ARAÚJO; FORMOSINHO, 2007, FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), tem desconsiderado o direito das crianças a terem experiências que contribuam para o seu desenvolvimento integral e tem caracterizado não só a pré-escola, mas, a educação infantil como um todo, já que a preparação se dá em cadeia: na creche prepara-se os bebês e as crianças bem pequenas para a pré-escola; na pré-escola prepara-se as crianças pequenas para o ensino fundamental; e assim por diante.

Reconhecendo o direito das crianças ao acesso e desenvolvimento das diversas formas de expressão, este capítulo descreve e problematiza as concepções e as práticas pedagógicas em torno do trabalho com as linguagens na pré-escola. Uma breve descrição desse fenômeno foi feita na introdução deste trabalho, o qual será discutido a seguir com maior profundidade; análise essa iluminada pelas reflexões feitas historicamente no campo da Pedagogia sobre a proposta pedagógica e o currículo para a educação infantil.

1.1 Práticas pedagógicas que invisibilizam as múltiplas linguagens das crianças

À época das discussões sobre a inclusão da pré-escola nos sistemas educacionais, que acompanhava o movimento de redemocratização do Estado brasileiro e dos seus serviços, Kramer (1986, p. 79) alertava que no interior da função social e pedagógica da pré-escola deveria estar a “[...] confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a [...] valorização das suas mais diferentes formas de expressão”. Para Abramovay e Kramer (1985), a pré-escola exerceria uma função pedagógica que se manifestaria na valorização das manifestações e ações das crianças, mas também por meio da ampliação dessas manifestações e ações. A linguagem, como dimensão do desenvolvimento humano, deveria marcar o dia a dia da instituição educativa, ocupando “[...] um lugar [...] na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1991, p. 119). Contudo, a linguagem parece ter sido reduzida à linguagem verbal e ainda à linguagem escrita, sendo priorizada nas propostas e práticas pedagógicas de muitas pré-escolas – fenômeno historicamente problematizado pelo campo de pesquisa da Educação Infantil e testemunhado de forma uníssona pelos estudos analisados.

De acordo com Paixão (2004, p. 122), “de forma enfática, a linguagem **escrita** vem sendo sobreposta às outras formas de expressão, que também são frutos da criação humana e que merecem, desse modo, serem oportunizadas às crianças”. Santos (2015) relata que a professora, participante de seu estudo, demonstrava claramente a preocupação com a alfabetização das crianças em detrimento das outras experiências. Martins (2009) também identificou em uma turma de crianças de cinco anos, a forte presença de um trabalho voltado para a aquisição da leitura e da escrita. Segundo a pesquisadora, “as expressões dramática e musical muito raramente eram trabalhadas, assim como a expressão motora (o que acontecia, com frequência, era o treino da coordenação motora para a escrita)” (MARTINS, 2009, p. 124). Vigotski afirma que se o

“[...] exercício da escrita [...] [passa a ser] puramente mecânico [...] logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão [...]. Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, [...], a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. (VIGOTSKI, 1991, p. 133).

Para Macêdo (2014, p. 160), a priorização dessa linguagem “[...] acaba deixando uma lacuna em outras que, inclusive, são objeto de interesse das crianças, a exemplo do desenho”. Na escola investigada pela pesquisadora supracitada não foram observadas situações em que as crianças pudessem se expressar por meio de outras linguagens, especialmente, nas

situações propostas pela professora. Os momentos organizados pela docente privilegiavam a linguagem escrita, sendo também alguns momentos dedicados à pintura de **desenhos** prontos. Macêdo (2014) relata que essas atividades, escrita e desenho, eram realizadas sob pressão, para que fossem concluídos em um tempo curto, de produção hábil e intensa. Também não se contextualizava e se discutia as produções com as crianças, sendo dada pouca importância ao processo de criação:

[...] além de realizar tarefas escolares extensas, embora não vistas como tal pela sociedade, as crianças não têm oportunidade de construir sentidos sobre o que fazem, de elaborar o desenho, já que este veio pronto para pintarem, e nem sempre há uma conversa antes sobre a temática ou o motivo do desenho xerocopiado/mimeografado, típico das atividades fabris (MACÊDO, 2014, p. 106).

Hoyuelos (2018, p. 187) alerta que há capacidades nas crianças que podem sofrer implicações negativas por meio de práticas que desvalorizam a atividade de desenho, tornando-a uma ação mecânica, e não criativa, como “(...) la actitud estética, la diversidad y la complejidad, el desarrollo espacial, la expresión original y creativa e la autonomía e libertad”.

Macêdo (2014) também apresenta situações em que a professora não permitia que as crianças desenhassem livremente após o término da “tarefa”, direcionando-as à procurem letras e palavras em revistas e livros de consulta, como exemplificado na seguinte fala: “nada de desenhar: vai pesquisar/ler palavras” (MACÊDO, 2014, p. 154). A respeito da linguagem do desenho na pré-escola, Paixão (2004, p. 141) também constatou que “[...] nos momentos em que as crianças estavam desenhando sempre havia atividades paralelas ao desenho e que ocupava um lugar superior na hierarquia”. Paixão (2004, p. 142) descreve a seguinte situação:

Na sala, a professora separou as crianças em dois grupos: Um grupo vai desenhar e o outro vai ficar com o alfabeto. As crianças que receberam o alfabeto deveriam montá-lo na ordem alfabética, enquanto as outras crianças deveriam desenhar. Em relação ao grupo que estava desenhando, a professora em nenhum momento foi até eles para conversar sobre o que produziam. A escrita era a atividade na qual ela necessitava intervir pedagogicamente para provocar a aprendizagem, enquanto que o desenho não lhe despertava o mesmo interesse.

Além da vivência empobrecida com a atividade de desenho (em detrimento de uma maior atenção para o ensino da escrita), as crianças atendidas na pré-escola investigada por Macêdo (2014) tinham contato com a **literatura infantil** como instrumento de apresentação de palavras. Isso fazia com que a leitura ou a contação de histórias se distanciassem da mediação de histórias como uma experiência de fruição e um evento de letramento, que comunicasse às crianças os usos e as funções da leitura e da escrita na sociedade letrada (SOARES, 2002 *apud* BAPTISTA, 2010).

A literatura infantil como instrumento exclusivo de ensino da linguagem escrita também foi presenciada por Corsino, Kramer e Nunes (2011). De acordo com as pesquisadoras,

após a contação ou leitura de história era demandado das crianças que elas copiassem determinadas palavras, ou seja, as práticas de e com a literatura serviam como fio condutor das atividades de escrita.

Assim como os textos de literatura infantil, os poemas lidos para as crianças participantes da pesquisa de Souza (2011) também se prestavam às atividades dirigidas para a apropriação do sistema de escrita: as palavras do poema eram extraídas e escritas no quadro para o trabalho de segmentação oral e nomeação das letras.

Souza (2016), também em pesquisa no contexto de pré-escola, observou que, após o contato com obras de literatura infantil, a professora dirigia as crianças para a exploração da constituição de palavras presentes no texto literário: quantidade de letras, de sílabas, qual a letra inicial, qual a letra final, quais letras a palavra e o nome da criança têm em comum etc. Para essa pesquisadora, “[...] ao usar o texto literário com o objetivo voltado para o estudo da estrutura do sistema de escrita, corre-se o risco de menosprezar o objetivo principal do texto literário, que é ser um objeto de arte” (SOUZA, 2016, p. 129).

O **jogo pedagógico** também era utilizado como instrumento para o ensino da leitura e da escrita na pré-escola, também no sentido de apresentação e formação de palavras. Práticas guiadas por essa concepção de jogo pedagógico foram identificadas em contextos de pré-escola: jogos de rimas, amarelinhas de números e de letras, jogos de palavras, adivinhas, pula corda do alfabeto, coelho sai da toca das palavras etc. (AQUINO, 2015; SOUSA, 2016; SOUZA, 2011). A inclusão do jogo pedagógico nas práticas de leitura e escrita era vista como uma forma para ensinar de maneira “lúdica” e para promover nas crianças uma aprendizagem “prazerosa” (AQUINO, 2015).

Em entrevista à Aquino (2015, p. 94), uma professora relatou que

[...] quando o aluno demora para aprender, ela trabalha a alfabetização com muitas brincadeiras, pois acredita que a forma lúdica desperta na criança o interesse de aprender, e isso acontece de forma prazerosa, ela revela que muitas crianças aprendem e se alfabetizam por meio de brincadeiras.

Na análise dos cadernos de planejamento dessa professora, produzidos no período de 13 anos (2000 a 2013), Aquino (2015, p. 95) constatou que

[...] as brincadeiras, que antes aconteciam sem o compromisso de contribuir com o processo de aquisição da leitura e escrita, deram lugar, mesmo que não totalmente, a um número pouco maior de atividades que contribuíram para alcançar os objetivos. Isso não quer dizer que não houve mais brincadeiras, mas as brincadeiras passaram a ser com foco na alfabetização, ou seja, aprender brincando.

Compreender a **brincadeira** como uma estratégia de ensino da linguagem escrita significa reduzi-la e estreitá-la. A brincadeira é uma das formas de criação e representação pelas quais as crianças pensam e manifestam suas primeiras teorias sobre a realidade. Ao contribuir

para o desenvolvimento da brincadeira nas crianças, o professor estará promovendo a inserção progressiva das meninas e dos meninos nos complexos sistemas de representação, denominados por Vigotski (1991) de simbolização de segunda ordem. Apesar disso, como afirma Baptista (2010, p. 7), “[...] muito raramente os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz de conta são considerados como atividades de alfabetização, apesar de essas atividades representarem, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita”.

Na educação infantil a brincadeira é compreendida como um eixo norteador da prática pedagógica (BRASIL, 2009b), além de ser um espaço privilegiado para a produção da cultura infantil entre os pares de crianças (CORSARO, 2011). No entanto, algumas pré-escolas não têm visto a brincadeira como uma experiência de protagonismo dos pequenos, pois “[...] ela tem que estar sempre acompanhada de uma intencionalidade projetada nas necessidades dos adultos [...] se voltam para o brincar dirigido a algum procedimento pedagógico” (BARROS, 2008, p. 124). O uso de **apostilas**, marca do processo de cadernização da educação infantil (CUBERES, 1997), tem sido identificado como um dos fatores que “desmantelam” o espaço da brincadeira na pré-escola, tornando as vivências das crianças mais próximas da escola de ensino fundamental, “[...] não permitindo em nenhum momento que as crianças interajam, brinquem pela sala ou conversem” (BARROS, 2008, p. 121).

Além do uso didatizante da brincadeira, as pesquisas analisadas também a identificaram como dispositivo de controle das crianças, sendo utilizada como uma recompensa para as meninas e os meninos que exercitavam “bem” a escrita nas atividades propostas. No contexto pesquisado por Sousa (2016), a professora comunicava às crianças que, se elas não concluíssem as atividades, não poderiam brincar. Lima (2013) também observou usos inadequados da brincadeira na pré-escola. As crianças escutadas por ela

[...] relatam episódios nos quais as brincadeiras são proibidas por não ‘obedecer à professora’ no cumprimento das regras. Por sua vez, a permissão para brincar é utilizada como prêmio ao “bom comportamento” ou para o cumprimento das atividades propostas – o que contraria os direitos da criança à brincadeira (LIMA, 2013, p. 118).

Além de ser concebida e comunicada como uma recompensa, a brincadeira era deixada em um espaço e tempo não planejado, não havendo a organização de materiais e ambientes para tal. Esse trato dado a brincadeira foi identificado por Souza (2011) e Paixão (2004):

A hora da brincadeira acontecia sempre no final da aula, em um tempo de aproximadamente 20 minutos, até a chegada dos portadores [familiares] (SOUZA, 2011, p. 135).

Na maioria do tempo em que permanecemos na escola, a brincadeira, mesmo que dirigida, pouco ocorreu. Ela acontecia em intervalos entre atividades de rotina

(escovação, lanche), e atividades escolares (escrita, matemática), de forma secundarizada no cotidiano da turma. Não havia um espaço pedagogicamente organizado para que ocorresse (PAIXÃO, 2004, p. 132).

Sabe-se que a vida na escola de educação infantil se estrutura no cotidiano a partir de algumas variáveis, como, a organização dos espaços, das materialidades, dos tempos, dos grupos etc. Essas variáveis oferecem possibilidades para que as crianças atuem – individualmente e em grupo – e para o estabelecimento do convívio entre elas e os adultos (BARBOSA, 2006). Infelizmente, o cotidiano na pré-escola tem sido organizado para controlar os corpos, os gestos e as linguagens das crianças.

Ao contrário do que foi dito sobre as manifestações de linguagens - das episódicas oportunidades em que elas emergem no contexto da pré-escola -, **as práticas que têm como foco a apropriação da leitura e da escrita ocupam a maior parte da rotina** vivida pelas crianças de quatro e cinco anos. Sousa (2016) produziu um quadro que contribui para a exemplificação dessa afirmação.

Tabela 5 - Relação entre o tipo de atividade e o tempo destinado

Tipo de atividade	Tempo destinado à atividade
Trabalho com a oralidade	30 minutos
Alimentação e demais cuidados com o corpo	1h 5
Trabalho que implica situações de leitura e de aprendizagem sobre a língua escrita	2h 40
Brincadeira livre no parquinho	15 minutos

Fonte: Sousa (2016, p. 127)

A organização desse tipo de rotina, além de provar a exacerbada valoração dada à linguagem verbal (oral e escrita), também “(...) sitúa a la persona adulta como alguien que controla y decide unidireccionalmente lo que el alumnado – passivo - debe aprender y cómo lo debe aprender” (HOYUELOS, 2018, p. 199).

As práticas descritas pelas pesquisas possuem um **caráter altamente diretivo**, que, além de derivar de uma postura autoritária do professor, também está relacionado ao fato desse cotidiano não ser pensado tendo em vista as necessidades, os interesses, as demandas e as peculiaridades das crianças. Isso distancia ainda mais a prática pedagógica de um conjunto de situações de compartilhamento de vida, de escuta e de relacionamentos (MALAGUZZI, 1999, 2016). As professoras das instituições investigadas não permitiam a participação ativa das crianças, mas, beneficiavam-se apenas das respostas que as crianças davam aos seus comandos.

Para Corsino, Kramer e Nunes (2011, p. 79): “o controle e o direcionamento das professoras muitas vezes perderam o caráter de colaboração e tornaram-se tutela”.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), esse tipo de interação entre adultos e crianças, denominado por eles de “pergunta-resposta”, tem relação com a imagem de criança como consumidora de um serviço. O professor faz perguntas que ele mesmo já sabe as respostas e busca que as crianças manifestem as respostas que ele espera, sendo somente “uma” a resposta valorizada. Nesse tipo de interação, a criança é posta como pobre, pois, respondendo ou não o que o professor deseja, ela está diante de uma cultura que não acredita na sua competência. Além disso, se a criança dá a resposta “errada” (o que acontece com muita frequência, já que há apenas uma resposta certa), ela é avaliada como incapaz, com algum déficit etc. Esse tipo de prática “(...) imponen un resultado, una forma de hacer adecuada y una forma de hacer inadecuada. Lo que puede significar criaturas que hacen bien las cosas y criaturas que lo hacen mal, que deben ser corregidas para adecuarse al resultado esperado y que la ficha impone” (HOYUELOS, 2018, p. 200).

É possível afirmar que **a cultura de desconhecimento e invisibilidade seletiva das múltiplas linguagens das crianças compõe o caráter antecipatório e preparatório da pré-escola**. A esse caráter se articulam os espaços e os materiais grafocêntricos, as rotinas rotineiras, o ensino transmissivo, as atividades de caráter reprodutivo (cópias), os materiais apostilados, os projetos predefinidos, a avaliação equivocada das crianças, a desconsideração dos outros conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural mais amplo, a dissociação entre o letramento e a alfabetização, a priorização da linguagem escrita etc.

Ao tempo em que prioriza preparar as meninas e os meninos para a etapa seguinte, esses contextos de pré-escola reforçam “uma suposta incapacidade das crianças na aprendizagem” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 105), pois as atividades e as metas que elas estabelecem são “altas” para esses sujeitos. Em observância do sucesso das crianças nas “tarefas de memorizar, contar, ler e escrever”, os professores não visualizam e não valorizam as inúmeras aprendizagens que as crianças constroem nesse período da vida, pois, como afirma Malaguzzi (2005b, p. 10, *apud* FOCHI, 2019, p. 224) “o que não se vê não existe”.

1.2 As crianças frente à cultura de invisibilidade das suas múltiplas linguagens

As pesquisas analisadas reafirmaram algumas ideias sobre as crianças como seres de linguagens, que elas gostam de desenhar, pintar e de brincar, de criarem e recontarem histórias a partir de ilustrações, de representarem personagens etc. Contudo, os momentos em

que elas tinham liberdade para criar e se expressar constituíam-se em oportunidades raras (MADÊDO, 2014). Assim, as **crianças e/em suas linguagens eram colonizadas**. Para Bosi (1992, p. 377), “a colonização é um processo ao mesmo tempo material e simbólico: as práticas (...) dos agentes estão vinculadas aos seus meios de sobrevivência, à sua memória, aos seus modos de representação de si e dos outros, enfim aos seus desejos e esperanças”. Como testemunham os relatos dessas pesquisas, as crianças e/em suas linguagens eram colonizadas por meio de ações pedagógicas que as massificavam a partir de “(...) certas matizes poderosas de imagens, opiniões e estereótipos” (BOSI, 1992, p. 383).

Na pré-escola investigada por Souza (2011, p. 122), surpreendeu-a que, apesar das práticas estarem, com frequência, voltadas para o ensino da leitura e da escrita, “as crianças pareciam gostar da proposta, pois não esboçavam protestos, nem demonstravam cansaço. Ao contrário, pareciam alegres e concentradas na cópia dos poemas propostos pela professora”. Essas crianças disseram para Souza (2011, p. 166) que “as atividades de escrever eram mais difíceis do que as de leitura. Porém, todas consideravam que era bom escrever ‘porque ensina a gente a ficar inteligente’”. Supõe-se que a subalternização das crianças à cultura de priorização da linguagem escrita, presente em várias pré-escolas, não tem gerado apenas o silêncio delas¹⁶, mas, tem levado também ao desenvolvimento de **ações em que elas buscam agradar os adultos**.

Para Wallon (2007), no estágio do personalismo (que compreende o período dos três aos cinco, seis anos), as crianças se comportam de forma a suscitarem a atenção do outro para as suas manifestações. Nesse movimento, denominado de Idade da graça, “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (WALLON, 2007, p. 187). Nesse sentido, Hoyuelos (2018) afirma que

Las niñas y niños - sobre todo emocionalmente - se dan cuenta de que es un material apreciado por el mundo de las personas adultas. Esto puede provocar - según el efecto Pygmalion - que algunas criaturas quieran responder adecuadamente a esas expectativas - que no les pasan desapercibidas - de las familias y de las maestras y maestros, que vienen marcadas en la ejecución prevista (...). Los niños y niñas, en este caso, responden sólo a las previsiones del mundo adulto, pero no profundizan en sus propias capacidades, ni dan lo mejor y más original de sí mismos (HOYUELOS, 2018, p. 198-199).

As considerações de Wallon (2007) e Hoyuelos (2018) contribuem para o entendimento de que as crianças pequenas compreendem quais ações e falas agradam os adultos. Em se tratando de uma conversa com uma adulta (nesse caso, a pesquisadora - Souza) sobre as atividades de leitura e escrita, que realizavam sob o julgo da professora, é de se esperar

¹⁶ O que lembra a origem da palavra infância, proveniente do termo latim *infantia*, que significa aquele que ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (GAGNEBIN, 1997).

que as crianças reproduzissem os discursos massivamente enunciados pela docente e pelos familiares: “quem aprende a escrever fica inteligente”. É preciso também considerar que as crianças incorporam crenças e valores dos adultos significativos para elas, de forma que elas próprias podem considerar que estão realizando uma aquisição muito importante.

No contexto pesquisado por Macêdo (2014) as crianças passavam boa parte da rotina articulando sílabas e palavras, repetindo-as até se cansarem, o que tornava as atividades e o próprio cotidiano da pré-escola exaustivos. Durante as práticas de leitura e escrita, a professora repetia várias vezes as mesmas letras, sílabas e palavras. Nas observações realizadas pela pesquisadora foram percebidas **reações das crianças** a esse quadro:

As crianças expressam cansaço por intermédio do corpo quando se mexem, mudam de posição, deitam a cabeça na mesa sobre os braços [...]. A postura e a expressão facial [das crianças] denunciam o quanto estão exaustas física e psicologicamente, pois a pressão para fazerem de forma correta, para se comportarem conforme as regras é muito intensa (MACÊDO, 2014, p.153).

Essas crianças se expressavam por meio de uma linguagem que, na maioria das vezes, não é manifestada de forma intencional, a linguagem do corpo. A presença de muitos movimentos (quando as crianças se mexem, mudam de posição) são respostas ao controle ao qual seus corpos estavam submetidos. O deitar a cabeça na mesa era um manifesto contra as tarefas repetitivas e exaustivos que lhes eram propostas e cobradas. Além disso, assumir essa postura expressa desinteresse das crianças por tais práticas, que visavam equivocadamente promover o aprendizado da linguagem escrita. A pesquisadora mencionada afirma que, “o mexer-se nas cadeiras, deitar a cabeça na mesa, se balançar, tudo isto são indícios de que o trabalho escolar é árduo, cansativo, principalmente, quando não se leva em consideração os limites e interesses das crianças” (MACÊDO, 2014, p.155-156).

Nessa pesquisa também foi constatado que as crianças, mesmo restringidas pela cultura da escola, insistiam em interagir com os pares, com os espaços e as materialidades:

[...] enquanto o cd vai tocando, Roger¹⁷ levanta, mexe nas caixas onde estão os materiais, senta novamente. E sempre sendo reclamado, ora por Rossana, ora por Samanta [professoras], que pergunta – Roger vai para o recreio Rossana? Em determinado momento ele se vira para mim e pergunta – quando você era pequena você brincava tia? Falei: sim. Samanta – brincava, mas não dava trabalho (MACÊDO, 2014, p. 157).

A cena narrada por Macêdo (2014) exemplifica como o recreio, momento privilegiado para a brincadeira segundo as crianças (SANTOS, 2015), era utilizado pelas professoras como uma moeda de troca. Permite-se que as crianças brinquem no parque/quintal se elas se comportarem e cumprirem com seus deveres em sala. Dessa cena também se extrai a

¹⁷ Os nomes das crianças e dos adultos participantes do estudo de Macêdo (2014) são fictícios.

constatação de que as crianças são capazes de fazer conexões complexas, impulsionadas por suas experiências e dos sentimentos que delas emergem. Parece que Roger, ao entender que a sua ida ao recreio estava em risco, pensa na possibilidade de não brincar naquele dia, o que pode tê-lo levado a indagar a pesquisadora se ela brincava quando era criança.

O cotidiano descrito por Souza (2011) também era composto em sua maior parte por situações em que a professora propunha às crianças práticas que envolviam leitura e escrita. De acordo com a pesquisadora supracitada, essas atividades tornavam-se enfadonhas para as meninas e os meninos, que, por sua vez, manifestavam reações, “ficavam inquietas e, muitas vezes, não respondiam as perguntas da professora” (SOUZA, 2011, p. 71).

Além das reações manifestas no e pelo corpo, **as crianças pequenas também transgrediam as práticas e posturas de supervalorização da linguagem escrita.** Santos (2015) observou crianças que contrariavam a ordem estabelecida pela professora nos momentos das tarefas de escrita e manifestavam outra linguagem, especificamente, a brincadeira. Situação semelhante foi descrita por Martins (2009, p. 137), em que “[...] as brincadeiras mais presentes em sala de aula são as espontâneas, vividas clandestinamente durante quase todas as atividades propostas pela professora”.

Em pesquisa que revelou uma prática de autoritarismo desenfreado e opressão das expressões das crianças com foco na realização de atividades em apostilas, Barros (2008) também observou comportamentos de transgressão que se manifestavam mediante as brincadeiras:

Pedi um documento necessário para a pesquisa à professora. Quando ela saiu da sala para pegar o documento, as crianças pareciam ter-se libertado de uma camisa de força. Brincavam, corriam com outras e suas expressões eram de alegria, ao contrário de outros momentos, nos quais ela estava presente (BARROS, 2008, p. 119).

Quando as crianças terminam a apostila, elas inventam brincadeiras umas com as outras e conversam (caretas, micagens, vozes de animais, conversam com os amigos) (BARROS, 2008, p. 121).

Em consonância com Santos (2015), Martins (2009) e Barros (2008), Silva (2012) observou atitudes de resistência e transgressão por parte das crianças quanto ao trabalho sistemático com a leitura e com a produção textual e memorização do sistema de escrita alfabética. Segundo Silva (2012), as crianças pequenas constantemente manifestavam o desejo de produzir outras linguagens, nesse estudo específico, a história em quadrinhos.

As observações de Macêdo (2014) também deram visibilidade a ações de crianças que, já exauridas da realização de tarefas e desinteressadas pelos conteúdos transmitidos, se agarravam a qualquer coisa para desorganizar, mesmo que por um curto período, a normalidade desejada pela professora. Nas palavras de Macêdo (2014, p. 154): “um cadarço de um short era

motivo para fugir da exposição. Artur e Aurélio premeditaram uma fuga querendo levar o prato na cozinha; Artur puxa conversa”.

A brincadeira, manifestação simbólica desenvolvida de forma clandestina pelas crianças que participaram dos estudos de Santos (2015), Martins (2009) e Barros (2008), também foi visibilizada por Macêdo (2014) como uma forma de transgressão a cultura da escola, na qual prevalece os arranjos adultocêntricos de socialização:

Roger e seus pares fogem do alto grau de centralização e controle dos adultos, na sala de aula, utilizando-se das brincadeiras, linguagem produzida, naquele espaço, também como reação à tensão entre a cultura adulta, da autoridade, da norma, da disciplina e a insatisfação das crianças em relação aquele ambiente intransigente aos mundos de vida infantil. [...] A professora vai mandando em grupos de quatro ir beber água, fazer xixi e lavar as mãos. Em uma das mesas, quatro crianças brincam com as mãos (MACÊDO, 2014, p. 157).

Roger, menino que se destaca nas observações de Macêdo (2014) pelas suas reações e ações de transgressão às práticas e comportamentos de controle da professora, também se manifesta verbalmente sobre o desconforto que tais experiências (de cópia e leitura) têm provocado nele, inclusive no seu corpo: “Roger diz que o braço está cansado, por isso, não vai fazer a tarefa. A professora [...] faz uso de chantagem emocional [...]. Mas Roger resiste, pronuncia sua palavra. Pensa e diz o que pensa (KOHAN, 2009)” (MACÊDO, 2014, p. 158).

As crianças participantes do estudo de Paixão (2004, p. 123) “não abriam mão totalmente do que as interessava – o brincar – na realização de atividades escolares. Ao fazê-las, elas modificavam a tarefa determinada pela professora para torná-la agradável, tornando-a um brinquedo”. A pesquisadora relata as seguintes situações:

Quando a professora pedia, por exemplo, que as crianças montassem as letras do alfabeto na sequência, elas aproveitavam para neste momento brincarem com as fichas do alfabeto móvel como se fossem figurinhas que deveriam virar, com uma batida de mão (PAIXÃO, 2004, p. 124).

A professora escrevia na lousa palavras sobre o folclore, questionando as crianças sobre as letras necessárias para compô-las. Entretanto, as crianças do grupo observado [...] não prestavam nenhuma atenção à escrita coletiva. Enquanto a professora entregava os cadernos – para a cópia das palavras – estes meninos brincavam com a borracha simulando um jogo de futebol, onde os lápis eram os jogadores e a borracha a bola (PAIXÃO, 2004, p. 124-125).

Tais achados tornam possível afirmar que as crianças são capazes de transgredir a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens na pré-escola, que elas fazem isso de forma clandestina, em situações de muito controle por parte das professoras, e que as manifestações de linguagens, por exemplo, a brincadeira, desestabilizam o ambiente com tempos e espaços rígidos.

Também foram documentadas **manifestações verbais** que expressam a “imagem” que as crianças têm construído da pré-escola na interface entre a cultura de invisibilidade das

suas múltiplas linguagens e de supervalorização da linguagem escrita. Algumas dessas percepções foram identificadas nas falas de crianças que participaram da “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil”, que consistiu em pesquisa realizada no ano de 2004 nos estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Tal empreitada foi realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e com o apoio da Save the Children. Quando questionadas sobre “para que serve a creche/pré-escola”, meninas e meninos de cinco e seis anos manifestaram em suas respostas a “centralidade na aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando a grande ênfase que a prática pedagógica vem dando a esse tema” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 74). São exemplos de falas das crianças:

Para aprender a ler e não ficar jumento (criança do Ceará)¹⁸.
 Para a aprender o ABC (criança de Pernambuco).
 Agente [...] escreve ou se não sabe escrever, a gente copia (criança do Rio Grande do Sul).
 Para aprender a escrever grudado e escrever tudo e aprender ler (crianças do Rio Grande do Sul).

Na Consulta supracitada as crianças também foram questionadas sobre “o que precisa ter na creche/pré-escola para ela ser legal”. As respostas das crianças a essa pergunta foram coerentes com a função da pré-escola apresentada anteriormente: “as crianças [...] [fizeram] alusão quase exclusivamente ao material comumente designado como escolar (livro, lousa, borracha, caderno, lápis)” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 75).

As “tarefas de escrita” são conteúdo das falas das crianças que participaram do estudo de Souza (2006). Em pesquisa sobre a qualidade na educação infantil, com foco no olhar da criança sobre a pré-escola, a pesquisadora escutou-as por meio de uma estratégia específica para tal, a história para completar¹⁹.

Na história desenvolvida pela pesquisadora há a personagem da professora, que em determinado momento da narrativa pede que Ana e Pedro (crianças) façam algo. As crianças escutadas foram incitadas a complementarem as ações que as personagens (Ana e Pedro) poderiam realizar na sala a partir do direcionamento da professora. As crianças disseram para Souza (2006) que Ana e Pedro fariam: “trabalho”, “tarefas de matemática, de português”, “escrever as letras a, b, c, d, e, f...”, “fazer dever”, “dever de português”, “dever de matemática”,

¹⁸ A expressão “jumento” é utilizada no Ceará para se referir pejorativamente a pessoas ignorantes.

¹⁹ “As Histórias para completar constituem uma estratégia que se baseia nas *Histoires à Completer*, de Madeleine B. Thomas. Trata-se de incícios de histórias que são contados às crianças, sendo-lhes incentivado, em seguida, que imaginem como poderia ser a sua continuação. Elas têm sido usadas desde a década de 80 (CRUZ, 1987, 1997) como uma forma de apreender, de maneira indireta, as percepções das crianças e, desde então, com as devidas alterações (já que os incícios das histórias são relativos aos temas investigados), essa estratégia já foi utilizada em vários trabalhos que incluíram a escuta de crianças [...]” (CRUZ; CRUZ, 2015b, p. 161).

“a tia ensina nós, e nós vai botando”, “escrever o A, o C, o D”, “fazer tarefa com a letra A, eu aprendo o AEIOU”, “tarefa de conta” etc. As falas das crianças exemplificam uma conhecida assertiva de Vigotski (1991) acerca do ensino da linguagem escrita:

(..) ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 119).

As crianças escutadas por Souza (2006) manifestaram não gostar das tarefas propostas pela professora e justificaram isso com base na dificuldade que sentiam ao realizá-las. As atividades, assim como nas outras pesquisas aqui analisadas, estavam voltadas para a apropriação da escrita, com foco no sistema de escrita alfabética. De acordo com Souza (2006, p. 71), as “tarefas longas e em grande quantidade parecem não agradar as crianças. ‘...eu não consigo terminar, tem muitas tarefas assim’ [...], ‘dever, é ruim porque a tia passa um monte para mim, a letra N é muito difícil’”.

“Pintar e desenhar aparecem como as atividades que as crianças gostam muito. Já as tarefas que não gostam estão relacionadas às letras do alfabeto” (SOUZA, 2006, p. 76). As crianças, participantes desse estudo, também comunicaram desagrado quanto à quantidade de tarefas e expressaram o desejo por explorar outras linguagens. Um menino disse: “gosto de matemática, mas sou muito pequeno para fazer muita tarefa, eu gosto de desenhar” (p. 77). Segundo Lima (2013, p. 116), “[...] a recorrência desse assunto [a linguagem escrita] no diálogo com as crianças [...] [aponta] para a precária diversidade de experiências e de conhecimentos proporcionados a elas pela escola”.

A escuta das crianças no contexto de creches e pré-escolas faz parte de um movimento recente de fazer da perspectiva de meninas e meninos um tema de investigação e reflexão do campo de pesquisa da educação infantil. Os pontos de vista das crianças sobre a cultura da pré-escola foram apreendidos por pesquisadoras que as reconheceram como sujeitos que têm direito à participação e à “fala”.

Os trabalhos discutidos visibilizam que as experiências na escola, especialmente, as relacionadas à leitura e à escrita, têm colonizado e silenciado as crianças, impondo às meninas e aos meninos uma postura submissa frente as práticas que lhes roubam “as cem linguagens” (MALGUZZI, 1999, 2016). Assim, meninas e meninos buscam agradar os adultos, fazendo e dizendo o que os contenta.

Em contrapartida, também foram visibilizadas reações das crianças frente à essa cultura, manifestas, predominantemente, pela linguagem corporal. Considerou-se também que as crianças são capazes de transgredir às práticas e ao ambiente da pré-escola mediante

manifestações de linguagens, como a brincadeira e a fala. Por meio dessa última linguagem as crianças explicitaram que não gostam das tarefas de memorização e escrita mecânica de letras e palavras, que, geralmente, são exaustivas e ocupam boa parte do tempo que elas têm com os seus pares.

1.3 A linguagem escrita frente à cultura da pré-escola propedêutica

Na introdução deste trabalho foram apresentados indícios para a reflexão de que a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens na pré-escola ocorre em consequência da priorização da linguagem escrita no currículo de muitas escolas de educação infantil (dentre outros fatores). Dessa forma, não é possível tecer considerações sobre a invisibilidade das múltiplas linguagens sem relacioná-la à valorização da linguagem escrita. Afinal, como este capítulo procurou deixar claro, esses dois fenômenos fazem parte de uma mesma cultura, a da pré-escola propedêutica: antecipatória e preparatória para o ensino fundamental.

É importante lembrar que a tendência apresentada - da pré-escola como preparação para o ensino fundamental, sobretudo, no que diz respeito ao aprendizado da linguagem escrita - não é a única modalidade de trabalho com a leitura e a escrita com crianças pequenas. Pesquisadores de dois importantes centros de pesquisa sobre leitura e escrita na educação formal - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Universidade Federal de Minas Gerais) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Universidade Federal Pernambuco) - têm identificado duas tendências de trabalho com essa linguagem na educação infantil.

Uma dessas tendências é a que vem sendo discutida neste trabalho, a da “obrigação da alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2011)²⁰. As práticas nessa tendência se orientam por uma concepção compensatória ou propedêutica da educação na pré-escola e têm como objetivo melhorar os resultados relativos à leitura e à escrita nas etapas seguintes da vida escolar (BAPTISTA, 2011)²¹. De acordo com Albuquerque, Brandão e Morais (2016, p. 520)²²,

Nessa perspectiva, seja para compensar possíveis dificuldades ou para apressar a aprendizagem da leitura e da escrita, caberia à educação infantil fazer com que as crianças concluíssem essa etapa alfabetizadas ou lendo palavras simples ou, pelo menos, prontas para aprender a ler e escrever. Para isso, deveriam ser expostas a exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras, tomando-se a aprendizagem da linguagem escrita como um ato de memorização de um simples código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa.

²⁰ Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE).

²¹ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG).

²² Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE).

A outra tendência, no entanto, se norteia pela pluralidade de experiências de linguagens que as crianças podem viver na escola, não centralizando-se em uma ou outra linguagem. Apesar de reconhecer o direito das crianças à apropriação de diferentes manifestações simbólicas, essa tendência culmina por excluir de suas propostas a linguagem escrita, por considerar que “[...] ensinar a ler e a escrever equivaleria a ‘roubar’ das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância” (BAPTISTA, 2011, p. 228).

Brandão e Leal (2011) também discutem essa posição, denominada por elas como “letramento sem letras”. Segundo as autoras, nessa tendência as crianças vivem processos de inserção na cultura escrita sem a realização de um trabalho sistemático que aprofunde os possíveis interesses das crianças sobre a construção e funções da linguagem escrita. Nas palavras de Albuquerque, Brandão e Morais (2016, p. 520-521), “para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis”.

Tendo em vista essas duas tendências – “obrigação da alfabetização” e “letramento sem letras” –, a presente seção discute pistas para uma alternativa que parece responder à demanda de promoção da linguagem escrita na educação infantil, mas sem priorizá-la ou renegá-la. A tendência apresentada a seguir se alinha ao posicionamento de que a linguagem escrita é mais uma linguagem à qual meninas e meninos devem ter acesso na pré-escola – é claro, com especificidades de apropriação pelas crianças e promoção pelos adultos –, compreendendo-a como participante do desenvolvimento das crianças como sujeitos culturais.

A linguagem verbal é composta pela linguagem oral e pela linguagem escrita, ambas se organizam em palavras e textos e constituem a identidade individual e social das crianças. O contato com a linguagem oral acontece desde que se inicia a experiência humana, quando as crianças, recém-chegadas ao mundo, escutam as vozes dos primeiros adultos pelos quais são cuidadas (ou não), as quais vão traduzindo o mundo em som e ritmo (CADEMARTORI, 2015). O contato com a linguagem escrita ocorrerá pouco tempo depois, pois, as crianças geralmente logo têm experiências com os vários artefatos materiais e imateriais da cultura escrita, os quais compõem o mundo físico e social em que elas se inserem progressivamente. Nessa inserção, as crianças se aproximam e participam da comunidade de indivíduos que fazem uso da linguagem escrita em contextos sócio-culturais (GALVÃO, 2016).

O desenvolvimento da escrita, em especial, é impulsionado pelas próprias características dos contextos nos quais as crianças, desde bem pequenas, vivem suas primeiras

práticas sociais. Os espaços de socialização na cultura ocidental são marcados pela presença desse sistema de signos, que é a linguagem escrita. Segundo Galvão (2016, p. 16),

[...] o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites, das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro, de lazer.

As escolas de educação infantil não fogem a isso, elas devem ser espaços (intencionalmente planejados e permanentemente avaliados) em que as crianças possam interagir com “as culturas escritas”. Galvão (2016) define as culturas escritas como os lugares – simbólicos e materiais – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. A partir das interações com os objetos culturais e com os membros mais experientes, as meninas e os meninos se apropriam dos significados e usos da escrita na sociedade, principalmente, na comunidade em que vivem, na qual a linguagem escrita pode exercer com maior ímpeto uma determinada função e ser veiculada com mais frequência em um ou outro suporte.

Por nascerem em uma sociedade marcada pela escrita, as crianças pequenas entram no fluxo dessa cultura, procurando responder às suas demandas de comunicação, entender os usos da escrita e a implicação dessa linguagem para o que querem representar, expressar, comunicar etc. (GOULART; MATA, 2016).

As creches e pré-escolas vêm ocupando, nos últimos anos, o lugar de promoção da linguagem verbal nas sociedades letradas (**e das outras linguagens também**). São nesses espaços que os adultos vivem situações em que podem sentar com as crianças, escutá-las e com elas dialogar²³. Em relação à linguagem escrita, as escolas de educação infantil são um dos espaços nos quais “todas as crianças” (ou as que têm acesso a esse atendimento) podem interagir com a cultura escrita, interpelando artefatos materiais e simbólicos do escrito. Segundo Baptista (2010, p. 2), “o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”.

As crianças, para se tornarem produtoras dessa cultura, precisam compreender os usos e as funções sociais dessa linguagem, como também, os seus modos de organização, isto é, perceber as lógicas da escrita, que, segundo Galvão (2016), são a “estrutura peculiar”, “a estabilidade” e “os múltiplos papéis que desempenha”. Para que as crianças percebam essas

²³ Isso acontece de forma complementar ao desenvolvimento e socialização promovida no âmbito familiar, mesmo para as crianças atendidas em período integral.

lógicas, é necessário que o professor mobilize conhecimentos e saberes da práxis, mas também a sua imaginação pedagógica (FERREIRO, 1985 *apud* BARBOSA; OLIVEIRA, 2016); para isso, é preciso que o professor se conscientize da sua relação com a escrita, como leitor e escritor de textos. As funções e as especificidades da escrita podem ser apropriadas em eventos de letramento, que segundo Soares (2002 *apud* BAPTISTA, 2010, p. 8), “[...] são situações nas quais a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e dos processos de interpretação dessas situações”.

Nesta alternativa de trabalho com a linguagem escrita, é imprescindível que o professor promova a confiança das crianças, para que elas se sintam capazes de aprender a ler e a escrever (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985). Essa confiança pode ser aliada do desejo das crianças em fazer uso da escrita, impulsionando a sua realização em diversas situações de comunicação, sobretudo, tendo em vista os multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na sociedade atual (ROJO, 2009), por exemplo, a linguagem e o meio digital.

Vigotski (1991) afirma que, a depender das experiências que as crianças vivenciam, a linguagem escrita pode ser um objeto de sua curiosidade. Ao discutir a pré-história da linguagem escrita, o teórico insiste que a criança, ao sentir necessidade de utilizar esse instrumento, se empenhará em se apropriar das especificidades dessa linguagem. Por isso, não se trata de retardar ou antecipar essa aprendizagem na educação infantil, mas, de promover experiências de interação com a cultura escrita e da responsabilidade do professor em ir, junto com as crianças, respondendo as suas indagações sobre essa linguagem.

As repostas aos interesses das crianças sobre a escrita devem ocorrer de forma deliberada, com planejamento e avaliação das experiências. Segundo Albuquerque, Brandão e Morais (2016), as crianças também precisam ser desafiadas a pensar sobre as palavras, o que pode ser vivido em situações de reflexão sobre as propriedades sonoras, suas partes, as semelhanças sonoras entre palavras etc. Segundo Galvão (2016),

[...] vários estudos (BAPTISTA, 2010; NEVES; CASTANHEIRA; GOUVEA, 2015) têm mostrado que isso é possível e viável, na medida em que as próprias crianças mostram curiosidade em torno do escrito e levantam constantemente hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções (GALVÃO, 2016, p. 26).

Vigotski (1991) considera que o trabalho com essa linguagem não deve se dá de forma dissociada das demais linguagens, como os gestos, a brincadeira, o desenho etc., mas que essas formas de representação, na verdade, constituem estágios que antecedem e **participam** do desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991). Segundo Abramovay e Kramer (1985, p. 104-105),

Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos de leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão sensoriais e simbólicas, mas se estará contribuindo para a aprendizagem específica da linguagem escrita.

As atuais compreensões a respeito da aprendizagem e do ensino da linguagem escrita no Brasil são fortemente influenciadas pela Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), articulação realizada desde as últimas décadas do século XX. De acordo com este referencial

1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado. 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual. 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos. 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora. 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores (BATISTA; SOARES, 2005, p. 35).

Essas ideias contribuem para o entendimento de que a promoção do aprendizado da linguagem escrita não é uma escolha que as escolas de educação infantil podem ou não fazer, pois a cultura escrita e as hipóteses que as crianças criam sobre essa linguagem estão presentes no seu cotidiano, podendo também estar na organização dos espaços, dos materiais e das práticas propostas às crianças na própria escola.

Há linhas de atuação que contribuem para fazer da cultura escrita parte integrante do currículo, de modo intencional, planejado e permanentemente avaliado. A primeira delas é tornar a leitura parte da rotina (GALVÃO, 2016). A leitura e a fruição de histórias é uma importante experiência social e pessoal, portanto, de indispensável presença no cotidiano da educação infantil.

Outras linhas de atuação que têm sido consideradas são: a exploração da oralidade e da argumentação nas rodas de conversa e em outras interações com grupos ou pares de crianças, e até mesmo, individualmente; a proposição de situações em que as crianças realizem a “leitura” de diferentes gêneros textuais e também em que se familiarizem com os signos da escrita alfabética, por exemplo, cadernos nomeados, a agenda de comunicação entre professores e famílias, a produção coletiva e individual de bilhetes que terão verdadeiramente uso social etc.

De acordo com Brandão e Leal (2011), nas situações de contato e produção da escrita, as crianças mobilizam conhecimentos sobre essa linguagem apropriados nas práticas de leitura, usando estratégias próprias de registro. Com isso, elas podem “[...] começar a reconhecer regularidades nas relações entre unidades sonoras e unidades gráficas [...] [e] a descobrir a lógica de funcionamento da escrita” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 23).

Para Baptista (2010, p. 9), “é importante ressaltar que o aprendizado desses saberes [da linguagem escrita] deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito”. O planejamento de práticas de/com linguagens (não-verbais e verbais) deve acompanhar experiências de outras naturezas. Isso não quer dizer que tais práticas não possam ter valor em si mesmas, mas, que elas podem ser também utilizadas para que as crianças interpelem outros objetos, fenômenos e instrumentos da cultura. Isso pode ocorrer, por exemplo, nos ciclos de simbolização, abordagem desenvolvida na Pedagogia da Relação e da Escuta (FORMAN, 1999a, 1999b), que será discutida no terceiro capítulo.

As pistas de trabalho com a linguagem escrita, discutidas nesta seção, são atualmente reconhecidas como férteis para a educação das crianças pequenas, pois respeitam os modos de entrada na cultura desenvolvidos por esses sujeitos na primeira infância. Contudo, o respeito por esses modos e ritmos das crianças ainda não é visualizado no cotidiano de muitas escolas de educação infantil, o que fica claro nas discussões das primeiras seções deste capítulo. Todavia, espera-se que as discussões atuais, como, as desenvolvidas pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG, UERJ, UNIRIO/MEC, 2016)²⁴, contribuam para que, no currículo das escolas, a apropriação da linguagem escrita seja vista e praticada como uma das “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999, 2016).

²⁴ Projeto do qual fazem parte algumas das autoras com as quais dialoguei neste capítulo: Mônica Correia Baptista, Ana Maria de Oliveira Galvão, Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata.

2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Uma vez que esta pesquisa tem como **objeto de estudo** as múltiplas linguagens das crianças, foi escolhida como uma das referências a Teoria do desenvolvimento dos sistemas simbólicos de Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934), assim como, os desdobramentos dessa Teoria nos estudos de Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016)²⁵. A partir dessa escolha, este capítulo tem como eixos principais os conceitos de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem, articulando-os, sempre que necessário, às reflexões de Bruner. Essa discussão é iniciada com breves considerações acerca das visões de **cultura, homem e desenvolvimento** na Teoria vigotskiana, também denominada de Teoria Histórico-Cultural.

Nesta discussão é utilizado o termo “linguagem”, mesmo concordando com Prestes (2010) sobre os equívocos relacionados ao uso dessa palavra em traduções brasileiras de algumas obras de Vigotski (PRESTES, 2010). Em relação a essa problemática, a autora afirma que o termo mais adequado para traduzir as discussões realizadas por Vigotski é “fala”. Tendo em vista que este trabalho intenciona discutir uma concepção ampliada de linguagem, o uso do termo “fala” pode se tornar confuso, em alguns momentos. Nas discussões que sustentam o presente capítulo o termo “fala” será empregado como sinônimo de linguagem oral.

2.1 Cultura, homem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural

A Teoria denominada de Histórico-Cultural refere-se ao arcabouço de conceitos construídos por Vigotski e seus colaboradores – Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) e Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977) – para pensar o desenvolvimento do homem em uma perspectiva eminentemente social (LIBERTY, 1994), em influência das ideias dos filósofos Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895), que juntos fundaram o chamado Socialismo Científico. De acordo com Liberty (1994, p. 12), por influência do Materialismo Histórico-Dialético – método de estudo anteriormente utilizado por Marx e Engels –, Vigotski considera que “[...] la conciencia era un atributo singular del género humano que podía ser materializado en el proceso de trabajo”.

O conceito de trabalho contribui para que se compreenda o caráter histórico e cultural da Teoria de vigotskiana. O trabalho é uma das atividades primordiais por meio das

²⁵ A partir do contato com as primeiras obras de Vigotski traduzidas para o inglês, em meados dos anos 70, Bruner reconhece aproximações entre suas ideias e as ideias do teórico russo – Citado por Liberty no vídeo “Mente y Narrativa en el Enfoque de Bruner”. Disponível em: <https://youtu.be/5dcBvZACYug>. Acesso em: 08 jan. 2019.

quais o homem entra em contato com a cultura, através dos instrumentos de trabalho criados por ele mesmo. Esses instrumentos medeiam as suas ações sobre o meio e, concomitantemente, as assimilações daí decorrentes transformam-se na sua própria natureza (LIBERTY, 1994).

Como resultado da ação do homem sobre a natureza, a **cultura** não é pensada por Vigotski como algo pronto, “mas como uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (REGO, 2002, p. 56) - concepção de cultura semelhante à de Geertz (1989)²⁶. Esses significados podem estar tanto na forma material como imaterial e sempre estarão fortemente ligados ao campo da linguagem, pois a cultura é produzida e socializada a partir da ação humana de significar (GEERTZ, 1989). Sobre os diferentes significados que permeiam os modos de agir, sentir e pensar do grupo humano na perspectiva vigotskiana, Oliveira (1997, p. 37-38), afirma que:

[...] se o bebê é colocado para dormir num berço, numa rede ou numa esteira, se quem alimenta a criança é a mãe ou outro adulto, do sexo masculino ou feminino, se o alimento sólido é levado à boca com a mão, com talheres ou com palito, se existem ou não escolas ou outras instituições onde as crianças são submetidas a conteúdos culturais considerados importantes, estes são apenas exemplos da multiplicidade de fatores que definem qual é o mundo em que o indivíduo vai se desenvolver.

A cultura é esse conjunto de modos de viver, que é mediado simbolicamente, não sendo um ornamento da experiência humana, mas uma condição para a sua existência (LIBERTY, 2010). A existência da humanidade e de cada indivíduo é concretizada em uma história filo e ontogenética, tal história é refletida nas formas e usos da linguagem pelos grupos humanos (BRUNER, 1998). E é se apropriando da experiência histórica da humanidade que a criança se desenvolve culturalmente (VIGOTSKI, 2009). Bruner (2007, p. 123) esclarece que

A cultura é constituída por processos simbólicos, conceitos e distinções, que só podem ser efectuadas na linguagem. Ela é constituída para criança no próprio acto do domínio da linguagem. Consequentemente, a linguagem só pode ser compreendida no cenário cultural. [...] [por essas razões] as duas [cultura e linguagem] não podem ser tratadas separadamente.

Na Teoria Histórico-Cultural o **homem** é compreendido como uma consciência que promoveu a evolução de sociedades e culturas, beneficiando-se extramente desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Além disso, há uma outra premissa fundamental na visão de homem em Vigotski, a de que ele está “[...] sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história,

²⁶ Para Liberty (2010, p. 284), “la antropología simbólica [de Geertz] y la psicología sociocultural [de Vigotski] han abierto una brecha en esta dirección al adoptar una aproximación semiótica a la cultura, en el primer caso, y a la mente, en el segundo”. Acrescenta-se que Bruner (1997, p. 15) também é a favor de “uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na ‘produção de significado’”.

entre suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana” (BRUNER, 1998, p. 76).

Mesmo compreendendo que o **desenvolvimento** humano é cultural por excelência, Vigotski (1991) considera que ele se dá na interação entre fatores internos (biológicos) e externos (culturais). Apesar de considerar a influência de ambos os fatores, ele afirma que a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois, essas dependem da interação da criança com a sua cultura. Nessa perspectiva, “[...] os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar [...] o desenvolvimento” (REGO, 2002, p. 59).

A Teoria Histórico-Cultural compreende que o homem, como participante da cultura, realiza seus poderes mentais por meio dela, afinal, o exercício da ação inteligente “[...] depende da apropriação pelo homem dos modos de atuação e de pensamento, que existem não nos seus genes, mas na sua cultura” (BRUNER, 2007, p. 17). Uma vez que o homem usa a linguagem, ele se torna um reflexo da comunidade a qual pertence e são os “processos produtores e utilizadores de significado que conectam o homem à cultura” (BRUNER, 1997, p. 23).

Para Bruner (1997, p. 23), “os seres humanos não terminam em suas próprias peles; eles são expressões de uma cultura”. A conexão entre homem e cultura se dá graças à mediação, que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, nesse caso, os significados produzidos pela e na linguagem, na relação entre homem e mundo (OLIVEIRA, 1997). Segundo Rego (2002, p. 61),

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Inspirado pelas ideias de Vigotski, Bruner compreende que, sozinha, a criança não consegue produzir esses significados, contudo, se o adulto coloca andaimes, uma forma de tutoria, ele cria as possibilidades para essa aprendizagem (KISHIMOTO, 2007). O que Bruner denomina de andaimes pode ser aproximado do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski (PRESTES, 2010)²⁷. Na Teoria Histórico-Cultural esse conceito ressalta o papel

²⁷ Prestes (2010) defende que, no lugar do termo corrente “Zona de Desenvolvimento Proximal” – ZDP, “[...] a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo [representada pela

imprescindível da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas (OLIVEIRA, 1997).

A interação é responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Iminente, pois, esta capacita a criança para que ela desenvolva habilidades que, sem a presença de membros mais experientes, dificilmente emergiriam. Na medida que essas habilidades se manifestam na interação com os outros, elas passam a ser internalizadas, incorporando-se ao desenvolvimento individual.

Em síntese, na teoria Histórico-Cultural o ser humano não nasce homem, ele se constitui homem na interação com a cultura, sendo modificado por ela à medida que também contribui para a sua mudança. É na interação social que se originam (internalizam-se) as funções psicológicas superiores. A seguir, discutisse como os sistemas de signos, por excelência, a linguagem (base das funções psicológicas superiores), são internalizados e passam a mediar a relação entre o indivíduo e o seu meio.

2.2 O desenvolvimento da linguagem simbólica na Teoria Histórico-Cultural

Inventar un lenguaje es inventar una forma de vida (LIBERTY, 1994, p. 9).

Para compreender o desenvolvimento da linguagem na psicologia humana, Vigotski utilizou a abordagem genética, método de investigação que busca compreender a origem dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana – filogênese – e da história individual – ontogênese – (OLIVEIRA, 1997)²⁸. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural explica “[...] a emergência da dimensão simbólica e da consciência tomando por base as condições materiais da existência” (SMOLKA, 2009, p. 8).

O desenvolvimento da linguagem na filogênese marcou a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem, o que se deu no processo de divisão social do trabalho, da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos. Na ontogênese tal desenvolvimento transcorre no processo de comunicação com os pares e, mais amplamente, no

expressão zona de desenvolvimento imediata] e da obrigatoriedade de ocorrência [representada pela expressão zona de desenvolvimento proximal], pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p 173, grifos da autora).
²⁸ Esse método de investigação influencia profundamente as produções da segunda fase de Bruner (in vivo), as quais enfocam o homem na perspectiva de sua filogênese e herança ontogenética, incluindo uma perspectiva histórica ausente nos primeiros trabalhos (in vitro) (KISHIMOTO, 2007).

fenômeno de assimilação da experiência histórica da humanidade, construída pela atividade de trabalho (LURIA, 1986).

Tanto na filogênese como na ontogênese, as origens do desenvolvimento da linguagem encontram-se, inicialmente, nas relações mediadas por instrumentos técnicos, as ferramentas construídas pelo homem, e, posteriormente, na relação dele com mundo mediada por signos (VIGOTSKI, 1991). Por isso, desde sua chegada na cena humana, a relação da criança com o mundo não é direta, mas mediada, primeiramente, pelos objetos e instrumentos e, posteriormente, também pelos signos.

Vigotski aproxima instrumentos e signos tendo como base a dimensão mediadora que os constitui, por serem conectores na relação do homem com o mundo (OLVEIRA, 1997). Ele chegou a essa formulação teórica tomando como base as ideias de Engels acerca do papel do trabalho na transformação do homem. De acordo com Liberty (1994, p. 13), Vigotski “[...] extiende el significado de instrumento [ampliadores da ação do homem sobre a natureza] al campo de los fenómenos psicológicos”. Assim, “[...] extendió - con maravillosa intuición - la noción de instrumento para incluir otro tipo de utensilios: los signos o símbolos”.

Os **instrumentos** são produzidos pelo homem para realização de tarefas específicas, conservados e transmitidos para aperfeiçoamento e novas criações; podem ser exemplificados pelas ferramentas que usamos, por exemplo, faca, machado, pente etc. Já os **signos** são instrumentos psicológicos para a realização de atividades psíquicas, que administram de forma voluntária as tarefas reais. Há um processo de construção de signos que ainda se prende ao concreto, como é o caso das placas de banheiros, o uso de adereços para lembrar de fazer determinado atividade etc. E há outro processo de construção de signos que se dá totalmente no plano simbólico, por exemplo, a escrita²⁹.

Vigotski encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos uma via explicativa para o desenvolvimento histórico e cultural da criança (SMOLKA, 2009). A produção e utilização de signos é interpretada por Bruner (1995, *apud* FOCHI, 2013) como *interpelação*, ou seja, como ações de uso da cultura. Na perspectiva de ambos os pesquisadores,

²⁹ Signos e símbolos têm significados muito próximos, mas enquanto os primeiros são relacionados, nas publicações, à linguagem falada e escrita, principalmente, os últimos são abordados para se referir a imagens, cheiros etc., que nos remetem a uma ideia específica. Um sistema de signos está presente nas diversas linguagens simbólicas (linguagem verbal, falada e escrita, gestos etc.). O signo é formado pela junção do significante com o significado, por exemplo, a imagem do dedo polegar apontando para cima – significante – e a ideia de "legal" – significado. Já o símbolo é a representação de algo acessível através dos órgãos do sentido (audição, visão, olfato) que representa outra coisa. Por exemplo, o sinal vermelho como representante da ideia "pare!" (símbolo convencional) ou um perfume específico como representante de um antigo amor (símbolo acidental).

os signos são um meio/modo de relação social, tornados possíveis pelo desenvolvimento da forma verbal de linguagem.

Essa linguagem não está presente na vivência da criança desde o seu nascimento, mas resulta de um processo complexo entre linguagem e pensamento. Inicialmente, a linguagem e o pensamento configuram duas linhas distintas, numa certa altura (por volta do segundo ano de vida), graças à inserção da criança num grupo cultural, a linguagem e o pensamento se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano, o pensamento verbal. Esse pensamento não é só expresso em linguagem, mas é por meio dela que ele passa a existir e a se organizar (VIGOTSKI, 1983).

A mútua relação entre linguagem e pensamento, que passa a predominar na atividade psicológica humana, é considerada na Teoria Histórico-Cultural como “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual” (REGO, 2002, p. 62). Apesar disso, o mesmo escopo teórico reconhece que as formas primeiras de linguagem e pensamento (não simbólica e prático) permanecem na vivência do indivíduo, sendo indiretamente afetadas pelos processos do pensamento verbal (VYGOTSKY, 1983).

A forma verbal de linguagem ou o pensamento verbal, após internalizado, possibilita o ordenamento de fatos, de objetos e de significados presentes num contexto social, ou seja, promove o processo de abstração e generalização, fornecendo conceitos e modos de ordenar o real em categorias. Esse novo modo de interação com a realidade possibilita à criança a ordenação do mundo físico e social e, desse modo, que ela se situe progressivamente de forma mais legítima neste mundo (VYGOTSKY, 1984, *apud* REGO, 2002).

Essas mudanças na percepção e na memória das crianças permitem a superação da percepção imediata e a emergência da capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Na infância a conquista da memória contribui para a construção do pensamento, pois em crianças muito pequenas pensar significa lembrar (VIGOTSKI, 1991).

Em crianças maiores e em adultos ocorre o exercício de uma ação voluntária da memória, produzindo signos que funcionam como registros para recordação de eventos, objetos etc. Por essa característica, Vigotski nomeia essa função de “memória mediada”, pois ela permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento (OLIVEIRA, 1997). Nas palavras de Vigotski (1991, p. 44),

[...] operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos.

A conservação da experiência anterior, por meio da memória, tem uma funcionalidade intensa na vida do sujeito, pois facilita a sua adaptação ao mundo circundante, ao possibilitar a emergência de hábitos que o sujeito necessita em situações semelhantes ou novas (VIGOTSKI, 2004, 2009). Além disso, a “[...] memória da criança [...] transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (VIGOTSKI, 1991, p. 41). Essas associações dão início ao desenvolvimento da capacidade de imaginação.

2.2.1 A imaginação

É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A imaginação é vista por Vigotski (1998, p. 127) como uma “[...] forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações”. Havendo algo que a difere das demais funções superiores, o traço do “novo”, de uma “nova imagem” que surge. A imaginação, ou atividade criadora, se baseia na capacidade de combinação do cérebro mediante a linguagem simbólica, que faz parte do seu funcionamento, a impulsionando. Essa atividade é fundante do indivíduo e das suas criações: “[...] tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos do homem [...] é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A Teoria Histórico-Cultural acredita que os produtos da imaginação têm origem nas vivências anteriores do sujeito, tomando de empréstimo os elementos que estão na sua memória (VIGOTSKI, 2004, 209). Em síntese, “a fantasia, que costuma ser definida como experiência oposta à realidade, no fundo radica inteiramente na real experiência do homem” (VIGOTSKI, 2004, p. 201). No entanto, a imaginação “[...] não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries”, a partir dessas impressões (VIGOTSKI, 1998, p. 107), não sendo simples associações, como é a memória, pois nela são criadas novas imagens, “[...] que não existiam na consciência nem na experiência passada” (p. 109).

A segunda fonte da fantasia deriva da primeira (a realidade), trata-se das emoções. As emoções que são produzidas nas vivências anteriores do sujeito influenciam o fluxo que determina a combinação dos elementos na imaginação (VIGOTSKI, 2004), sendo esta uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais (VIGOTSKI, 1998). Vigotski

esclarece a relação entre imaginação, realidade e emoções nas crianças pequenas no livro intitulado “Imaginação e criação na infância”, publicado originalmente em 1930:

[...] uma peculiaridade da imaginação infantil é o fato de que a fantasia da criança ainda não é diferenciada da sua memória. Ambas surgem da reprodução das reações e dos momentos que coincidem a sua fusão. Primeiro: toda experiência da criança é de caráter instável, não formalizada nem elaborado e, conseqüentemente [sic], toda reprodução será até certo ponto deturpada e imprecisa. Apesar de todas as boas intenções e da vontade, a criança não está em condições de produzir com exatidão todos os detalhes da sua experiência real. Há sempre uma deturpação involuntária dos detalhes (VIGOTSKI, 2009, p. 208).

Vigotski (2009) apresenta dois tipos de imaginação, também chamada por ele de atividade criadora. O primeiro tipo de atividade criadora é designado de *constituidora* ou *reprodutiva*, que se concretiza na reprodução de eventos/comportamentos vivenciados pelas crianças, são resquícios de impressões anteriores que surgem na conduta delas por diferentes fatores e que são manifestas de forma diferente da que emergiram uma “primeira vez”. O segundo tipo de atividade criadora é chamado de *combinatória* ou *criadora*, trata-se de produzir o velho de novas maneiras. Nesse tipo de imaginação o sujeito “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). No segundo tipo de atividade é a combinação de elementos da realidade que dá o traço fantástico, “do novo”. A imaginação manifesta-se com toda a sua força nas múltiplas linguagens das crianças, por exemplo, a brincadeira, atividade criadora por excelência.

No início do desenvolvimento do mecanismo da imaginação estão as *percepções* externas e internas, que compõem a base da experiência humana: “o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Em seguida, ocorre o *processo de dissociação* dos dados oriundos da percepção, para isso, é preciso que a criança os descole de suas origens e desfaça as relações entre eles. A esse processo segue-se o de *modificação*, em que a criança modifica os dados da realidade, alterando suas dimensões naturais, por exemplo, exacerbando-as. Após a modificação, ocorre o processo de *associação*, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados. Por fim, a imaginação opera de modo a *combinar* imagens individuais em um quadro complexo, ou seja, sua organização num sistema inesperado, pois “[...] nossa imaginação ao se desenvolver dá alguns saltos muito mais audazes, liga coisas muito mais dispares do que aquelas às quais ele se refere” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

O desenvolvimento descrito anteriormente depende de alguns fatores, entre eles está a necessidade de o homem adaptar-se ao meio que o cerca. A inadaptação exige a criação, pois, por essa condição, surgem necessidades, anseios e desejos. Assim, o meio interfere na

atividade criadora por suas condições concretas, “[...] que podem viabilizar instancias de criação, tornando possíveis a produção do novo” (SMOLKA, 2009, p. 42). No entanto, ressalta-se que a imaginação não está relacionada somente à realidade, adequar-se a ela, mas “[...] é uma atividade que [...] manifesta [...] o princípio do prazer” (VIGOTSKI, 1998, p. 117). Um outro fator de influência na atividade criadora das crianças é o sincretismo. Segundo Smolka (2009, p. 93), em “suas tentativas de explicar o modo sincrético de compreensão do mundo, [Vigotski] [...] relaciona todas as formas de criação, destacando o seu potencial criador e o efeito estético a ele relacionado”.

O conceito de imaginação na Teoria Histórico-Cultural tem levado interessados na promoção do desenvolvimento infantil a compreender que a criança não é mais imaginativa que o adulto, como o senso comum divulga. A constatação de que a imaginação tem como fonte as experiências, leva à reflexão de que o adulto possui uma quantidade e uma qualidade maior de referências para a sua atividade criadora; e que na criança essas referências encontram-se em menor medida, dada a sua condição geracional. Essa comparação torna as criações de meninas e meninos ainda mais surpreendentes. Segundo Bruner (2007), as crianças fazem muito a partir do pouco.

2.3 As múltiplas linguagens das crianças na Teoria Histórico-Cultural

“[...] as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emite o lactente, mas sim, daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve” (LURIA, 1986, p. 30).

Os sistemas simbólicos possuem uma história, descrita nas seções anteriores deste capítulo, trata-se da evolução do comportamento elementar para as formas mediadas de comportamento, marcadas pela utilização de instrumentos e signos. Nas formas sucessivas de comportamento, as crianças fazem uso das funções cognitivas e comunicativas pela e na linguagem. Todavia, elas não conquistam o uso pleno da linguagem simbólica como num passe de mágica, ao contrário, elas percorrem um processo complexo e longo, permeado de transformações qualitativas (VIGOTSKI, 1991).

A Teoria Histórico-Cultural concebe que o bebê tem contato com o meio social assim que chega à cena humana, sendo o desenvolvimento da linguagem impulsionado pela necessidade que a criança sente de dar seguimento à sua inserção na cultura, respondendo as exigências que esta lhe impõe (BRUNER, 2007).

É no processo de inserção progressiva na cultura que o adulto responde as demandas biológicas e afetivas do bebê e, assim, se comunica com ele por meio de gestos, de movimentos,

de expressões etc. Esses contatos são acompanhados da linguagem oral, que fornece os elos sonoros que traduzem o mundo em som e ritmo para quem, recém-chegado, precisa adaptar-se. É por meio desses elos sonoros que a criança tem acesso à simbolização e, a seu modo, ela se comunica (GOLSE, 2002 *apud* CADEMARTORI, 2015). Segundo Bruner (2007), as crianças desejam se comunicar para se manterem em contato com aqueles de quem dependem.

Nos primeiros meses de vida o **choro** e as **expressões corporais** são pura manifestação da emoção, que podem ser de desconforto e de fome, por exemplo. Ao chorar, o bebê não tem a intenção de comunicar algo específico ao adulto, sendo uma manifestação bastante difusa. É a partir do retorno dado pelo adulto, contagiado pelo choro, que o bebê passa a perceber a relação entre o seu choro e a satisfação das suas necessidades. É em decorrência das experiências vividas que o choro emotivo se torna uma linguagem. Por intermédio do retorno do adulto, a criança passa a significar o choro e outras manifestações. Dessa forma, o choro tem uma função importantíssima para a socialização/desenvolvimento do bebê.

Observações longitudinais de interações entre mães e bebês levaram Bruner (*apud* KISHIMOTO, 2007, p. 255) a constatar que

[...] a criança aprende a linguagem na interação com o outro. A mãe interpreta as intenções da criança e, ao responder, oferece o modelo adotado pela cultura. Mais tarde, por substituição, a sinalização torna-se mais convencional e sua interpretação requer um aporte contextual menor [...]. Pelo uso da linguagem, a mãe ou o adulto, ao interagir com a criança, garante o suporte para o desenvolvimento da estrutura da língua. Nesse processo, a criança interpreta “textos culturais”, aprende como falar e comunicar-se.

A **fala** é a representação simbólica primária, base para os posteriores sistemas de signo (VIGOTSKI, 1991). A fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, dessa, para uma fala interior (VIGOTSKI, 1983). A fala egocêntrica (na qual a criança fala consigo mesma, como um discurso que acompanha a ação) é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas) e a interior (a fala que precede a ação, pois tem uma função planejadora). Outro aspecto destacado pela Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento da fala é o controle do comportamento:

[...] a criança domina a língua e começa a dar ordens a si mesma, no início em forma extensa – na linguagem externa – e a seguir em forma abreviada – na linguagem interior. Por isso, a origem do ato voluntário é a comunicação da criança com o adulto. No início a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade “interpsicológica” em processo interno “intrapsicológico” de auto-regulação (LURIA, 1986, p. 95).

Assim, auxiliada pela fala, a criança torna-se tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 1991). Bruner (2007, p. 108) resume que a fala “[...] é

uma maneira sistemática de comunicar com os outros, de afectar o comportamento deles e o nosso, de partilhar a atenção e de constituir realidades às quais depois aderimos, como aderimos aos factos da natureza”.

No curso das linguagens, Vigotski (1991) observou que os **gestos** acompanham a fala em seu desenvolvimento. Segundo ele “[...] a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível” (p. 37). Por outro lado, a fala também exerce um papel essencial no desenvolvimento da linguagem gestual, tanto quanto os olhos e as mãos:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa [...]. Quanto mais complexa [for] a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 1991, p. 28).

As crianças resolvem tarefas práticas com auxílio da fala e dos gestos. Esta unidade de percepção, fala e ação, é o que produz a internalização do campo visual, por exemplo, dos objetos que interessam às crianças (BRUNER, 1998). Para Vigotski (1991), o gesto de apontar para algo na atividade da criança está, geralmente, relacionado à comunicação de uma informação que ela deseja dirigir para outra pessoa, no sentido de estabelecer relações, por exemplo, aponta para o armário para pedir biscoito. Bruner (2007, p. 88) interpreta que “se não se dispõe do nome para um objecto, o apontar para a sua localização habitual serve perfeitamente”.

Os gestos também concentram em si os genes de outras linguagens, como a atividade de desenho e a brincadeira. Na Teoria Histórico-Cultural os primeiros **rabiscos** e desenhos são mais vistos como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra, como veremos adiante. Outra manifestação da linguagem gestual é a representação gráfica de objetos pelas suas qualidades gerais (o que se relaciona às características do pensamento sincrético). Nesse sentido, a criança não desenha, mas indica o que ela quer representar, por exemplo, a criança para representar uma casa, desenha apenas a porta de entrada, indicando que é o desenho de uma casa.

A linguagem gestual também se manifesta por meio da dramatização, que não chega a ser a brincadeira de faz-de-conta, mas consiste na realização de movimentos e expressões acompanhadas ou não uma da outra. Como veremos adiante, a significação do gesto passa para a brincadeira, mas continua presa a ele por um certo tempo, em consequência da necessidade de compartilhamento de características entre o objeto real e o objeto imaginado; isso possibilita

a adequação da ação referente ao objeto imaginado sobre o objeto real, sustentando a significação (VIGOTSKI, 1991).

Na linha histórica de desenvolvimento das linguagens na infância, a **imitação** precede o aparecimento da linguagem da dramatização e da brincadeira. A atividade imitativa é indicativa das vivências das crianças, pois elas só conseguem imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento iminente. Vigotski (1991) considera que as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, para Vigotski (*apud* OLIVEIRA, 1997, p. 63)

[...] não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico.

Assim como a imitação, a **dramatização** compõe o rol das atividades criadoras das crianças. Na dramatização, o corpo, lugar de exercício da imaginação, representa imagens, objetos, fenômenos etc. (SMOLKA, 2009). Outra linguagem encontra-se próxima da dramatização, trata-se da narrativa (VIGOTSKI, 2009).

Bruner (1986) concebe a **narrativa** como forma de discurso oral, que descreve fatos em sequência, do passado “real” ou do imaginário (*apud* KISHIMOTO, 2007). Na infância, “[...] a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias [...] [e] se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil” (KISHIMOTO, 2007, p. 258). Por exemplo, quando se pergunta à uma criança pequena o que aconteceu na escola, ela responde contando uma história, narrando, fielmente ou não, as vivências daquele dia.

A dramatização, a narrativa e a brincadeira estão muito próximas, tão próximas que frequentemente as fronteiras entre uma e outra atividade de criação apagam-se (VIGOTSKI, 2009).

Como dito anteriormente, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas **brincadeiras** (VIGOTSKI, 2009). As crianças brincantes “representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). A Teoria Histórico-Cultural assume que,

[...] as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p.16-17).

A perspectiva de recriação por parte das crianças, também está presente no pensamento de Bruner. Segundo Kishimoto (2007, p. 263), o autor

[...] também concebe a narrativa como uma janela para o desenvolvimento infantil ao propor que as crianças, na condição de protagonistas, modifiquem a história, incluindo situações não canônicas, provenientes de outras histórias ou de suas vivências, que tornam a narrativa diferente e interessante.

Outra relação que há entre a brincadeira e a realidade (Vigotski se refere, especialmente, à brincadeira de faz-de-conta) diz respeito às qualidades do objeto que será subvertido em brinquedo, pois elas devem permitir que a criança realize o gesto que subverte o objeto em brinquedo. É aí que está a relação entre a linguagem do brincar e a linguagem gestual. Os gestos, que representam as coisas imaginadas, são realizados com os objetos reais, fazendo com que eles passem a representar as coisas imaginadas. Inicialmente, é somente na base desses gestos indicativos que os objetos adquirem o significado, se tornam brinquedo.

Isso explica o fato de a criança bem pequena não fazer uma tampa de panela de espada, mas fazer um cabo de vassouro de cavalo. Segundo Vigotski (1991, p. 123), “[...] o que importa é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação dele”.

O simbolismo que surge no brinquedo por meio de gestos é um sistema simbólico de primeira ordem, pois encontram nessas manifestações (os gestos) o primeiro elo de simbolização. Posteriormente, a significação exercida pelo gesto passa para o objeto em si, não sendo mais preciso o gesto para que a criança tenha diante de si, representado, o objeto de seu desejo. A criança assimila que os objetos não só podem indicar as coisas que elas estão representando como podem, também, substituí-las. Essa manifestação constitui uma representação simbólica de segunda ordem ou habilidade de representação secundária, o faz-de-conta em seu sentido integral (VIGOTSKI, 1991).

Pode-se dizer que há formas de linguagens na brincadeira: as crianças bem pequenas usam gestos, movimento e mímica, enquanto as crianças pequenas usam também a fala, que acompanha e constrói a brincadeira. Para Vigotski (1991), na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação.

O **desenho** é outra atividade criadora típica da primeira infância, ele oferece à criança a possibilidade de expressar aquilo que está no seu pensamento, nas suas vivências e nos seus desejos com o uso de técnicas básicas (VIGOTSKI, 2009). Isso faz com que as forças criativas da criança pequena se concentrem nessa linguagem. Um desenho ou uma pintura pode significar

sem necessariamente apresentar o real. No início, a criança fixa gestos no papel, que indiquem, a lembrem, aquilo que lhe interessa (SMOLKA, 2009). Para Vigotski (1991, p. 125),

[...] no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Embora elas conheçam o mundo “como ele é”, as crianças identificam e designam mais do que representam. O desenho é uma criação em si mesma, pode ser semelhante, mas não representar (ela pode desenhar uma casa que é “aquela casa”, e não a casa que ela ou outra pessoa mora). O reconhecimento da semelhança do desenho com uma coisa é diferente de representação.

Segundo Vygotsky (1991), só quando a fala está desenvolvida na criança é que a representação por desenho começa. Primeiramente, a criança desenha de memória, mesmo que o objeto desenhado esteja na sua frente, não tem a ver com a percepção imediata, resulta como um fruto da imaginação. O teórico afirma que

[...] se pedirmos para ela desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhará sem sequer olhar para o original; ou seja, as crianças não desenhavam o que vêem [sic], mas sim o que conhecem (VIGOTSKI, 1991, p 127).

À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar. O desenvolvimento dessa capacidade acompanha os processos de internalização da fala, sendo o estágio de planejamento e nomeação prévia do desenho compatível com o estágio da fala interior. Com isso, o desenho torna-se uma linguagem gráfica de segunda ordem, pois representa os objetos “trazidos” na fala, pensados anteriormente da atividade de desenho.

As linguagens até aqui tratadas fazem parte de um processo de descobertas originais por parte das crianças, no qual a função simbólica é o principal instrumento. Vigotski (1991) inclui a apropriação da **escrita** nesse processo, compreendendo que a sua aprendizagem tem início desde os primeiros sinais de representação na criança até a habilidade de representação secundária, quando a criança compreende que também é possível representar algo já simbolizado, por exemplo, “sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (VYGOTSKY, 1991, p. 153). Dessa forma, o autor justifica a continuidade que há no desenvolvimento das diversas linguagens simbólicas: gestos e signos visuais, a brincadeira (de faz-de-conta), o desenho, a escrita etc.:

[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem [...]. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro

são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes (VIGOTSKI, 1991, p. 132).

A respeito dessa continuidade, especificamente, entre o desenho e a escrita, Vigotski (1991) afirma que há o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Gradualmente, as crianças transformam os sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores das coisas, em signos. No primeiro momento, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações; no segundo, a escrita da criança evolui para o simbolismo de segunda ordem, tratando-se da criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, “[...] a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VIGOTSKI, 1991, p. 131).

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário, a linguagem falada, concede seu papel à linguagem escrita, convertendo-a num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Segundo Rego (2002, p. 68),

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural argumenta que, dentre as linguagens que os homens fazem uso, estão as linguagens simbólicas, ou seja, as que são constituídas por sistemas de signos e símbolos. A criança apropria-se delas em decorrência do desenvolvimento da função semiótica, que é a capacidade de representar objetos ausentes, de atribuir significados e usos a objetos diferentes dos usuais, de atribuir significados às ações, aos gestos, às falas, aos traços, aos sons, aos movimentos etc. Isso proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento da criança. Significa uma evolução que expressa e também organiza o pensamento. Essa capacidade não está dada, os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento desta função é a inserção cultural em um meio social rico em experiências com uso de signos e símbolos.

As linguagens são formas de conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar a realidade. É por meio delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que as circundam e constroem teorias sobre eles e sobre si próprias; é por meio delas que as crianças autorregulam seus comportamentos e se apropriam das formas de agir, sentir e pensar do grupo social ao qual pertencem, construindo identidade(s).

3 A PEDAGOGIA DA RELAÇÃO E DA ESCUTA: promoção e documentação das múltiplas linguagens das crianças

A educação à qual são submetidas as crianças de qualquer cultura participa de um processo mais amplo de inserção desses sujeitos na sociedade. Esse processo se dá de forma cada vez mais ampliada e complexa. Em consonância com o que afirmam Gobbi e Pinazza (2014, p. 150): “trata-se do sentido de inserção cultural da criança, nos moldes defendidos por psicólogos como Bruner e Vigotsky, [...] como construtora de significados para as coisas que vivencia em suas relações com o mundo desde o nascimento”.

O conceito de vivência na Teoria Histórico-Cultural contribui para que se compreenda essa inserção como apropriação e produção simbólica: “a vivência é a unidade da relação ambiente social e pessoa; diz respeito, portanto, à pessoa no mundo social. Ou, em outras palavras, não há ambiente social autônomo, isto é, sem uma pessoa que o interprete” (VYGOTSKI, 1987, 2001, *apud* TUNES, 2011, p. 11). Por isso, a criança não apenas entra em contato com o mundo, mas, com ele se relaciona, interage, constrói sentidos, elaborando realidades, produzindo significados. Sendo assim,

[...] o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2012, p.129-130).

A configuração que cada cultura pensa para essa educação é permeada de concepções, objetivos e desejos, pois, a cultura, como afirma Prestes (2012), com aportes em Vigotski, é constituída por consciências. Isso implica no desenho de uma sociedade futura, da qual se almeja que as crianças de hoje participem, projetando-a e criando as condições para a sua existência. É possível afirmar que a educação infantil se articula e, de certa forma, serve a um projeto de sociedade. Para Rinaldi (2002, p. 7), “a escola para crianças pequenas é de extrema importância para o entendimento de que determinados fatores, como o tipo de futuro que construiremos para e com as crianças e o papel que as escolas desempenharão”.

A oferta de escolas de educação infantil responde às necessidades sociais e econômicas de diversos países, os quais possuem as mais distintas demandas em relação à educação e ao cuidado de suas crianças. No entanto, seja qual for a demanda, se requer a oferta de serviços de qualidade socialmente referenciada (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Importa ter claro qual o tipo de discurso orienta essa oferta, como ele significa esse

atendimento: como um direito das crianças ou como um favor a elas prestado? Para Malaguzzi, é preciso partir do “[...] pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade” (FARIA, 2007, p. 278); máxima freiriana que situa a escola na dinâmica de transformação social:

[...] a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2017, p.95-96).

As escolas de educação infantil voltadas para a emancipação das crianças, sobretudo, as pertencentes às classes oprimidas (pobres, negras, assentadas da reforma agrária, moradoras de áreas rurais etc.), precisam, em sua proposta pedagógica, apontar estratégias de atendimento às necessidades de segurança, proteção, pertencimento, liberdade e autonomia. Para isso, contribui os estilos de educação que são vivenciados com as crianças, pois eles mostram a forma como ela é vista (RINALDI, 2002). Por exemplo, se a escola percebe a criança como um ser capaz de desenvolver ricas comunicações, estará atenta às suas cem linguagens, tomando-as emprestadas para a defesa dos diretos de todas as meninas e de todos os meninos (HOYUELOS, 2004). Segundo Hoyuelos (2010. p. 20),

Es necesario – en resumen – recuperar, ideológicamente, un tipo de Educación Infantil que valore la cultura de la infancia, su forma de ver el mundo, y que no sea manipulada por los deseos y problemas de mundo adulto hacia modelos pobres y preestablecidos. Un tipo de Educación que escuche y participe de los derechos de la infancia, sintonizando con los mismos.

Por ser um atendimento prestado a bebês e crianças pequenas, a educação infantil é ao mesmo tempo um serviço social e educativo. Para Malaguzzi, é social “[...] porque debe de tener en cuenta, contemporáneamente, los derechos de los niños, de los educadores y de las familias” e educativo pelo fato das escolas serem “[...] contextos educativos complementarios a la educación familiar, que ayuden a desarrollar capacidades y potencialidades del ser humano desde su nacimiento (HOYUELOS, 2004, p. 296-297).

Entre essas capacidades e potencialidades estão as múltiplas linguagens das crianças, que, para a Pedagogia da Relação e da Escuta, configuram um modo de ação sobre o mundo, o que ocorre de diversas formas, consequência do desejo e da curiosidade das crianças em interpelar a realidade (MALAGUZZI, 1995 *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013). Essa abordagem constitui-se em uma experiência inspiradora de ampliação e

complexificação do contato das crianças com as diversas expressões de linguagem. Segundo Fochi (2019, p. 89), Malaguzzi mostra o seu intento em expressar “[...] a relação entre a imagem de criança e as propostas que estavam vivenciando [nas quais se promovia e documentava as linguagens infantis]” por meio do poema “Ao contrário, as cem existem”, cuja primeira versão data do fim da década de 1970:

Ao contrário, as cem existem

A criança é feita de cem
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos, cem modos de pensar
 de jogar e de falar
 Cem, sempre cem
 Modos de escutar as maravilhas de amar
 Cem alegrias para cantar e compreender
 Cem mundos para descobrir
 Cem mundos para inventar
 Cem mundos para sonhar
 A criança tem cem linguagens
 e depois, cem, cem, cem
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe
 a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 para pensar sem as mãos,
 para fazer sem a cabeça,
 para escutar e de não falar,
 para compreender sem alegrias,
 para amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 para descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove
 Dizem-lhe:
 Que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação, o céu e a terra
 a razão e sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem
 A criança diz: ao contrário,
 As cem existem

Loris Malaguzzi

3.1 As imagens da Pedagogia da Relação e da Escuta

O poema “Ao contrário, as cem existem” é uma metáfora da Pedagogia desenvolvida em Reggio Emilia, pois, “[...] ao mesmo tempo em que ressalta diversas linguagens que mostram a competência das crianças para se comunicar e se expressar, destaca o importante papel da escola e do professor na escuta e ampliação dessas linguagens” (PEREIRA, 2016, p. 124). A partir de trechos do poema, são apresentadas “imagens” da Pedagogia malaguzziana, tão necessárias à esta pesquisa. Por “imagens” entende-se as ideias (concepções) que cada ser humano possui de quem o(s) outro(s) é (são) (MALAGUZZI, 1999, 2016). Segundo Manguel (2001, p. 21),

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Considerar que as imagens que o professor possui foram construídas desde as mais longínquas experiências educativas, e não apenas no curso de formação universitária, torna este profissional responsável por administrá-las adequadamente. Malaguzzi comunica a importância de os professores exercitarem a tomada de consciência das imagens que possuem, pois elas são os panos de fundo (ou as membranas teóricas) de como os relacionamentos eu – outro se dão. Sobre o pano de fundo de como os professores se relacionam com as crianças, ele diz:

Hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño que le dirige en su relación con el niño. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma contraria a esta imagen interna (MALAGUZZI, 1994 *apud* HOYUELOS, 2004, p. 54).

Além da imagem de criança, esta seção explora as imagens de professor e de escola da abordagem Reggio Emilia, que podem ser consideradas como fundantes da Pedagogia malaguzziana, ao tempo em que também são frutos do trabalho dessa comunidade educativa. Dessa forma, não é possível tecer considerações sobre uma delas dissociando-a das demais, pois, “as perguntas que se faz [...] são sempre em relação às crianças, à professora e à Pedagogia [...], ao nos questionarmos sobre um dos aspectos, estamos, ao mesmo tempo, colocando perguntas sobre os demais” (FOCHI, 2013, p. 55). Fochi (2013, p. 31) ainda afirma que para Malaguzzi, “[...] é a partir [...] [dessas imagens] que declaramos nossos princípios éticos em relação às crianças, ou seja, definimos qual é o ponto de encontro entre o nosso discurso e a nossa prática para e com as crianças”.

Uma reflexão sobre a estreita relação entre as concepções e a atuação docente é a ideia de que a imagem de criança é produtiva, ou seja, de que o potencial das crianças, quando percebido e valorizado, leva os professores à promoção de práticas que buscam ampliar esse potencial. Em síntese, isso quer dizer que as possibilidades de construção de novos significados fazem com que se supere limites, tanto nas representações como nas práticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

É importante deixar claro que as mudanças nas concepções não precedem as mudanças na prática, elas ocorrem concomitantemente, uma mudança (na concepção ou na prática) retroalimenta a outra (seja na concepção ou na prática). Segundo Kinney e Wharton (2009, p. 105), nessa dinâmica se negocia “[...] um novo conjunto de imagens, valores e princípios e, ao mesmo tempo, adota-se também uma nova abordagem para a construção do currículo e para o desenvolvimento e aprendizados das crianças”. A seguir, busca-se explicitar as imagens de criança, professor e escola que desenvolvem e se desenvolvem na Pedagogia da Relação e da Escuta.

3.1.1 Imagem de criança

A Pedagogia malaguzziana reconhece as crianças como sujeitos que se caracterizam pela inteireza e integralidade, pois, possuem “[...] cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem modos de escutar as maravilhas de amar, cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir, inventar e sonhar” (MALAGUZZI, 1999).

Nos últimos anos tem-se acompanhado a construção de um novo discurso sobre as crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), que tem reconhecido o seu status de pessoa (e não pré-pessoa), de um ser que é (e não virá a ser), de um sujeito de direitos (e não a espera deles). Segundo Zabalza (1998), os direitos das crianças, sobretudo o de serem educadas em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal, não são um fruto derivado de maior ou menor sensibilidade do adulto, são direitos preciosos com os quais as instituições do Estado devem estar comprometidas.

Esse novo discurso sobre as crianças, que inspira e se inspira na experiência de Reggio Emilia, acredita que meninas e meninos nascem equipados para aprender (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e que possuem “potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias” (MALAGUZZI, 1993 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Trata-se de uma imagem de criança que constrói e testa teorias acerca de si própria e do mundo que a rodeia (LINO, 2013), mediante a formulação e comprovação de hipóteses (HOYUELOS,

2018). Assim, firma-se nessa abordagem “[...] a ideia de que toda criança é criativa, repleta de potencial e tem o desejo e o direito de produzir sentido” (GANDINI *et al.*, 2019, p. 2).

As crianças, para a Pedagogia malaguzziana, são produtoras de conhecimentos, cultura e identidade, o que se dá por meio da interação com outras crianças e adultos em um contexto cultural. Reconhecida e respeitada a sua autonomia, as crianças são capazes de estabelecer longas e ricas conversações sobre assuntos de importância cultural, social e política: “Decía Malaguzzi que todo niño que nace es un gran punto interrogativo” (HOYUELOS, 2018, p. 188)³⁰.

Contrário à excessiva teorização sobre as crianças, que as compartimenta e as abstrai dos contextos reais de vida (como os espaços coletivos de educação e cuidado), Malaguzzi (1999, 2016) afirma que as crianças, como seres inteiros, precisam se sentir assim. Para isso, a cultura deve oferecer a elas uma história e um experiência subjetiva que as forme holisticamente.

Para oferecer uma escola em que as crianças construam identidade(s) e produzam cultura, é necessário encorajá-las “[...] a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (MALAGUZZI, 1999, p. 21).

A imagem de criança na Pedagogia da Relação e da Escuta corresponde a um ser rico (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Malaguzzi emprega essa metáfora para defender a ideia de que, por ser a criança um ser de riquezas, é preciso que seus professores, pais e comunidade sejam também ricos.

3.1.2 Imagem de professor

Observa-se nas escolas de educação infantil brasileiras uma imagem de professor emprestada pelo ensino fundamental. A profissionalidade específica para atuar com bebês e crianças pequenas ainda está em construção nos cursos de formação universitária e em serviço. Na ausência de uma identidade para esse docente, foi tomado em empréstimo o perfil musculoso de professor do ensino fundamental, constituído de aparatos didático-pedagógicos

³⁰ Fortunati (2017, p. 39, grifos meus) lembra que “[...] não devemos nunca esquecer que as competências [das crianças] exigem contextos apropriados para expressar-se, porque as crianças não são competentes *em si*, mas sempre *em relação com*”.

incompatíveis com as necessidades e potencialidades das crianças menores de seis anos³¹ (FORTUNATI, 2009). Com isso, tem sido construída a ideia de um professor que é o centro do seu trabalho, que, guiado por um pensamento adultocêntrico, diz para as crianças “[...] pensarem sem as mãos, fazerem sem a cabeça, escutarem e não falarem, compreenderem sem alegrias e descobrirem o mundo que já existe” (MALAGUZZI, 1999).

Outra imagem de professor guia a Pedagogia malaguzziana, uma imagem de professor que não está oposta à de criança, mas que é coerente com a imagem desse sujeito como ser cultural. Altimir (2017, p. 62) ressalta que “a própria imagem que as crianças constroem de si mesmas e da escola, deriva do olhar dos adultos que trabalham ali”. A abordagem Reggio Emilia construiu e promove uma relação harmoniosa entre crianças e professores, como também outra imagem de falsas dicotomias, por exemplo: teoria X prática, arte X ciência, prazer X estudo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

É em consequência da valorização das relações entre as próprias crianças e entre elas e os adultos que essa abordagem é denominada de “Pedagogia da Relação e da Escuta”. Com essa denominação, Malaguzzi (1999) reforça que o encontro humano é a base da Pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças, por isso, uma “pedagogia do escutar”. Nesse sentido, elabora-se a imagem de professor que observa não apenas com os olhos, mas no exercício da escuta e da sensibilidade. Isso faz com que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estejam no âmago de uma educação bem-sucedida. A Pedagogia malaguzziana,

[...] considera que as crianças e os adultos têm que estar em relação com os demais para aprender, já que não é possível que a aprendizagem aconteça sem o diálogo entre as diferentes ideias dos pequenos em relação aos fenômenos, informações, acontecimentos... [...]. Daí nasce a noção de escuta como necessidade de ser coerente com as bases ideológicas (psicologia, filosofia, sociologia etc.) que definem o mesmo projeto educativo, a mesma imagem de criança (ALTIMIR, 2017, p. 58).

O professor, nesta abordagem, atua eticamente para conhecer as crianças, seus desejos e interesses. Essa atuação se dá por meio da escuta das diversas linguagens com as quais as crianças se comunicam, interpelam o mundo e o expressam. A escuta que o professor realiza das vivências das crianças contém interesse e envolvimento. Só assim, o professor comunica um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças, como também, valoriza as linguagens pelas quais elas são expressas. Para Hoyuelos (2018, p. 186),

³¹ Faz-se referência à prática de empréstimo para sinalizar que o ensino fundamental tem cobrado da educação infantil que ela desenvolva determinados hábitos e competências nas crianças, de modo que elas se antecipem em relação à rotina e às práticas da escolarização posterior. Isso tem sido contraproducente, tendo em vista que o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças, e não a inculcação de hábitos da escola de ensino fundamental.

La escucha verdadera, auténtica y veraz es uno de los actos más revolucionarios, o mejor de metamorfosis, del ser humano. Significa asumir conscientemente el esfuerzo del compromiso ético con las ideas del Otro, con lo que nos contradice. Representa dotar de memoria a lo diferente.

A partir da escuta, guiada pela ética universalista do encontro com as crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), o professor reconhece e valoriza os espaços que cercam a escola como uma extensão dela; tomando a família e a comunidade como parceiras de seu trabalho. O professor na Pedagogia malaguzziana não apresenta a sua atuação como perfeita, mas como constituída por incertezas quanto à efetivação de um ambiente que proporcione felicidade às meninas e aos meninos. A abertura para que as crianças, os outros professores e as famílias contribuam com o seu trabalho marca a profissionalidade do professor nessa perspectiva, o que o faz crescer dentro do projeto educativo.

Em síntese, a prática pedagógica do professor reggiano constitui-se como um relacionamento contínuo e significativo, a partir do qual se desenvolve uma observação e escuta interessada. Esse professor, observador e ouvinte, atua eticamente no sentido de reconhecer e valorizar as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, construindo com elas formas de se relacionar que as alcance como sujeitos expressivos e criativos.

3.1.3 Imagem de escola³²

A nomenclatura “escola” foi durante algum tempo compreendida como inadequada para se referir aos espaços coletivos de educação e cuidado na primeira infância. A imagem que se tinha da escola, como lugar por excelência da Pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), não era propícia à construção da identidade da educação infantil no Brasil, como um atendimento educativo que respeita as especificidades das crianças por meio da integração das práticas de cuidado e educação.

Ainda hoje, com mais de 30 anos desde o surgimento dessa discussão, se tem uma identidade lânguida dessa etapa da educação, fato representado na necessidade persistente de alertas como: “é educação e não ensino”; “é criança e não aluno”; “é currículo como práticas sociais e linguagens e não lista de conteúdos”; etc.

Segundo Machado (1991), a escola destinada às crianças de zero a cinco anos é “[...] um estabelecimento de caráter eminentemente pedagógico, onde a sistematização se faz presente, e portanto é escola” (p. 20). A autora continua afirmando que “a ausência de

³² Nos outros capítulos, os estabelecimentos que atendem crianças de zero a cinco anos também são chamados de ‘instituições’, em vista dessa nomenclatura ser a utilizada pelo sistema de educação em que vivi as experiências narradas e na qual a pesquisa de campo será realizada; e que é também amplamente utilizada no Brasil.

uniformes, punições e horários rígidos, o fato de às crianças ser permitido chamar os adultos pelo nome, andar descalças, sentar no chão não devem ser motivo para que se confunda liberdade e respeito à criança com falta de método, disciplina ou conteúdo [portanto, com a falta de uma abordagem pedagógica]” (p. 133). Não é isso que as “instituições de educação infantil” precisam mudar para se tornarem “escolas”. Para isso, elas devem construir uma “[...] proposta pedagógica que seja clara, [que] seu âmbito de atuação seja melhor definido e seu espaço na sociedade reconhecido” (p. 131).

A concepção de escola que ainda predomina em território brasileiro corresponde ao discurso e prática das instituições que possuem “musculosos aparatos didático-pedagógicos” (FORTUNATI, 2009), os quais tendem a roubar (e muitas vezes roubam) as noventa e nove linguagens das crianças e separam-lhe a cabeça do corpo. Uma escola que considera apenas as aprendizagens que podem ser registradas nos cadernos e nas apostilas; uma escola onde não há espaço para a imaginação e a invenção; uma escola em que “[...] o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas” (MALAGUZZI, 1999).

Já é conhecido o fato de que atualmente os espaços, os tempos e as transições nas escolas para crianças pequenas seguem o ritmo de uma sociedade baseada na produção do trabalho e não no ritmo dos próprios humanos (BARBOSA, 2006; MALAGUZZI, 2017). A abordagem Reggio Emilia mostra que a Pedagogia da Infância deve estar a favor de “[...] propiciar que a criança seja hoje alguém como muita imaginação para, quando adulta, ser capaz de construir uma sociedade diferente, onde convivam crianças e adultos diferentes dos atualmente existentes” (FARIA, 1994, p. 213). Para isso, qual escola se faz necessária?

Inspirados pela experiência de Reggio Emilia, Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que

A escola de educação infantil tem o potencial de “[...] *estabelecimento e fortalecimento das redes sociais de relacionamento*, entre crianças, entre adultos (tanto pais como outros adultos envolvidos na instituição) e entre crianças e adultos. A instituição dedicada à primeira infância como ‘um local de vidas e relacionamentos compartilhados, entre muitos adultos e muitas crianças’ (MALAGUZZI, 1993b, p. 56), pode ajudar a contrapor a ‘solidão, a indiferença e a violência, que cada vez mais caracterizam a vida moderna’ (MALAGUZZI, 1993b, p. 10, grifos dos autores)

Malaguzzi e seus colaboradores construíram um projeto educativo composto por pressupostos filosóficos, sociais, políticos, curriculares, uma experiência de desenho e organização de ambientes que possui como alicerce os direitos das crianças. Essa abordagem pode ser compreendida como uma comunidade pedagógica, ou seja, um sistema composto por

diversos profissionais, professores e especialistas, pais e comunidade, que trabalham com foco no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem deles mesmos, os adultos.

As escolas da Pedagogia malaguzziana são centros de comunicação e promoção cultural das aprendizagens das crianças e dos conceitos pedagógicos dos profissionais (GHEDINI, 1994). Malaguzzi reivindica a importância do desenvolvimento humano de todos os atores que participam desses fóruns: crianças, professores e pais. De acordo com Rinaldi (2014, p. 42), a escola é um “[...] lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação profunda de autêntica reciprocidade”.

Rinaldi (2014) ressalta as escolas da experiência de Reggio Emilia como lugares de cultura e o estilo educativo da abordagem como permeado pelos valores da inteireza, da integridade, da diferença, da participação, da democracia, da aprendizagem, da brincadeira, da diversão, das emoções e dos sentimentos. Esses valores delineiam um dado projeto de sociedade que é visado pela Pedagogia da Relação e da Escuta, que coloca para as suas escolas o papel de facilitar e realizar encontros de crianças e adultos em comunidades de solidariedade e justiça (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; MALAGUZZI, 1999, 2016).

As escolas da Pedagogia malaguzziana funcionam como contextos de vida coletiva (FOCHI, 2013), nos quais a qualidade do mobiliário, a organização do espaço e as práticas, como a exibição dos trabalhos das crianças, criam um ambiente confortável, caloroso e alegre. O privilégio dado à reflexão e organização dos ambientes decorre da compreensão de que ele é um outro educador: o espaço físico, a organização dos materiais e as relações que aí se constituem são aspectos indissociáveis na educação de bebês e crianças pequenas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A partir da compreensão de que as crianças conhecem o mundo pelas e nas linguagens, os espaços e as materialidades das escolas, que assumem essa Pedagogia, permitem combinações e possibilidades criativas entre as diferentes formas de expressão/simbolização. As linguagens podem ser conhecidas e produzidas em todos os espaços da escola, mas também pode haver um espaço que privilegia esse contato, designado pela Pedagogia malaguzziana de *atelier*. Para Malaguzzi (GANDINI *et al.*, 2019), o *atelier* é um local privilegiado de produção das culturas infantis, as quais são construídas por meio das múltiplas relações e das linguagens que as crianças produzem, com qualidades de criatividade, imaginação, expressividade e pesquisa³³.

³³ O *atelier*, como uma dimensão revolucionária dessa Pedagogia, será explorado na próxima seção.

Há também nas escolas malaguzzianas outros dois espaços de suma importância, a *piazza* e a cozinha. A *piazza*, um espaço relativamente amplo, é uma praça que conecta toda a escola, interligando as salas de referência, o *atelier* e os demais espaços. Nela acontecem as grandes assembleias, as exposições, as reuniões com as famílias etc. Também a cozinha é um espaço de experiências, dentre as quais, pode-se citar a participação das crianças na produção dos alimentos, o que envolve a construção de hábitos de cuidado consigo e com os outros. Segundo Malaguzzi (1999), a cozinha é o coração da escola.

Esses espaços e as relações que nele se constituem fazem dessas escolas ambientes alegres e acolhedores, âmbitos estéticos habitáveis (HOYUELOS, 2006). Para a construção desse ambiente amigável e comunicativo, contribui o respeito e o estímulo a todas as linguagens das crianças. Em síntese, “[...] la escuela es una red de relaciones, un ámbito agradable, amable y alegre que conforma un lugar cualificado de comunicación” (HOYUELOS, 2006, p. 57).

É plausível afirmar que as escolas reggianas possuem culturas e identidades próprias e reconhecíveis (HOYUELOS, 2007), identificadas nas suas produções materiais (como paredes, painéis, espaços etc.) e imateriais (o nível de diálogo entre crianças, professores e famílias, por exemplo) (GALARDINI; IOZZELLI, 2017). O compromisso na documentação das experiências que acontecem nas escolas cria memória do passado e contributos para o presente e para o futuro (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

A documentação pedagógica em Reggio Emilia (estratégia discutida na terceira seção deste capítulo) tem como uma de suas funções a criação de um diálogo legítimo entre crianças, professores, pais, comunidade e pesquisadores; tarefa considerada “política”. O favorecimento desse diálogo e diversos outros fatores compõem o conjunto de aspectos que torna possível afirmar as escolas de Reggio como “[...] fóruns públicos situados na sociedade civil, em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101).

São essas algumas das concepções que constituem a Pedagogia malaguzziana, que atua para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, compreendendo que estas fazem parte da construção do pensamento e dos sentimentos da criança integral (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, 2016). Como fruto das suas complexas e produtivas relações entre os campos de conhecimento sobre as crianças e a educação, Malaguzzi atribui às linguagens infantis um importante lugar no desenvolvimento, que a escola precisa conhecer, promover e valorizar. Nesse sentido, Hoyuelos (2010, p. 16) esclarece que “existen enormes potencialidades que los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Pero es necesario ofertar un medio, un tipo de

educación coherente, que permita que todas esas capacidades encuentren una forma de desarrollo y de expresión”.

Malaguzzi acreditava que o potencial para a invenção de linguagens não pode ser promovido com uma Pedagogia triste, séria e melancólica, onde a escola é vista como um lugar de sofrimento, de esforço sem sentido, uma espécie de calvário (HOYUELOS, 2006). Para se contrapor à essa Pedagogia, Malaguzzi salienta o papel da estética como dimensão transversal da pedagogia da Relação e da Escuta. No cotidiano das escolas a estética é

Una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un *hilo* que conecta y ata las cosas entre sí, un *aire* que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe la armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos [...] La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y el conformismo HOYUELOS, 2006, p. 15 - 16).

A atenção para com a dimensão da estética, mas também da ética e da política (HOYUELOS, 2004, 2006), faz com que a abordagem Reggio Emilia vivencie: a prática pedagógica como um relacionamento contínuo, a partir do qual se desenvolve uma observação e escuta interessada; o professor como observador e ouvinte, que atua eticamente no sentido de reconhecer a voz das crianças (a qual nem sempre é verbal, pois também é expressa pelos olhares e gestos); o ambiente como outro educador, compreendendo o espaço físico, a organização dos materiais e as relações que aí se constituem como aspectos indissociáveis para a educação; a participação das famílias como constituinte de um tripé, junto com as crianças e os professores; o trabalho com processos investigativos como fio condutor para a aprendizagem das crianças e dos adultos; a documentação pedagógica como estratégia de conhecimento das crianças, de reflexão da prática e de visibilização de concepções; e as múltiplas linguagens como estilos particulares das crianças interpelarem a realidade, construir conhecimento, cultura e identidades.

Ressalta-se que, para Malaguzzi e seus colaboradores, não é interessante que essa experiência se torne um modelo a ser aplicado em outros lugares. Eles afirmam que o trabalho desenvolvido por eles é o “projeto de Reggio Emilia”, a experiência deles com a educação das crianças pequenas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Essa Pedagogia não desconsidera as contribuições ofertadas por ela às discussões que orientam a educação infantil, mas considera que elas serão mais úteis se cada professor pensar no contexto em que atua e nas crianças que tem consigo. As discussões produzidas por esse Campo endossam os argumentos a respeito da problemática do desconhecimento e da invisibilidade seletiva das múltiplas linguagens das crianças em contextos de educação infantil.

3.2 As múltiplas linguagens das crianças na Pedagogia da Relação e da Escuta

Na abordagem Reggio Emilia as múltiplas linguagens ganham centralidade em um trabalho que visa o desenvolvimento global. A invenção de símbolos proporciona uma melhor vivência e compreensão de um fenômeno ou objeto de conhecimento por parte das crianças, possibilitando que elas construam e representem um entendimento claro para si e para os outros. Ao mesmo tempo, as linguagens são experiências e explorações da própria vida, dos seus sentidos e dos seus significados, são “[...] uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisa, hipóteses, reajustes, construções e invenções. Seguem a lógica da troca e do compartilhamento. Geram solidariedade, comunicação com nós mesmos, com as coisas e com os outros” (GANDINI, 2019, p. 10).

Segundo Faria (2007), a Pedagogia malaguzziana tem seus fundamentos na **ciência** (permanentemente problematizada) e na **arte**. Dessa forma, as escolas reggianas são espaços/tempos de encontros entre as infâncias, as ciências e as artes. Gobbi e Pinazza (2014) compreendem esse encontro como uma tríade, infância-arte-ciência. Essa tríade torna possível conhecer melhor as crianças e os seus processos criadores, já que “[...] arte-ciência constitui-se como possibilidade de elaboração de modos de ver e compreender o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão peculiar” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 33). Para Hoyuelos (2018, p. 190), as crianças “[...] exploran e interrogan la realidad con la intención de comprenderla y buscan e inventan signos para representarla”.

As experiências de múltiplas linguagens têm a capacidade de envolver as dimensões da investigação e da criação poética na atividade da criança, o que revela dinâmicas próprias de apropriação da realidade. Para Gobbi e Pinazza (2014, p. 35), “desenhar, pintar, dançar são para as crianças, como para os artistas, possibilidades de descobrir, conhecer e aproximar-se, são exercícios de vida nos quais estão contidas a arte e a ciência, podendo ser compreendidas quase numa única palavra: arteciência”.

Compreendendo que arte e ciência podem, juntamente com o respeito à(s) infância(s), constituir as experiências das crianças na escola de educação infantil, a abordagem Reggio Emilia assume várias funções educacionais e culturais (GHEDINI, 1994). Ao se desprender de uma única função – como, a de preparação das crianças para as etapas posteriores –, a Pedagogia malaguzziana se desafia a, em meio às práticas da **cotidianeidade**, desenvolver **jornadas investigativas** norteadas pelas **teorias** que as crianças produzem sobre a realidade, as quais são confrontadas mediante as mais diversas **linguagens**.

O cotidiano nas escolas reggianas é permeado por uma comunicação efetiva entre crianças, professores e pais. Especialmente, entre os dois primeiros, a interação é favorecida pelas diferentes formas de linguagem, contendo cada uma a sua própria gramática (LINO, 2013, 2018). Tal modalidade de relacionamento cria uma “[...] sintonía entre los cien lenguajes de los niños y las cien escuchas de los adultos” (HOYUELOS, 2004, p. 320). Para desenvolver as cem escutas, os professores deixam-se envolver pelas crianças, participam dos espaços e tempos construídos por elas em suas vivências, nas quais elas combinam corpo e mente para conhecer seus parceiros e contextos. Para Rinaldi (2002, p. 83),

[...] é muito importante que os professores escutem as crianças desde o início, e não só em termos de linguagem verbal, já que muitas dessas crianças ainda não a desenvolveram bem. É importante escutar atentamente e observar o que as crianças estão querendo dizer através de variadas formas de linguagem, como gestos, expressões faciais e outros sinais que demonstram curiosidade, interesse e bem-estar (RINALDI, 2002, p. 83).

A escuta é uma estratégia ética para dar “voz” às crianças (MALAGUZZI, 1995 *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013), ação sensível pela qual os professores comunicam um sincero e sério interesse pelas suas ideias, como também, pelas linguagens que as expressam. Segundo Hoyuelos (2018, p 186), a verdadeira escuta

[...] acoge la palabra multisensorial del otro y le da cuerpo y existencia. Es necesario un compromiso, en este sentido, con los niños y niñas para llevar a cabo las consecuencias de la escucha de sus teorías, imaginarios, pensamientos, emociones y sentimientos; en definitiva, de su cultura. Ésta es la complejidad de una ética personal y profesional. La escucha se despliega en la espera. La escucha surge de la demora temporal, en la esencia de la duración eterna del ‘recreo’ del presente. Los niños y niñas permanecen también a la espera de ser escuchados.

Como afirma Rinaldi (2002), essa escuta permite identificar os interesses e curiosidades das crianças, como também, incentivar a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico, natural e social. Desse modo, concilia-se a atuação do adulto com a atitude curiosa e investigadora da criança (FOCHI, 2019).

Identificado, ou melhor dizendo, construído o interesse de pequenos grupos de crianças, os professores e o atelierista³⁴ trabalham juntos no sentido de manter a curiosidade das meninas e dos meninos em nível máximo. Esses profissionais apoiam as crianças na elaboração das questões que impulsionam os projetos de investigação; as questões são suscitadas por meio de ricos diálogos nas diversas linguagens. Eles também apoiam no

³⁴ O atelierista nas escolas de Reggio é um profissional com formação artística que participa das experiências de trabalho com as crianças. Isso se dá mediante a articulação com os professores e os outros profissionais da escola. A seguir, se discute o trabalho conjunto que atelieristas e professores desenvolvem nos ateliês e na escola como um todo.

planejamento e na organização das etapas que sustentam a construção das teorias provisórias acerca do objeto/fenômeno de conhecimento investigado. Segundo Fochi (2014, p. 14-15),

Malaguzzi postula sobre as possibilidades da criança construir teorias provisórias sobre o patrimônio de conhecimento que a humanidade produziu nas experiências das cem linguagens, fruto de uma forma particular de estabelecer-se e expressar-se por meio das distintas linguagens, promovendo constantemente conhecimento e, também, ressignificando as experiências.

Nos projetos, mas também no dia a dia, as crianças constroem suposições, ideias, teorias provisórias sobre a realidade que as interessa. Compreendendo meninas e meninos como seres que buscam apropriar-se da cultura para dela lançarem mão, Malaguzzi concebe as crianças como investigadoras, capazes de produzir inúmeros significados para um mesmo fenômeno ou objeto de conhecimento. Esses significados são chamados por Rinaldi (2017, p. 207) de teorias interpretativas: “entender significa elaborar uma interpretação, o que chamamos de ‘teoria interpretativa’, ou seja, uma teoria no senso de uma explicação satisfatória”. Além de satisfatórias, por serem capazes de satisfazer dado interesse, curiosidade, desejo, Rinaldi (2017) acrescenta que essas teorias são provisórias, pois são temporárias, transitam entre uma e outra significação, não representando a certeza.

Apesar de proporcionarem sensação de completude, satisfação e beleza (RINALDI, 2017), as teorias interpretativas não representam o nível mais alto de compreensão da realidade ao qual as crianças podem alcançar. À medida que as experiências nos projetos evoluem, elas se apropriam de explicações cada vez mais legítimas – que não estão em posição de superioridade em relação às primeiras teorias –, pois confrontam as teorias interpretativas com a realidade, não apenas por meio do simples saber verbal, mas aplicando estas ao mundo, em função da relação que desempenham com ele. No trabalho com projetos, por exemplo, os professores preocupam-se em

acolher o universo dos meninos e meninas e colocá-los em relação ao longo do desenvolvimento do projeto, que não banaliza as hipóteses das crianças em detrimento a uma ideia de saber pronta a ser transmitida. A visão de conhecimento está diretamente articulada com a estratégia de organizar as crianças em pequenos grupos e de reconhecer que elas produzem suas teorias para construir sentidos particulares e coletivos (FOCHI, 2019, p. 92 - 93).

A formulação de teorias provisórias constitui-se como desenvolvimento e exercício das formas de pensamento com as quais o ser humano nasce equipado (GANDINI, 2019), especialmente da forma de **pensamento divergente**, que consiste na “[...] combinação de elementos incomuns que as crianças fazem com muita facilidade, pois não têm uma base teórica específica ou conexões estabelecidas entre objetos e fatos” (GANDINI, 2019, p. 46). Nas práticas cotidianas e nos projetos as crianças compõem, decompõem e recompõem livremente

suas teorias, consolidando essa qualidade de pensamento, a divergência – muito semelhante ao exercício da imaginação na Teoria Histórico-Cultural. Para Malaguzzi, a construção de conhecimento pelas crianças é perpassada pela sedução estética:

A sedução estética é uma dimensão do conhecimento que ilumina algo, que não pertence apenas ao mundo racional, é uma dimensão que se sente quando se fala, se admira imagens, se encontra um conceito, se escuta uma sinfonia. Esta dimensão do conhecimento só surge em momentos de profundidade especial, em que o eu parece estar numa espécie de transe, especialmente em situações que envolvem alguma espécie de risco (o risco entendido como aventura, como desafio metassensorial e metacognitivo) (MALAGUZZI, 2001, *apud* LINO, 2013, p. 116-117).

A sedução estética é provocada e equipada com as múltiplas linguagens, que acontecem com a experimentação de diferentes modalidades, técnicas, instrumentos e materiais de criação. As práticas com linguagens têm sentido em si mesmas – como comunicação, expressão, representação e questionamento –, mas também auxiliam a exploração dos objetos/fenômenos de conhecimento construídos nos projetos. Assim, a abordagem Reggio Emilia desenvolve suas práticas em torno das cem linguagens, promovendo nas crianças as cem formas de criar e atribuir significados, as cem formas de construir conhecimentos (LINO, 2018).

3.2.1 As cem linguagens das crianças

Para Malaguzzi (1995, *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013), há entre as crianças e a cultura uma complexa antologia da linguagem, isto é, uma coleção de formas de se expressar que são impressas nos primeiros gestos do bebê, na força do seu olhar e nos seus balbúlios. Tendo como base a Teoria da Gestalt³⁵, Malaguzzi reconhece que “(...) a espécie humana tem o privilégio de manifestar-se através de uma pluralidade de linguagens” (MALAGUZZI, 1984, p. 21, *apud* FOCHI, 2019, p. 126).

Independente de uma linguagem emergir nas primeiras ou posteriores experiências das crianças, elas não devem ser hierarquizadas, todas possuem valor, igual importância. É por compreender que as linguagens participam umas da construção das outras e da criança como sujeito cultural, que na Pedagogia malaguzziana “todas las expresiones se construyen en reciprocidad, y posibilitan generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan em la experiencia” (HOYUELOS, 2006, p.148).

³⁵ A Gestalt encontra nos fenômenos da percepção as condições para a compreensão do comportamento humano, pois, compreende que a maneira como um indivíduo percebe um determinado estímulo irá desencadear seu comportamento. A aprendizagem é concebida como a relação entre o todo e a parte, onde o todo tem papel fundamental na compreensão do objeto percebido (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 1999).

As muitas formas de atividade criadora das crianças são representadas por Malaguzzi pela metáfora das “cem linguagens”. O pedagogo italiano concebia que o potencial das crianças para a produção de representações é ilimitado, não sendo possível enumerar as linguagens que as crianças podem desenvolver na infância. De acordo com Rinaldi (2017, p. 340), “o número cem foi escolhido para ser bem provocador, a fim de reivindicar para todas as linguagens não só a mesma dignidade, mas também o direito de expressão e de comunicação de umas com as outras”.

É mediante as primeiras linguagens que as crianças interpelam a realidade, ou seja, iniciam os usos da cultura – como afirmado no capítulo anterior (VIGOTSKI, 1983, 1991, 2004, 2009; BRUNER, 1997, 1998, 2007). As crianças relacionam-se com o mundo e aprendem sobre ele por meio da fala, dos gestos, da imitação, da dramatização, da narrativa, da brincadeira, do desenho etc. Essas linguagens são as bases simbólicas de apropriação da cultura, pois oferecem às crianças modos para explorar e expressar entendimentos acerca da realidade que as circunda. Ao permitirem essa produção de significações, as linguagens propiciam a construção do pensamento. Segundo Malaguzzi (2016, p. 81),

A criança aprende uma maneira de manter os conceitos a mão, prontos para serem transferidos a outra situação ou a outro contexto. As crianças têm uma habilidade incrível de se relacionar com diversas linguagens simbólicas simultaneamente. As crianças podem assistir à televisão, brincar com bonecos ou trens, folhear um livro, sair da sala, voltar e ainda reconstruir o que estava acontecendo com lógica e precisão extraordinários.

Apesar de possuir uma imagem rica de criança, principalmente, em relação às manifestações de linguagens, Malaguzzi não destituía os professores do compromisso de apoiar as crianças na expressão de suas ideias (RINALDI, 2002). Por isso, os professores na abordagem Reggio Emilia organizam espaços e materiais que suscitam a atividade das mãos das crianças para a criação, sem possibilidades para o tédio, desse modo, “as mãos e as mentes se engajam em uma alegria intensa e libertadora” (FARIA, 2007).

Sobre a “Pedagogia das Cem Linguagens”, Vecchi (2017) afirma que as muitas possibilidades comunicativas que a espécie humana construiu possibilitam processos de aprendizagem nos quais as mais diversas linguagens podem interagir entre si. Na experiência de Reggio as artes, compreendidas como linguagens poéticas, são integradas como linguagens adicionais disponíveis às crianças.

A integração das artes acontece por meio de orientações sobre o uso de ferramentas, de materiais e técnicas de representação gráfica, visual, cênica etc. É algo ensinado às crianças com o objetivo de que elas se apropriem de outras linguagens pelas quais possam interagir a cultura e expressá-la. Segundo Vecchi (2010, *apud* LINO, 2018, p. 100), “a presença da arte na

abordagem de Reggio Emilia é percebida como um estímulo que sugere novos e diferentes conceitos para explorar e elaborar, oferecendo pontos de vista poéticos e não conformistas e interpretações não convencionais da realidade”.

Como já referido, a arte, juntamente com a infância e a ciência, fundamenta a Pedagogia malaguzziana, perpassando toda a prática nessa abordagem: as relações entre professores, crianças e pais, a documentação pedagógica, a formação dos profissionais etc. Segundo Gobbi e Pinazza (2014, p. 15), a arte pode “[...] servir de suporte a experiências cada vez mais elaboradas, enriquecidas, porque ganharam significação”.

Nas escolas reggianas as linguagens poéticas (música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura, marcenaria) são produzidas em todos os espaços da escola, estando a arte integrada e interligada com as experiências que meninas e meninos vivenciam nos mais diferentes espaços (LINO, 2018). É a partir da compreensão de que as crianças conhecem o mundo pelas e nas linguagens, que os espaços e os materiais da escola permitem combinações e possibilidades criativas entre as diferentes manifestações artísticas. Como já foi dito, também pode haver um espaço que privilegia esse contato, denominado pela abordagem Reggio Emilia de *atelier*.

O *atelier* é um dos espaços da pedagogia e o seu objetivo é estender o trabalho realizado com as múltiplas linguagens para toda a instituição: ele derrete-se, desmanchando-se pela escola (FARIA, 2007). O *atelier* é uma oficina ou estúdio mobiliado com uma variedade de materiais e de recursos de produção artística que são usados por todas as crianças e profissionais da escola. Para Malaguzzi (2001, *apud* LINO, 2018, p. 104), “os materiais são veículos de expressão e comunicação e fazem parte do processo das experiências e aprendizagens das crianças”. O atelierista é o profissional responsável pelo *atelier* e pelos materiais que são disponibilizados, o quais, como afirma Rinaldi (2002, p. 90), transformam-se em linguagens:

Os materiais são realmente importantes no momento em que eles se transformam em uma linguagem que é propriedade das crianças, e não simplesmente em uma técnica que deve ser aprendida ou empregada de uma única maneira. Eles devem tornar-se linguagens que possibilitem às crianças expressar seus próprios pensamentos, imagens mentais e um senso de possibilidade de se relacionar com outras crianças. Através dos materiais, as crianças têm a possibilidade de colaborar, cooperar e trocar conhecimentos entre si.

Entre as grandes formulações da Pedagogia malaguzziana está a de que os materiais têm a capacidade de assumir aspectos expressivos, ou seja, de representar, retratar, comunicar e narrar – qualidades semelhantes às da linguagem (SCHWALL, 2019). A partir dessa aproximação entre os materiais e as linguagens, Schwall (2019, p. 51) reflete sobre uma gramática dos materiais, que se refere “[...] às propriedades físicas que são exclusivas daquele

material e como a criança as usa para se expressar e comunicar”. Há que se pensar, então, que os materiais, pelas suas características, podem servir à expressão de dadas ideias e de outras não, o que afeta e é afetado pelos acordos criativos que as crianças estabelecem com eles. Sendo assim, “um material possibilita conteúdo quando cede, por meio de um processo de transformação, ao desejo da criança” (SCHWALL, 2019, p. 52).

Na articulação entre elas, inclusive dos diversos usos que fazem dos materiais, todas as linguagens ganham em significado, contribuindo para que mais relações e conexões sejam estabelecidas por crianças, professores e atelieristas (DAHLBERG; MOSS, 2017). Giovanni, reconhecido atelierista da escola La Villetta, expressa bem o potencial agregador das linguagens poéticas:

Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa... Quanto mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será (RABITTI, 1994, *apud* LINO, 2013, p. 125).

O professor também conhece como a produção artística é desenvolvida, pois, a partir desse conhecimento, ele pode planejar e realizar projetos ricos em experiências e linguagens do mundo das artes. As cem linguagens são vivenciadas como estratégias de pesquisa e como formas de expressão, representação e comunicação dos conhecimentos construídos nos projetos e no cotidiano. Segundo Lino (2018, p. 100), “o envolvimento da criança com diferentes formas de arte promove o desenvolvimento da capacidade de interpretação e representação das ideias e pensamentos, da imaginação e criatividade”.

No catálogo da exposição, *When the eye jumps over the wall* (Quando os olhos saltam o muro), posteriormente, chamada de *The hundred languages of children* (As cem linguagens da criança), Malaguzzi apresenta sete pontos essenciais a respeito da promoção das múltiplas linguagens das crianças:

1. Inicialmente, reconhecemos que a espécie humana tem o privilégio de se expressar por meio de uma pluralidade de linguagens, além da fala;
2. Reconhecemos que todas as linguagens têm o direito de se realizar plenamente e, no processo, tornam-se parte de outras linguagens, que também as enriquecem;
3. Reconhecemos que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se formam por reciprocidade nascem e se desenvolvem por meio da experiência;
4. Reconhecemos que uma criança é construtora e coautora dessas linguagens e participa de suas variações históricas e culturais;
5. Reconhecemos que todas as linguagens que já coexistem na mente e na atividade da criança têm a capacidade de ser generativas em relação a outras linguagens, outras ações e outros potenciais que, por sua vez, são generativos;
6. Reconhecemos que todas essas linguagens precisam ser consideradas como tendo igual dignidade e valor. Elas devem receber apoio competente adequado dos adultos e do contexto;
7. E, por fim, questionamos qual apoio e entendimento essas proposições podem receber na atual abordagem cultural e educacional em relação à aprendizagem das crianças (FILIPPINI; VECHI, 1987, p. 22-23, *apud* GANDINI, 2019, p. 12-13).

3.2.2 Ciclos de simbolização

Os ciclos de simbolização, estratégia que articula projeto, linguagens e documentação (observação, registro, interpretação e projeção), faz parte da transformação didática das escolas de Reggio (HOYUELOS, 2004). Essa estratégia, também denominada de abordagem multisimbólica (FORMAN, 1999), é composta por:

[...] sistemas de símbolos culturais que introduzem a criança nos conhecimentos já organizados e historicamente estabelecidos, ao qual a escola está ligada. É através da aplicação, interpretação e revisitação desses sistemas simbólicos que a criança consegue crescer, compreender e experimentar ativamente as artes, as ciências e a vida em geral. Os diferentes sistemas simbólicos definem contextos de experiências, ou campos de experiências, nos quais as crianças se aventuram com suas próprias estratégias, desejos, noções de tempo, questões, curiosidade (RINALDI, 2012, p. 246).

Essa estratégia educativa se apoia nas características que marcam a aprendizagem das crianças na infância, cabendo a elas uma forma peculiar de encontro e apropriação da realidade, como afirma, dentre outras, a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1983, 1991, 2004, 2009). De acordo como Forman (1999, p. 171-172), “a aprendizagem e a construção do conhecimento têm um curso mental próprio, cheio de reproduções mentais, reflexões e repetidas representações. As múltiplas formas de simbolizar a questão [...] [facilitam] a clareza com a qual as crianças [...] [podem] debater essas relações”.

A aprendizagem se dá como um processo de reconfigurar a realidade, conseguir refazer os próprios passos, poder recontar algo que se quer compartilhar (FARIA; RICHTER; SILVA, 2017). As crianças representam e voltam a representar suas suposições, teorias, “[...] não no senso comum do fazer igual, mas enquanto realimentação que implica a contínua reelaboração do que aconteceu antes” (FARIA; RICHTER; SILVA, 2017, p. 242). Compreende-se que as crianças têm a “[...] capacidad ritualística de revivir siempre los acontecimientos con los ojos de la novedad” (HOYUELOS, 2018, p. 183).

Na Pedagogia malaguzziana a criatividade é concebida como uma qualidade do pensamento, sendo, então, o processo de aprendizagem um método criativo, pois, capaz de criar novas conexões entre pensamentos e objetos/fenômenos. Essa concepção parte da premissa de que as crianças são “[...] biologicamente predispostas a se comunicar e estabelecer relacionamentos; é por isso que sempre devemos lhe dar muitas oportunidades para que representem suas imagens mentais e as compartilhem com os outros” (GANDINI, 2019, p. 44).

Nos ciclos de simbolização as crianças externalizam suas teorias interpretativas como imagens mentais, representadas por palavras, gestos, debates, mímica, movimentos,

desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música (LINO, 2013). A estrutura de projeto contribui para que as investigações das crianças, por meio das múltiplas linguagens, ganhem integralidade (FORMAN, 1999). A criança desenha, pinta, modela, dança, dramatiza no intuito de aprender mais, ao tempo em que também desenvolve as múltiplas linguagens, constrói identidade e produz cultura (pois, a construção do conhecimento de si e do mundo se dá de forma integrada).

No processo de representação das teorias interpretativas as crianças colocam suas ideias a prova, pois pensam sobre elas a partir das possibilidades que determinada linguagem proporciona. Para Malaguzzi (1967, p. 143-144, *apud* FOCHI, 2019, p. 70), “o pensamento lógico se constrói e se aperfeiçoa tanto com o estudo da ciência, da linguagem falada e escrita, do desenho, da arte, da música, etc”. Lino (2013, p. 50) afirma que

O contacto diário com diversas formas de expressão e o apoio de um professor especializado em artes, o “atelierista”, favorece o desenvolvimento da capacidade crítica e permite à criança conseguir elevados níveis de representação e expressão que são documentados pela equipa pedagógica e pelas crianças.

As múltiplas linguagens permitem às crianças elevados níveis de representação pelo fato de elas construírem, no interior dos ciclos de simbolização, um conhecimento também elevado do fenômeno/objeto em investigação, inclusive, coletivamente. Para Hoyuelos (2004, p. 179, *apud* FOCHI, 2019, p. 93), “essas teorias se originam na relação ou interação social quando se criam grupos de cooperação e grupos de discussão entre as crianças”. Além de suas origens, Hoyuelos (2004) afirma que um aspecto inovador no modo como as crianças criam essas teorias está em sua expressão, que se realiza em diferentes linguagens. Segundo Helms (2010, p. 5), “quando [a criança] representa o que aprendeu, a suas representações também serão mais detalhadas, requerendo mais raciocínio para serem produzidas”.

Dolci (2017) relata uma experiência de projeto sobre faisões, na qual, inicialmente, foi pedido para as crianças, após uma conversa sobre o que se sabia a respeito dessas aves, que elas desenhassem; com isso, as crianças desenharam patinhas, círculos etc. Após várias experiências de aprofundamento do conhecimento sobre faisões, algumas crianças do grupo produziram um enorme mural coletivo, de grande beleza. Tão grande era a exuberância do mural, que profissionais da escola duvidaram que o mural tivesse sido feito pelas crianças. Acerca dessa complexificação do conhecimento sobre o objeto de investigação e a especialização no uso da linguagem do desenho, Dolci (2017, p. 48) afirma que

Se aos mesmos meninos e meninas que haviam feito esta coisa maravilhosa, pedíssemos para desenhar um coelho, mais uma vez fariam um desenho pobre e banal. Não é que elas tenham aprendido a desenhar, elas aprenderam a expressar o que elas têm dentro; se não tem nada dentro, não expressam nada. Trata-se de expressar-se em

termos de informações, mas especialmente de emoções... Se tiverem acumulado muitas emoções sobre uma coisa em particular, aparecerão produções muito ricas.

Com inspiração na abordagem Reggio Emilia, as práticas pedagógicas podem ter como eixo norteador o uso de símbolos, garantindo experiências que favoreçam o desenvolvimento dos sistemas simbólicos por parte das crianças. Forman (1989, *apud* FOCHI, 2019, p. 101) ressalta que os ciclos “(...) não devem ser vistos como roteiros pré-definidos, mas que servem como um horizonte para o professor pensar em propostas em que as crianças possam transladar entre as diferentes linguagens”.

Em todos os ciclos, trocas verbais compartilham e negociam os saberes das crianças, como também direcionam os rumos do projeto. Por meio dos diálogos, as ideias das crianças fluem sem serem impedidas pelas demandas de habilidades técnicas (como o desenho, a modelagem etc.). As crianças dialogam e discutem sobre fotografias ou outros artefatos culturais que suscitam questões relacionadas ao objeto de investigação da turma ou do grupo de crianças. Segundo Hoyuelos (2018, p. 186), “los niños y niñas son [...] capaces de cambiarlas e intercambiarlas [ideias] con facilidad, honestidad y humildad”.

As explorações iniciais com o uso da fala podem ser ampliadas no contato com outros sistemas de simbolização, como, a linguagem gestual. O gesto, por ser “[...] ambíguo, precisa ser ‘lido’ pelo adulto, e sua influência se dará de forma indireta, através do fornecimento do contexto semântico” (FARIA, 1994, p. 124). Outro sistema é a brincadeira de faz-de-conta, na qual o professor pode inserir, através da organização dos espaços e dos materiais, artefatos que conectem as brincadeiras das crianças com o objeto em estudo no projeto. Assim, o professor oferece “[...] às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer” (GHEDINI, 1994, p. 200).

O desenho é outra forma de representação a ser utilizada com as crianças e há dois aspectos que o tornam uma linguagem poderosa. O primeiro refere-se ao fato de que, à medida que as crianças desenham também falam, isso faz com que elas percebam novas ideias emergindo por meio da combinação entre desenho e fala. O segundo diz respeito aos diferentes saberes que se constroem em ambas as linguagens, fala e desenho, que contribuem para a produção de teorias interpretativas. De acordo com Hoyuelos (2018, p. 191, grifo do autor), “(...) todas las partes del cuerpo mantienen una complicidad en el dibujo, que el punto de vista también *performa* el dibujo, cómo es importante tener en cuenta el espacio disponible para la acción o cómo los materiales y objetos tienen un lenguaje propio que los niños y niñas escuchan”.

É possível afirmar também que o desenho possibilita que as crianças analisem a dinâmica pela qual os fenômenos acontecem ou que os objetos mudam, por exemplo. Os desenhos tornam-se a base para reflexões e para as próximas etapas nas jornadas investigativas. Gobbi e Pinazza (2014, p. 27) afirmam que,

Se a criança não for verdadeiramente engajada numa situação em que o ato de desenhar esteja integrado com experiências que o antecederam e não se fizer num fluxo contínuo com outros atos, num esforço de consumação da experiência, então, o que se tem não é “uma experiência” com o desenho, mas mera atividade de desenhar. Nesse sentido, não estarão presentes as qualidades artísticas e estéticas próprias de experiências plenas no desenho. É pouco provável que o produto seja reconhecido pela criança (a artista) como “uma experiência” ou um acontecimento integral.

Outra linguagem que ajuda as crianças a reelaborarem suas teorias é a produção de réplicas, quando as crianças passam do desenho bidimensional para a construção tridimensional com material diversificado (GANDINI, 2019). Isso possibilita a compreensão de contradições e/ou aproximações das características dos fenômenos ou objetos e das suas dimensões; exercício vivenciado intelectual e concretamente por meio das experiências com réplicas (FORMAN, 1999).

Por meio da dramatização, outro sistema de exploração, os fenômenos são trabalhados em uma dimensão mais realista, pois, através dela, as crianças podem mensurar com diversos materiais ou com o próprio corpo como o fenômeno/objeto investigado constitui-se. A observação da dramatização ou a vivência dela faz com que as crianças evidenciem e/ou reelaborem suas teorias, sendo movidas para uma melhor compreensão, tendo em visto os vestígios que a experiência concreta deixa em suas impressões.

Outra dimensão da utilização de símbolos trabalhada na abordagem Reggio Emilia é a metassimbolização. Às crianças são apresentados os significados dos símbolos presentes na cultura, os quais designam objetos, ações, comportamentos etc., com isso, as crianças se apropriam da forma convencional de aspectos do mundo físico e social. Os símbolos convencionados pela cultura são indicadores de “padrões”, que são interessantes que as crianças conheçam. Além disso, elas podem reinterpretá-los, encorajadas a construir símbolos para símbolos já existentes, isso faz com que as crianças assumam uma posição metassimbólica. A partir disso, meninas e meninos entendem melhor porque os símbolos carregam uma mensagem.

Em Reggio, a representação do real, a partir de observações, não é vista como inibidora da atividade criadora da criança, da sua imaginação. A representação do real não impacta negativamente na competência ou no desejo da criança em engajar-se em atividades

que envolvam maior abstração, pelo contrário, como já foi referido, quanto mais referências do real se oferece às crianças, mais repertório para criação elas terão (VIGOTSKI, 2009).

A proposição de situações de integração de diferentes linguagens é outro aspecto chave na Pedagogia malaguzziana. As crianças são mobilizadas a participar de práticas em que tanto estruturam e expressam uma compreensão prévia das coisas, como também, em que manifestam o contraste relativo ao aprendizado delas no que tange à comprovação ou à reelaboração de suas teorias interpretativas, por exemplo, o desenho após uma simulação/dramatização/réplica. Para Schwall (2019, p. 62), “uma vez que a criança tenha adquirido experiência com um meio, é possível combinar o conhecimento de uma linguagem material com outra para criar algo novo”.

As situações que perpassam os projetos podem também propiciar, em contextos significativos, experiências de campo que promovam a interação das crianças com os objetos/fenômenos que fazem parte de suas teorias. Outra situação positiva refere-se ao compartilhamento das descobertas, as quais são representadas por meio de diversas linguagens, sendo alimentadas pelas aprendizagens apropriadas no projeto. Por último, um dos aspectos mais importantes é o incentivo à ampliação das linguagens, no sentido de que as crianças inventem mais cem, e mais cem, e mais cem linguagens, pois “(...) uma linguagem é generativa da outra (...), essas linguagens se complexificam e se modificam entre elas” (FOCHI, 2019, p. 101).

Nesse sentido, Forman e Fyfe (2016) afirmam que, quando combinam os elementos de diferentes mídias para contar uma história, resolver um “problema” (por exemplo, a criação de *design*, que é o registro de um plano ou solução pretendida) etc., as crianças estão produzindo linguagens. Para os autores supracitados

Precisamos levar as crianças [...] para o nível de invenção da linguagem e da postura de usar apenas a sua linguagem falada nativa para o uso de muitos sistemas simbólicos: folhas, gestos, carimbos, argila e assim por diante. É a natureza da relação entre os símbolos que converte o meio em uma mensagem, e é a presença de uma mensagem pretendida que motiva as crianças a negociarem significados compartilhados e coconstruir conhecimento (FORMAN; FYFE, 2016, p. 259).

A experiência nos ciclos de simbolização não assegura que todas as crianças desenvolvam as mesmas habilidades, algumas desenvolvem de forma mais complexa as habilidades de representação que outras. Contudo, mesmo nas crianças nas quais se observa um desenvolvimento não tão sofisticado em relação às habilidades de representação, se constata que a experiência precoce de expressar e comunicar o que elas pensam e como elas veem a realidade contribui para o alto nível de competência manifestado por elas (FORMAN, 1999).

Refletindo sobre a educação nas escolas de Reggio, Ghedini (1994, p. 200) considera que essa abordagem almejava não cometer o erro de “[...] perpetuar a dicotomia entre as esferas cognitiva e emocional, vendo duas entidades separadas a criança racional e a criança emocional em um só e completo ser humano”. As escolas que cometem tal erro, formam seres humanos pela metade – aptos para a produtividade meritocrática, mas distantes da atividade criadora, da imaginação. Para reverter esse quadro, precisamos de escolas que unam o que a sociedade separa, que juntem corpo e mente (FARIA, 1994), a arte, a ciência e a infância.

3.3 A Documentação Pedagógica na Pedagogia da Relação e da Escuta

Por ter se desafiado a realizar uma outra didática, distante dos discursos hegemônicos da época, a Pedagogia malaguzziana ganhou status de uma pedagogia progressista (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Isso não foi visto com bons olhos por muitos dos que se interessavam culturalmente e financeiramente pela educação das crianças. A documentação pedagógica surge, então, como uma forma de visibilizar politicamente o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio. Por meio dela, comunicou-se aos pais, à comunidade, aos gestores municipais e aos opositores o valor da experiência educativa vivida por crianças e adultos.

A documentação permitiu à Pedagogia malaguzziana superar regimes de verdade sobre as crianças e sua educação e, assim, construir teorias próprias sobre as meninas e os meninos participantes de suas escolas e da prática desenvolvida pelos seus professores. Malaguzzi (*apud* HOYUELOS, 2004, 2006, 2019) pensa a documentação pedagógica como uma estratégia, compreendendo que ela “(...) se move no terreno da incerteza e, portanto, do provável. Esses elementos conferem a ela uma virtuosidade energética para que o sujeito possa se desenvolver” (HOYUELOS, 2019, p. 50). Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), esse processo foi movido por significados políticos, que por sua natureza culminaram em consequências sociais e pedagógicas.

Desde o início, o trabalho com a documentação pedagógica foi realizado com base em uma “[...] pedagogia rigorosa, criativa e comprometida, e, portanto, muito exigente com o trabalho [...] das professoras, para mostrar ao mundo a imagem de uma infância potente desde seu nascimento e capaz de expressar-se por múltiplas linguagens” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 17). Através do quadro de imagens e práticas ofertado por essa Pedagogia, é possível conhecer o seu trabalho e nele buscar inspiração. O contrário, a ausência de documentação, faz com que uma pedagogia não declare suas concepções e, assim, se oculte

(HOYUELOS, 2006). Fochi (2019, p. 65), ressalta que “(...) o conhecimento sobre a Documentação Pedagógica é fruto do próprio desenvolvimento da imagem de criança, da docência e da própria identidade das escolas”.

Apesar da visibilidade que proporciona, a documentação não é concebida como mero acessório, mas como objeto de análises coletivas entre os atores da escola, oferecendo-se à especialização do trabalho educativo. Segundo Rinaldi (2017, p. 184), a documentação “[...] dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e compartilhados”. Malaguzzi dedicou especial atenção à dimensão estética das documentações, a qual foi compartilhada por alguns de seus colaboradores, especialmente, os atelieristas, que foram responsáveis pela construção de várias configurações de documentação em Reggio, como as fotografias, as exposições, as instalações etc. (HOYUELOS, 2006).

Esta Pedagogia concebe que a documentação pedagógica possui duas faces relacionadas: conteúdo e processo (HOYUELOS, 2006). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), “o conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças”, já o processo “é o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática”. O processo gera o conteúdo, que pode ser uma coleção de imagens, mini-histórias ou outras produções. Esse conteúdo, quando compartilhado com a comunidade escolar ou de pesquisadores, é discutido publicamente e visa aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na escola, assim como torná-lo conhecido.

Hoyuelos (2006, 2007) reflete sobre a documentação pedagógica concebendo-a como uma Zona de Desenvolvimento Potencial, tomando emprestado a expressão vigotskiana para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 1991). A documentação do trabalho realizado com as crianças, as famílias e a comunidade, permite analisar em que estado de compromisso e de qualidade a prática da escola se encontra. Isso repercute na elaboração de estratégias para potencializar as dimensões de atuação que precisam progredir. Tal processo não pode ser feito em isolado, por cada professor, mas em parceria. Assim, os professores elevam conjuntamente seus níveis de atuação.

A compreensão da estratégia da documentação pedagógica como uma Zona de Desenvolvimento Potencial esclarece o seu uso como uma “[...] ocasião preciosa para discutir y confrontar intersubjetivamente las reflexiones y síntesis sobre [...] [o] proyecto educativo” (HOYUELOS, 2006, p. 207). Dessa forma, professores, pesquisadores e comunidade podem alcançar um nível alto de reflexão sobre velhas e novas propostas e práticas pedagógicas.

3.3.1 As funções da Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica é uma forma ética, estética e política de pensar sobre educação e, acima de tudo, de refletir sobre as extraordinárias habilidades das crianças e evitar que elas passem despercebidas em nossa cultura (HOYUELOS, 2007). A documentação possui várias funções, contudo três têm se destacada na experiência de Reggio Emilia: I. oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, para que isso sirva de ponto de partida para as suas próximas aprendizagens. II. oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas. III. oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017)³⁶.

Essas funções compõem o rol das funcionalidades possíveis à documentação pedagógica, cabendo a cada escola e a cada professor pensar, a partir das suas necessidades, as funções que mais lhe ajudarão e, também, criar outras. Seja qual for a função, uma coisa é certa: ela sempre deve estar associada ao princípio da democracia (MOSS, 2009). A documentação em uma perspectiva democrática requer que determinados valores sejam compartilhados na escola de educação infantil, por exemplo:

[...] [o] respeito à diversidade, que está relacionado à ética de um encontro, uma ética relacional [...] na educação infantil; [o] reconhecimento de múltiplas perspectivas e paradigmas diversos – de que há mais de uma resposta para a maioria das questões e de que existem muitas formas de visualização e compreensão do mundo; [o acolhimento] [...] a curiosidade, a incerteza e a subjetividade – e a responsabilidade que essas exigem de nós; [e o] pensamento crítico (MOSS, 2009, p. 426-427).

A primeira função, de “**conhecimento e acompanhamento da vida das crianças**”, cria memória individual da vida de cada criança e da vida do grupo. Oferece às meninas e aos meninos, “[...] suas produções, imagens de suas ações e interações, palavras ditas em contextos de interações sociais e/ou de investigações científicas” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 10). Um exemplo de documentação nesse sentido são os diários, que na abordagem Reggio Emilia acompanham as crianças durante a experiência no *nidi* e na *scuole dele infanzia*, e nas suas casas. Dessa forma, tanto as crianças como os seus professores têm acesso às histórias de desenvolvimento e aprendizagem vividas individualmente e no coletivo (DAVOLI, 2017).

Essa função também compreende a construção da avaliação real, global e abrangente das crianças (ALTIMIR, 2017). Segundo Rinaldi (2017, p. 120), “[...] reconhecer a

³⁶ A ordem de apresentação dessas funções varia conforme os autores.

documentação como ferramenta possível para [...] avaliação nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação e ferramentas de aferição [de níveis de desenvolvimento e de determinados conhecimentos]”. Em Reggio compreende-se que os professores, por meio de relatos imagéticos e escritos, narram de forma sensível e científica as conquistas das crianças, tendo como referência a própria criança em suas interações na escola.

A relação entre documentação e avaliação na estratégia da documentação pedagógica (RINALDI, 2014, 2017) pode ser articulada às orientações para o acompanhamento das crianças presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que prevê, no artigo 10, a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)”.

As Diretrizes também asseguram que a documentação permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, os professores compartilham “[...] com as famílias muitos dos momentos vividos pelas crianças na escola e [...] [oferece a elas] um tesouro de sua infância em registros” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 10).

O conhecimento construído sobre as meninas e os meninos (com sentido de “com”, compreendendo as crianças como agentes nesse processo) possibilita o planejamento e a realização de uma resposta responsável (BARBOSA; KRAMER, 2016) e coerente (GALARDINI; IOZZELLI, 2017) com as necessidades das crianças. De acordo com Rinaldi (2017, p. 185), a documentação permite que o professor baseie “[...] seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder”.

As contribuições da documentação são inúmeras e em cada contexto as possibilidades apresentadas podem ser multiplicadas. Mesmo que não seja possível esgotar os usos dessa função, um contributo que precisa ser mencionado é a formulação de conhecimentos sobre as crianças nos espaços coletivos de educação (BONÀS, 2017). Também Gandini e Goldaberg (2002) consideram que o conhecimento que se obtém por meio da documentação permite a construção de teorias contextualizadas e significativas, não arbitrárias ou artificialmente impostas aos professores para compreensão das crianças e de suas infâncias. Acerca disso, Bonàs (2017, p. 79) afirma que

Na documentação seguimos pegadas, rastros e pistas que as crianças mostram no seu desejo de conhecer e entender, elementos invisíveis que exigem uma complexidade interpretativa forte. Torná-los visíveis, capturá-los, nos aproxima de uma maior compreensão de seus processos, suas relações, seus símbolos e, por extensão, de uma maior compreensão de como funciona a mente humana.

O terreno fértil para análises ofertado pela documentação (VECCHI, 2016) também permite a “**reflexão sobre a prática**”, segunda função dessa estratégia na Pedagogia malaguzziana. Conscientes disso, Barbosa, Faria e Mello (2017) afirmam que a prática da documentação é a melhor forma de aprender com os colegas, organizando fóruns de debates sobre conteúdos oriundos da documentação ou sobre a própria prática de documentação.

A documentação pedagógica oferece a oportunidade de falar sobre algo concreto, ou seja, as considerações de professores, coordenadores e pesquisadores se dão em torno dos registros construídos. Dessa forma, a discussão se norteia pelas referências que o registro oferece. Ao compartilhar a documentação, os professores podem ouvir opiniões sobre o seu trabalho, o que pode ajudá-los a enfrentar problemas e aperfeiçoar os estilos de interação com as crianças, como também as experiências a elas propostas (DOLCI, 2017).

Professores que constroem e confrontam suas documentações podem se constituir em comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional (PIRES, 2013 *apud* FOCHI, 2018), que podem ter como objetivos a promoção da qualidade dos contextos e as aprendizagens das crianças e dos profissionais da escola. Segundo Bonàs (2017, p. 83), “[...] a documentação torna-se um processo de pesquisa permanente, um local de confrontação, de formação, com outros profissionais, um local para poder repensar e poder crescer em comunidade”.

Se a documentação se constitui como um processo de pesquisa permanente, a avaliação garante um sábio equilíbrio entre o fazer, o refletir e o planejar. Ao refletir sobre a prática promovida não é propício pensar que existe a “a atividade que deu certo” ou “a atividade que não deu”. Na verdade, existe o que aconteceu e é isso que deve ser refletido pelo professor. Por isso, a avaliação não é apenas memória do que se fez (pura descrição), mas a compreensão do que se fez e do como se fez, para se fazer diferente ou de forma aprimorada (OSTETTO, 2000). Assim, reflete-se sobre o observado e a partir dessas reflexões age-se com intencionalidade, ou seja, com maior consciência nas práticas (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Sobre isso, Fochi (2019, p. 84), afirma a documentação pedagógica como “(...) uma estratégia oportuna para o professor conhecer e reconhecer a sua prática e de pensar sobre a ação pedagógica e retirá-la das sombras do automatismo”.

Ao refletir sobre a sua prática e aperfeiçoá-la, os professores também podem, auxiliados pelos processos rigorosos de observação, registro e progettazione (interpretação/projeção), construir teorias sobre a ação educativa, reflexões que se legitimam na articulação constante entre teoria e prática que marca essa profissão (BONÀS, 2017; GALARDINI; IOZZELLI, 2017), como também, dos valores e das crenças de seus

profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Nesse sentido, cria-se “um testemunho cultural e pedagógico da própria profissão” (HOYUELOS, 2006, p. 193, *apud* FOCHI, 2019, p. 79).

As reflexões produzidas e sustentadas na documentação seguem a tendência pós-moderna que também marca as teorias interpretativas dos pequenos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), não se apresentando como verdades irrefutáveis. Rinaldi (2017, p. 123) explica que essas teorias

[...] representam, porém, algo mais do que simplesmente uma ideia ou um conjunto de ideias. Elas devem nos agradar e nos convencer, devem ser úteis e satisfazer nossas necessidades intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento). Ao representarem o mundo, nossas teorias representam a nós mesmos.

Para que as possibilidades dessa segunda função, de reflexão sobre a prática, sejam vividas é indispensável que a documentação pedagógica seja feita pelos professores, pois trata-se de um processo e um conteúdo que servirá, especialmente, para eles (DOLCI, 2017). Assim como os outros protocolos de trabalho docente, a documentação não pode ser transmitida de um profissional para o outro, mas, é uma habilidade construída na experiência articulada às heranças teóricas.

Não há dúvidas de que a documentação tem muito a oferecer aos professores, mas essa estratégia também contribui para a participação das famílias, da comunidade, dos gestores municipais e dos grupos de pesquisa nos fóruns de discussão sobre o cotidiano da escola. A terceira função, denominada de “**Política**”, refere-se justamente à participação das famílias, ao diálogo com a comunidade e o governo municipal/órgãos públicos municipais etc., à construção da identidade da escola e à promoção de uma nova imagem de criança.

A participação das famílias, nessa estratégia, está para além da simples relação, contato diários ou episódicos, mas diz respeito à construção de um sentimento de pertença à escola (BONÀS, 2017). Nesse sentido, as famílias participam da gestão social do *nidi* ou *scuole dele infanzia*, desde a formulação de propostas à colocação delas em prática. Essa participação “diferente” forma “[...] um tripé que sustenta a política educativa para a pequena infância: família, professoras/es e crianças” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 10).

Há na Pedagogia malaguzziana aspectos da documentação pedagógica que impulsionam nas famílias o desejo de participar da escola. Um deles refere-se ao fato de a documentação expressar o compromisso dos professores para com a educação das meninas e dos meninos. Isso pode ser comunicado aos pais por meio da apresentação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, assim como do papel do professor na promoção dessas conquistas (KINNEY; WHARTON, 2009).

A narração que a documentação realiza do cotidiano da instituição é outro aspecto, pois faz com que os pais conheçam o “desconhecido”. Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 158), “essas crianças ainda são muito pequenas para contar diretamente a seus pais sobre as suas experiências”, cabendo aos professores, através da documentação, contar a vida delas na escola. Uma contribuição disso é que as experiências que as crianças vivem na escola e em casa tenham ligação, preservando, é claro, as particularidades dos dois contextos.

O diálogo com o governo e os órgãos municipais, encarregados da educação na esfera da administração pública, instiga a documentação a provar os progressos que as crianças alcançam na escola (LOURO, 2013). Com isso, ela também reivindica as condições necessárias para esses progressos, como, o bem-estar dos pequenos, dos professores e demais profissionais (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A documentação pedagógica se articula aos direitos dos atores da escola quando aproxima os aspectos econômicos dos aspectos pedagógicos (indissociáveis em sua natureza teórica e prática), comunicando uma noção de valor da educação infantil. Segundo Dahlberg e Asén (1994, p. 166 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 191), “um pré-requisito para isso é que a prática pedagógica e suas funções sejam tornadas visíveis fora do mundo das escolas e dos centros de atenção à infância e que se tornem uma parte do discurso público”.

Colocar-se em discussão pública faz parte do processo de construção da identidade de qualquer escola, afinal, ela não se alicerça somente na opinião dos professores, mas destes, das crianças, das famílias, da comunidade etc. A documentação pedagógica funciona como um instrumento de mediação das concepções, dos discursos e das práticas que compõem o espaço educativo. Por meio das documentações, “[...] se desvela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende em el camino” (HOYUELOS, 2006, p. 208).

É necessário, particularmente na educação infantil, construir uma escola com cultura e identidade próprias e reconhecíveis. Nesse sentido, a documentação torna-se uma ferramenta essencial para uma tarefa tão árdua (HOYUELOS, 2007), tendo em vista o caráter ainda subalterno dessa etapa da educação em relação às posteriores. Um exemplo disso é que a documentação pedagógica presente a escola por meio de suas paredes (GALARDINI e IOZZELLI, 2017), através do conteúdo dos materiais expostos, reveladores da educação aí vivenciada.

Além de construir e comunicar a identidade da escola, a documentação oferece à comunidade educativa uma memória do passado e contributos para o futuro. Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 158), é preciso “[...] oferecer a cada centro uma identidade que faça

referência às pessoas que estiveram envolvidas nele e oferecer aos que chegam um senso de continuidade”. A construção de um novo discurso sobre as crianças, a docência e a escola é o último aspecto aqui tratado como contributo da função política. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 199), “por intermédio da documentação, podemos desmascarar – identificar e visualizar – os discursos dominantes que exercem poder sobre nós e por meio de nós, pelos quais temos construído a criança e nós mesmos como pedagogos”.

3.3.2 Decisões prévias ao processo documental

Não é possível demarcar um início para o processo documental, já que, desde os primeiros contatos com as crianças, o professor está observando e escutando suas manifestações e guardando-as em sua memória. Nesse sentido, é mais coerente afirmar que os protocolos apresentados a seguir perpassam toda a feitura da documentação pedagógica.

A primeira pergunta que o professor ou o grupo de professores precisa fazer é “que tipo de documentação queremos”. Davoli (2017) afirma que para cada manifestação que se deseja documentar haverá um tipo de documentação mais adequada, tanto para seu registro como para a sua interpretação e divulgação. Com isso, pode-se representar que para uma manifestação X produz-se uma documentação X e para uma manifestação Y produz-se uma documentação Y. Na abordagem Reggio Emilia documenta-se episódios do cotidiano, como também, projetos que se estendem ao longo do tempo. Cada experiência requer uma maneira diferente de ser documentada.

A segunda pergunta se refere ao “por que da documentação”. Dentre as várias respostas para essa pergunta, pode-se argumentar o desejo de aprofundar o entendimento sobre determinado momento da rotina, por exemplo, sobre como as crianças interagem no momento do lanche. Outro argumento pode ser a busca de respostas para um questionamento oriundo do cotidiano ou das interações com as crianças, “aos problemas que surgem no dia a dia” (BORGHI, 1998, p. 192, *apud* FOCHI, 2019, p. 81). Compreender o fato de uma determinada criança não se relacionar bem com certos espaços da escola é um exemplo.

No entanto, é preciso deixar claro que “[...] não se trata de encontrar respostas, mas sim de apresentar as perguntas certas” (DOLCI, 2017, p. 54). Com isso, a documentação pedagógica é uma forma de trabalho mais assentada na incerteza que na certeza (ALTIMIR, 2017). Contudo, declarar de antemão o que se deseja compreender se faz necessário pelo fato de que, nas experiências com crianças pequenas, tudo parece igualmente importante (DAVOLI, 2017).

A terceira pergunta é “para quem se deseja comunicar”. Essa pergunta remete os professores para uma dimensão de grande importância nessa estratégia, a atenção para com o público. Para a resposta à essa pergunta deve-se lembrar do público apresentado nas considerações sobre a terceira função: crianças, pais, comunidade, municipalidade, pesquisadores etc. Se, por exemplo, o professor intenciona comunicar certa experiência aos pais, ele deve organizar a documentação com imagens de boa qualidade, com trechos curtos que descrevam o que foi observado, registrado e interpretado. Já se o público da documentação são outros professores, a apresentação dos objetivos e dos protocolos do processo documental se faz necessária, assim como, uma análise mais complexa dos fenômenos documentados (DAVOLI, 2017; DOLCI, 2017).

As especificidades dos leitores da documentação direcionam as etapas do processo, a estética do conteúdo etc. O material documentado é aberto, acessível, utilizável e, portanto, legível (RINALDI, 2017). Segundo Galardini e Iozzelli (2017, p. 92), “quando nós mostramos a nossa forma de fazer educação devemos sempre lembrar quem são os destinatários: isso é muito importante se queremos que a documentação seja eficaz e significativa”.

Uma forma da documentação pedagógica ser eficaz na escola é compartilhá-la com as crianças, para isso, também deve-se atentar para as especificidades delas. O processo promovido pelo/no contato das meninas e dos meninos com os materiais que apresentam suas aprendizagens é denominado de metacognição (ALTIMIR, 2017; DAVOLI, 2017; DOLCI, 2017; HOYEULOS, 2006; KINNEY; WHARTON, 2009; RINALDI, 2017).

Em Reggio os professores documentam as compreensões iniciais das crianças sobre os objetos de conhecimento, como também, a evolução do pensamento delas em relação a eles. No decorrer ou ao final das jornadas de investigação esse material é compartilhado com as crianças, promovendo nelas vários aprendizados, como, a percepção das mudanças de suas teorias interpretativas. Segundo Rinaldi (2017, p. 130), a documentação torna “(...) visível (embora de maneira parcial e, assim, ‘partidária’) a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por cada criança, e [...] transforma os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum.”

Dolci (2017) esclarece que a documentação pedagógica possui níveis que estão de acordo com a utilidade que se espera. Há a documentação descritiva de situações, práticas, interações, que segue uma sequência linear de como os fenômenos se deram (chamada de denotativa). Há também a documentação que conta com a explicitação de falas e diálogos entre as crianças. O terceiro nível de documentação conta com os aspectos dos níveis anteriores acrescidos da interpretação dos professores e de outros profissionais da escola (podendo ser

chamada de conotativa). Esses níveis de documentação podem ser úteis em si mesmos ou podem integrar uma só documentação, caso se faça necessário e coerente.

Importa dizer que, assim como as perguntas apresentadas, as repostas a elas também são construídas no decorrer da documentação. Kinney e Wharton (2009, p. 31) comentam, com base no Projeto Zero, uma experiência escocesa com inspiração na abordagem Reggio Emilia, que descobriram “[...] durante um período de tentativa e erro [...] que este tem de ser um método de comunicação apropriado para a comunidade onde a pré-escola está localizada e precisa ter uma natureza continuada tanto em termos de teoria quanto de prática”.

3.3.3 Os procedimentos da Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica captura imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e outras manifestações das crianças que emergem no cotidiano e em suas práticas na escola. Esses artefatos são organizados e compartilhados para dar uma mensagem a um público, testemunhando o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, dos professores e das famílias (ALTIMIR, 2017; DAVOLI, 2017). Esse processo é possível graças à três procedimentos: a observação, o registro e a progettazione (interpretar/projetar).

3.3.3.1 Observação

A prática da observação na educação infantil vem sendo ressignificada como um dos protocolos de trabalho do professor, distanciando-se de uma postura passiva e aproximando-se de uma ação planejada e intencional. A construção de informações sobre as crianças e sobre a própria prática, através da observação, integra os ofícios do professor, sendo contemplada nas atuais Diretrizes dessa etapa da educação: “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” – artigo 10 (BRASIL, 2009).

Na estratégia da documentação pedagógica a “observação” pode ser referida como “escuta”. Os dois termos são utilizados como sinônimos em decorrência da Pedagogia que sustenta a estratégia, a Pedagogia da Relação e da Escuta. A observação/escuta está para além do que se pode apreender por meio da visão e da audição, ampliando os sentidos do professor para a compreensão de estados de aprendizagens, de relacionamentos etc. (RINALDI, 2017).

A observação na documentação não está preocupada em constatar níveis de desenvolvimento ou a aquisição de determinados conteúdos (HOYUELOS, 2006); ela se

preocupa em ser uma atitude receptiva, um encontro marcado pela ética (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

A observação nessa abordagem não se restringe à espaços e tempos determinados, pois refere-se à escuta como atitude permanente (ALTIMIR, 2017), aguçada e atenta (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Para Malaguzzi (1994 *apud* HOYUELOS, 2004) aprende-se a escutar as crianças estando com elas, relacionando-se não somente em um sentido físico, mas simbólico também.

Na estratégia da documentação pedagógica a observação contém a subjetividade do professor, suas teorias, crenças e expectativas de referência (DAVOLI, 2017). Isso torna o observador um elemento subjetivo da realidade que observa, não somente a descrevendo, mas a construindo (ALTIMIR, 2017). Por essa influência e pelas perguntas que o professor se faz, a observação é um olhar parcial sobre fatos, fenômenos e interações.

A subjetividade, como elemento intrínseco da prática de observação, impede que essa seja uma ação objetiva e neutra (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Para Davoli (2017, p. 28), “[...] toda observação é parcial porque o que sabemos ver, capturar, fotografar etc. depende do nosso ponto de vista subjetivo, do que nós esperamos dos meninos e das meninas, de se esperamos muito ou pouco”.

Em decorrência do contágio subjetivo que sofre, a observação não pode ser considerada como “a verdade” do que aconteceu, mas um ponto de vista subjetivo (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017), constituindo-se como um recorte que não perde de vista o contexto, mas foca algumas coisas específicas (DAVOLI, 2017). Diferentemente de um recorte isolado de uma criança solitária, na documentação pedagógica a observação é contextualizada, são feitas referências aos espaços, aos ambientes, aos tempos e às propostas de trabalho com as crianças na escola.

Ao contrário do que pode parecer, a subjetividade não é encarada como um elemento que desqualifica a observação, na verdade, se administrada eticamente, a subjetividade é encarada como um elemento de qualidade (RINALDI, 2002). Para isso, as interpretações do professor devem ser expostas com clareza, assim como as lentes pelas quais ele observa, por exemplo, a imagem de criança, de desenvolvimento, de socialização etc. Isso faz com que a observação não se confunda com uma “pretensa descrição verídica”.

A incorporação da subjetividade como elemento de qualidade na documentação depende do grau de consciência que o docente tem da sua influência. Isso se caracteriza como um desafio à objetividade, que coloca a “[...] responsabilidade do observador por sua

observação, por suas descrições, interpretações e explicações” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192).

A parcialidade sobre o observado também resulta da “escolha”, da definição do que se observará. Esta escolha se estende à definição dos diferentes espaços e tempos da rotina em que se pretende observar; acerca disso Jablon, Dichtlmiller e Dombro (2009, p. 68) afirmam que “[...] observar a criança em situações diferentes nos dá uma compreensão mais completa de quem é a criança”. Na documentação pedagógica importa ter claro também o que não é escolhido para observar, pois trata-se também de uma escolha (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192). A partir disso, o professor toma consciência do que tem sido privilegiado em sua observação e na sua prática.

As escolhas que norteiam o processo documental também envolvem o que a abordagem Reggio Emilia tem chamado de “declaração de intenções”, ou seja, a explicitação sobre o que se quer refletir (DOLCI, 2017). Uma vez declaradas, as intenções não devem se rígidas, mas flexíveis. Para Dolci (2017, p. 52), a observação deve “[...] gozar de certa elasticidade que nos permita, inclusive, inverter sua direção se as crianças impõem outra”.

Por sua vez, a declaração de intenções passa pela realização de perguntas (GANDINI; GOLDAHBER, 2002), as quais são reformuladas em vários pontos do processo documental, o que pode levar à necessidade de fazer novas observações, para aprofundar repostas ou responder a novas perguntas. Dolci (2017, p. 53) relata um fato que exemplifica a importância da declaração de intenções anteriormente à observação:

Lembro-me que queríamos documentar a primeira vez que uma marionete entrava em uma sala da escola de 0 a 3: as câmeras fotográficas estavam prontas, mas, eu estava tão emocionado que eu fui incapaz de puxar os fios e entrar em relação com as crianças. Por sua vez, as professoras estavam muito preocupadas com a possibilidade das crianças se assustarem e das fotografias saírem mal. Ou seja, cada um pensava em seu trabalho. Depois da experiência compartilhamos as fotos feitas durante a sessão e começamos a discutir o que as crianças pensavam. Depois de alguns meses de atividade com marionetes apareceu a pergunta correta: “Quando a marionete entrou na sala, o que as crianças olharam?” Ninguém se lembrava disso porque cada um havia estado tão absorvido em seu trabalho e não havíamos prestado atenção naquele momento.

Por se tratar de uma escolha, que declara intenções e produz perguntas, a observação é entendida como uma ação deliberada. Segundo Fochi e Pinazza (2018, p. 22), “[...] pela natureza do ato educativo, que deve se revestir de um propósito, a observação deve ter um caráter deliberado e sistemático”. A presença da observação no ato educativo impossibilita o professor de ser um observador que desenvolve essa ação de fora da ambiência que atua, ele tem como objeto a sua própria atuação e as implicações dela. É um observador que participa do fenômeno que observa (OSTETTO, 2017). Ao observar, o docente interpreta

e intervém no processo que está observando, em sua ação/pensamento e presença (ALTIMIR, 2017).

Apesar do contato diário com o fenômeno que observa, o professor precisa estranhar o que lhe parece familiar (FOCHI, 2013). Segundo Hoyuelos (2006, p. 121), ele deve estar “alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias”. Para isso, também contribui o procedimento de registro, pois ele permite que o fenômeno observado seja analisado em um momento em que o professor se distanciou temporal e emocionalmente da ocasião de sua existência.

3.3.3.2 Registro

Na estratégia da documentação pedagógica (e nesta pesquisa também) os registros não têm um papel secundário, pelo contrário, são produzidos em função do que se quer registrar e, posteriormente, interpretar (FOCHI, 2013). A primazia aqui atribuída aos registros parte da compreensão de que “[...] nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade” (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 18).

Registra-se para não perder os fatos, confiando-os somente à memória. O que foi observado pertence aquele momento, por isso, os registros devem ser considerados como provisórios, como referentes a um momento da criança, da sua vida. Mesmo que sejam provisórios, os registros criam uma memória, que permite ao professor ser mais fidedigno com os processos vividos na escola, passando “[...] a ser também um poderoso instrumento formativo e político da Escola Infantil” (FOCHI, 2013, p. 70).

Assim como a observação, o registro também envolve escolhas, tais como: como, quando, por que usar determinado registro e que adaptações se fazem necessárias em vista do objeto a ser registrado (FORTUNATI, 2017). Dentre as condições essenciais para a produção do registro está também a reflexão sobre a sua capacidade de registrar a manifestação que se deseja, por exemplo, conversas, brincadeiras, práticas sociais ou, como intenciona esta pesquisa, as múltiplas linguagens das crianças. Outra condição para a escolha do instrumento de registro se refere ao seu público (DAVOLI, 2017; DOLCI, 2017).

A experiência de Reggio Emilia comunica que os instrumentos de registro não precisam ser apenas os convencionais, acreditando na capacidade dos docentes em inventarem outras formas de registrar os fenômenos singulares de cada grupo e escola (GANDINI; GOLDBER, 2002). Uma das formas de criar outros registros é a combinação de

instrumentos, por exemplo, a recolhe de desenhos feitos pelas crianças e fotografias dessa atividade.

A necessidade de combinar registros advém das potencialidades e limitações que eles possuem, por isso, essa estratégia incentiva a utilização de registros em conjunto. Por exemplo, “[...] fazer algumas anotações rápidas e, ao mesmo tempo, gravar um diálogo, de maneira que mais tarde possamos juntar nossas anotações às palavras gravadas” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 153). Segundo Davoli (2017), não se deve registrar as inúmeras experiências das crianças com um só instrumento.

Os professores, que desenvolvem essa abordagem de investigação, podem cair na tentação de registrar tudo, mas, é impossível; se feito em excesso, os registros culminam por ser inúteis (DOLCI, 2017). O docente precisa orientar-se pelas intenções que declarou, pelas perguntas que se fez. Essas escolhas é que lhe orientam a registrar fatos relativos à uma criança, em especial, ao grupo de crianças, aos pais etc. De início, essas informações parecerão não ter importância, desarticuladas e fragmentadas, mas, a partir da interpretação que o professor realiza (no procedimento de *progettazione*), elas passam a compor um quadro de cada criança e dos relacionamentos entre elas, como também das suas aprendizagens e descobertas, que acontecem no individual e/ou no coletivo.

A estratégia da documentação pedagógica compreende que os professores não dominam todas as técnicas e instrumentos de registros, essa habilidade é aperfeiçoada durante o trabalho. Um dos grandes aprendizados vividos pela estratégia da documentação em Reggio Emilia foi a utilização das falas e dos diálogos entre as crianças. Segundo Vecchi (2016, p. 311), “[...] na década de 1980, ao criar a documentação, nós ainda não usávamos citações das próprias crianças. Assim, estávamos perdendo algo importante que descobrimos depois”.

Isso ensinou a abordagem a ter as crianças como parceiras de todas as ações, inclusive na construção dos registros. As produções das crianças são registros dos quais elas foram autoras. Desenhos e instalações por elas construídas são exemplos disso.

São vários os estilos de registro. Podem ser anotações rápidas (sobre situações significativas que emergiram) ou descrições detalhadas de experiências, situações etc. Podem ser também fotos, filmagens e gravações em áudio. As mídias são bem-vindas, mas não devem ser compreendidas como os únicos meios de registro, pois nas gravações, nas filmagens ainda não temos a “verdade verdadeira” (DAVOLI, 2017).

A dinamicidade dos suportes de registros é algo que valoriza a documentação. Os suportes (murais, expositores, prateleiras, instalações e dossiês) existentes na escola passam por transformações durante os processos documentais. Às vezes, os grandes painéis de madeira da

escola se transformam à medida que o projeto ou experiência cresce, vão sendo preenchidos pelas crianças, pelos professores e pelas famílias com anotações e outras produções sobre os fatos vividos (DAVOLI, 2017). Importa dizer que cada suporte requer diferentes técnicas e se comunica de maneiras diferentes. Por exemplo, um DVD (Digital Video Disc) é um produto autônomo que deve ser explicado por si mesmo, já um PowerPoint é um documento que se move com as explicações, com a batida e ritmo de quem apresenta (HOYUELOS, 2007).

Os registros devem estar organizados de forma clara e explícita. Segundo Fortunati (2017, p. 141), “não há nada mais perturbador e frustrante que a acumulação de materiais de forma desorganizada. É necessário que todo o material esteja catalogado de acordo com critérios simples e reconhecidos por todos, assim, é permitido um fácil acesso e recuperação”. Uma vez que as observações foram registradas, é preciso editá-las e prepará-las antes de compartilhá-las e discuti-las no próximo procedimento, que já se iniciou com essa preparação, a *progettazione* (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

3.3.3.3 *Progettazione*: interpretar/projetar

Na experiência de Reggio Emilia utiliza-se o termo *progettazione*, forma substantivada do verbo *progettare* (inventar, planejar, elaborar, projetar) para diferenciar a configuração e a reconfiguração constante do trabalho pedagógico, possibilitado pela documentação, do termo *programmazione*, “que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos” (RINALDI, 2017, p. 12). Segundo Fochi (2019), essa dinâmica faz com que, por vezes, a documentação pedagógica se confunda com a própria didática do trabalho desenvolvido nessa Pedagogia.

Mediante as interpretações que o professor realiza do que foi observado e registrado, a *progettazione* responde a perguntas sobre o currículo, concentrando a atenção do docente sobre o que as crianças fazem, como fazem e por que fazem – dimensões imprescindíveis à prática de planejamento na educação infantil. Mas também suscita outras perguntas, que impulsionam outros processos educativos e investigativos (FOCHI, 2013).

A *progettazione* é uma versão mais global e flexível da prática educativa, pois o planejamento das experiências parte das hipóteses iniciais de crianças e professores, sempre sujeitas a modificações e alterações (RINALDI, 2017). A articulação dos procedimentos de observação e registro à projeção de novas práticas configura um currículo que decorre da realidade da própria escola (GANDINI; GOLDHABER, 2002), sobretudo, das crianças e de suas manifestações e criações.

O material produzido pela observação e pelo registro (o conteúdo) e o próprio processo de sua confecção são interpretados, respectivamente, para conhecimento dos processos em curso nas vivências das crianças e para projeção de organizações ambientais, interações e mediações futuras. Além disso, a interpretação do conteúdo e do processo servem à avaliação da feitura da documentação pedagógica, sendo, assim, “[...] uma dimensão processual que gera o conteúdo e também se utiliza do conteúdo para sua própria continuidade” (FOCHI, 2013, p. 80).

A progettazione é também um exercício de relacionar a teoria com o cotidiano da escola. Dessa forma, se produz conhecimentos novos tanto sobre as crianças e a prática pedagógica, quanto sobre a utilização da documentação em investigações no campo da educação infantil. É um processo de interpretação, que escreve teoria sobre a prática, ao mesmo tempo em que legitima certas experiências, concepções e crenças.

Para o desenvolvimento da progettazione se faz necessário seguir alguns protocolos: os registros são construídos durante a experiência e são lidos e interpretados no decorrer e não apenas no final desta; apesar disso, é preciso se distanciar (temporal e emocionalmente) do fenômeno observado para entendê-lo em sua complexidade (GALARDINI; IOZZELLI, 2017); a apropriação de um horizonte teórico de referência (sobre as crianças, a Pedagogia, a documentação pedagógica etc.) contribui para a interpretação do conteúdo em análise (TOGNETTI, 2017) e para o planejamento do ambiente e da intervenção educativa.

A progettazione possibilita que o currículo seja constituído por reflexões coerentes, que interpretem uma teia de significados no interior de curtas ou longas narrativas (GALARDINI; IOZZELLI, 2017). Esse procedimento também é uma forma de minimizar os riscos da contaminação subjetiva, pois, ao socializar com pares e familiares os registros construídos, o professor se beneficia de diferentes olhares (FOCHI; PINAZZA, 2018). Isso faz com que a documentação seja partilhada com a subjetividade interpretativa dos outros: crianças, professores, pais, pesquisadores etc. (ALTIMIR, 2017; FORTUNATI, 2017; RINALDI, 2017). Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 151), “[...] os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas”. A documentação pedagógica, seja na prática cotidiana ou na situação de pesquisa, demanda

[...] um debate político e cultural que compromete as diferentes visões. Olhares caleidoscópios sobre a mesma realidade, que a cada movimento nos recorda que é incerta. É assim que a documentação torna-se um processo de pesquisa permanente, um local de confrontação, de formação, um espaço de reflexão entre os professores,

com as famílias, com outros profissionais, um local para poder repensar e poder crescer em comunidade (BONÁS, 2017, p. 82).

A *progettazione* é “[...] a configuração e reconfiguração constante do trabalho pedagógico, através das formulações e reformulações que o adulto faz, a partir da análise do que é observado e registrado” (FOCHI, 2013, p. 81). Mediante o processo documental e interpretativo, o professor reflete sobre “[...] a organização das propostas e da própria vida cotidiana, harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos” (p. 207). Assim, planeja o “[...] contexto educativo, em que se organizam os tempos, os espaços, as materialidades e os diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças” (p. 211).

A abordagem Reggio Emilia reconhece o cotidiano da escola como um espaço de educação, pesquisa, formação e produção de cultura. Para entender melhor os modos pelos quais as crianças desenvolvem o conhecimento sobre a realidade, sobre si e sobre os outros, e como os professores podem contribuir com esse processo, essa abordagem desenvolve a estratégia da documentação pedagógica. A presente pesquisa sustenta-se na herança teórica dessa Pedagogia e inspira-se nessa estratégia para a sua realização, o que decorre da intenção de tornar as múltiplas linguagens visíveis no debate sobre prática pedagógica na pré-escola e, assim, proporcionar às crianças e suas expressões um novo status no cotidiano das escolas de educação infantil.

4 UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Esta pesquisa tem seus subsídios no paradigma da **pesquisa qualitativa**, abordagem pertinente à uma parcela expressiva dos estudos realizados na área das Ciências Humanas, sendo, especialmente, orientada pela **abordagem sócio-histórica**, que possui o materialismo Histórico-Dialético como pano de fundo (FREITAS, 2002). Desse modo, apresenta-se neste trabalho coerência entre teoria de referência – Teoria Histórico-Cultural – para compreensão do objeto de estudo – as múltiplas linguagens das crianças - e a abordagem teórico-metodológico para a sua investigação – a abordagem sócio-histórico.

Essa abordagem considera que “as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas” (FREITAS, 2002, p. 24). O objeto de estudo das pesquisas que se situam nessa abordagem são as expressões e criações humanas (as relações sociais, os artefatos materiais e simbólicos, as instituições etc.), sendo preciso, então, considerar esse objeto em seu processo de desenvolvimento, no contexto que lhe fornece as variáveis histórias e culturais (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Assim, as pesquisas se “[...] orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (FREITAS, 2002, p. 26). Isso significa dizer que a descrição e a análise das relações entre o objeto, os sujeitos e o contexto devem ser feitas com a finalidade de retratar a realidade de forma holística e profunda.

Para Freitas (2002, p. 22), essa abordagem compreende o(s) sujeito(s) como seres “[...] históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”. Nessa perspectiva, o sujeito da investigação é participante/constituente e produto do fenômeno focalizado, por isso, ele é uma via de acesso ao objeto investigado. Dessa maneira, “[...] os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática” (VIGOTSKI, 1996, *apud* FREITAS, 2002, p. 27).

Não obstante, o sujeito tem o potencial de ser mais do que uma via de acesso, podendo ser um informante primeiro sobre o objeto/fenômeno focalizado pela pesquisa, sendo as suas percepções particulares instâncias da totalidade social. Assim, por intermédio do indivíduo compreende-se também o contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREITAS, 2002).

A abordagem sócio-histórica concebe que o conjunto de sujeitos da pesquisa está coeso quando o pesquisador também se enxerga como parte desse conjunto; isso não o coloca na mesma posição que os outros sujeitos, que constituem o fenômeno/objeto investigado, pois ele tem a intenção clara de o compreender desde o momento em que passou a participar do contexto em que ele se desenvolve. Contudo, isso ajuda que o pesquisador não se limite ao “[...] ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2003, p. 24). A relação entre os sujeitos apresenta-se numa perspectiva dialógica, desse modo, pode-se entender que são consciências que trabalham juntas na exploração de um objeto/fenômeno em que estão imersas, cada uma do seu ponto de vista.

Para Konder (2010, p. 7), “o sujeito transforma a si mesmo e transforma historicamente o mundo. Esse movimento jamais é apreendido por cientistas que pregam a pseudoneutralidade metodológica”. Nesse sentido, o pesquisador deve reconhecer o lugar sócio-histórico do qual ele investiga e ter em vista que os pressupostos que orientam o seu pensamento devem estar de acordo com a abordagem que norteia a sua pesquisa; isso também inclui a sua subjetividade, as suas concepções sobre a realidade. O pesquisador, portanto “[...] faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25).

O conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado e construído em relação, sendo a preocupação com o processo de produção desse conhecimento mais relevante que a busca por conclusões, pois, estas são alcançadas por meio de um contato real e respeitoso com aqueles que ocupam um lugar tão importante quanto o de quem pesquisa. Para a construção de um conhecimento que sirva de referência também é preciso “[...] conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação” (FREITAS, 2002, p. 23).

Os conhecimentos que são produzidas por meio da interação, descrição e análise do objeto/fenômeno de estudo, pela participação dos sujeitos, não ficam direcionadas apenas a explicar o desenvolver desse objeto/fenômeno em determinado contexto, mas contribuem como referências para a compreensão desse fenômeno em outros contextos, podendo ser chaves para a leitura do seu acontecer mediante outras variáveis históricas e culturais. Por exemplo, as pesquisas que analisaram as manifestações de múltiplas linguagens expressas por crianças em pré-escolas brasileiras, analisadas no primeiro capítulo, tiveram diferentes lócus e sujeitos de pesquisa. Mesmo assim, possuem características que se intercedem e fornecem informações

que possibilitam o conhecimento de como as crianças infringem a cultura de invisibilidade das múltiplas linguagens na pré-escola.

4.1 Documentação Pedagógica, Design e Discurso

Na busca de procedimentos que contribuíssem para o alcance do objetivo de analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas por crianças de pré-escola e suas relações com a Pedagogia em curso nesse contexto, esta pesquisa teve a intenção de construir a sua própria “caixa de ferramentas” (FOCHI, 2013) para trabalho de campo. Segundo Becker (1993), os pesquisadores podem desenvolver métodos de pesquisa capazes de construir dados que respondam às questões levantadas por eles. Trata-se de “um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (BECKER, 1993, p. 12). Esta pesquisa não se propõe à criação de métodos, mas se inspirou nos pressupostos teóricos e metodológicos da estratégia da documentação pedagógica para a realização da investigação *in loco*.

Dentre as Pedagogias da Infância, que compõem o rol da família das Pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2016), a Pedagogia da Relação e da Escuta foi escolhida como fundamentação teórica e metodológica, desígnio justificado nos capítulos anteriores. Além de ser uma referência imprescindível para a compreensão e promoção das múltiplas linguagens das crianças, essa Pedagogia também oferece procedimentos para a visualização e visibilização dessas manifestações, a estratégia da documentação pedagógica. Segundo Hoyuelos (2007, p. 1),

La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir - en diversos formatos - un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.

É cada vez maior o número de publicações que afirmam a documentação pedagógica como uma importante estratégia de pesquisa no âmbito da Pedagogia da Infância (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; FOCHI, 2013, 2019; FOCHI; PINAZZA, 2018; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017; HOYUELOS, 2004, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019; e outros).

Na metodologia desenvolvida pela presente pesquisa, a **Documentação** foi articulada aos componentes “Design” e “Discurso”; articulação cuja inspiração reside nas formulações que Forman e Fyfe (2016) realizam acerca desses componentes na “aprendizagem negociada”, prática desenvolvida na experiência de Reggio Emilia. A Documentação, o Design

e o Discurso compõem “[...] um sistema dinâmico de causas, efeitos e contrafeitos, [...] em que as habilidades acadêmicas são envolvidas dentro de um contexto de resolução de problemas, de prática reflexiva e de comunicação entre os componentes” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250).

Para essa articulação, o **Design** foi compreendido como a formulação de um plano de pesquisa, o qual tem a intenção de projetar as fases da investigação (FORMAN; FYFE, 2016). Conforme define Moura (2009, p. 18), Design

[...] significa ter e desenvolver um plano, um projeto, significa designar. É trabalhar com a intenção, com o cenário futuro, executando a concepção e o planejamento daquilo que virá a existir. Criar, desenvolver, implantar um projeto – o design – significa pesquisar e trabalhar com referências culturais e estéticas, com o conceito da proposta. É lidar com a forma, com o feitiço, com a configuração, a elaboração, o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto.

A partir dessa conceitualização e da reflexão sobre as decisões que foram sendo realizadas durante a pesquisa de campo, as quais deram intencionalidade e continuidade para o fluxo da investigação, teve-se os *procedimentos*, que compreenderam as atividades de observação e registro e a facilitação de encontros com as professoras participantes do estudo, bem como as *ferramentas*, que sustentaram a organização e a análise das informações (produzidas nos procedimentos mencionados anteriormente), por exemplo, o “esquema da rotina”, para organização dos registros, e o “instrumento de ressignificação”, que apoiou a facilitação dos encontros.

Por sua vez, o **Discurso** refere-se “(...) ao desejo de compreender as palavras uns dos outros. (...) um estudo mais reflexivo do que está sendo dito (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251)”, ou seja, de acessar e compreender o sentido que os sujeitos dão aos seus atos, neste caso, as professoras em ressignificação das práticas por elas desenvolvidas; na linguagem de Alonso (1995), o dizer do fazer. Para esse autor, “el discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, donde cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) coconstruye en cada instante ese discurso” (ALONSO, 1995, p. 11). Na prática de pesquisa o Discurso se apresenta como um lugar de comunicação capaz de gerar sentido, constituído por interlocutores que estão em relação com um dado objeto de pesquisa. Compreende-se que o Discurso é composto por elementos verbais e extraverbais, como as interações entre os interlocutores, as expressões corporais e faciais, as variações e as pausas na fala, entre outros.

Nesta pesquisa o Discurso é compreendido como a negociação de significados atribuídos às manifestações de múltiplas linguagens das crianças, expressas nas interações entre elas e nas interações com as suas professoras. A Documentação (observação, registro e

interpretação) e o Design (projeção das fases da pesquisa) suscitaram e alimentaram o Discurso no decorrer do trabalho de campo. Assim, ficou evidente que entre esses três componentes há integração e reciprocidade (FORMAN, FYFE, 2016), pois, o Discurso era gerado pela Documentação e pelo Design, como também, afetava a realização destes.

4.2 Procedimentos e ferramentas

Sendo a estratégia da documentação pedagógica a referência metodológica desta pesquisa, a **observação** e o **registro** foram apropriados como *procedimentos* de construção de dados e a *progettazione* inspirou a formulação de um *procedimento* para a interpretação destes, os **encontros de ressignificação**. Os dois primeiros procedimentos foram apoiados pela *ferramenta* de “esquematização da rotina” e o terceiro pelo “instrumento de ressignificação”.

4.2.1 Projetos de observação

As observações foram realizadas durante o período da tarde, de 13 às 17 horas, durante os meses de agosto a dezembro de 2019, somando um total de 26 turnos de observação. Esse procedimento foi realizado em maior volume na sala de referência das duas turmas investigadas, mas, também, nos outros espaços da instituição, à medida que a rotina das crianças era acompanhada. As observações ocorreriam duas vezes por semana, sendo um dia dedicado a cada turma.

Uma menção importante a ser feita refere-se à interrupção que foi feita na pesquisa de campo, tratando-se de um intervalo de duas semanas, durante o mês de novembro de 2019. Esse intervalo se deu como uma tentativa de fazer com que o olhar voltasse a estranhar novamente o familiar, pois, o contexto, as interações e atividades entre as crianças, as posturas e práticas das professoras, já estavam fazendo parte das vivências semanais do pesquisador e, por isso, sendo, aos poucos, normalizadas.

Como abordado no capítulo anterior, a ética caracteriza a observação – na estratégia da documentação pedagógica – como uma atitude receptiva (DAHLBERG, MOSS e PENCE (2003) e de manutenção da fidelidade às crianças e aos demais envolvidos no contexto educativo (BARBOSA, FARIA e MELLO, 2017). Nesta pesquisa, a ética esteve presente nos relacionamentos com as crianças e com as professoras, para isso, foi importante o desenvolvimento de

[...] uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e

legitimá-los. Uma atitude que é necessária adotar se se acredita em um modelo educacional que considera crianças, meninos e meninas, como portadores de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos (ALTIMIR, 2017, p. 58).

A compreensão e valorização das crianças como produtores de complexas significações foi favorecida pela **participação das professoras**, somando duas as fontes de conhecimento sobre as meninas e os meninos partícipes do estudo: elas próprias (em suas interações e criações) e as professoras que lhes acompanhavam.

A abordagem Reggio Emilia reconhece o professor como um profissional dotado de conhecimentos e habilidades que o tornam capaz de estar com as crianças e documentar o que lhes acontece. Tal reconhecimento e o direito que este profissional possui à participação (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), leva este trabalho a afirmar as professoras como parceiras que possuem as qualidades de criar as condições necessárias para a emergência das múltiplas linguagens das crianças, como também de sua documentação. Assim, elas não estavam ao fundo da pesquisa (FOCHI, 2013), mas na sua encenação, desempenhando papéis importantes para o seu acontecer.

As professoras são consideradas também como portadoras de um horizonte de referências teórico-práticas, que as habilita a interpretar os registros das manifestações infantis e a ofertar pistas para a realização da documentação destas no contexto educativo. É por terem construído (e ainda construirão) esse horizonte, que a participação delas se tornou indispensável nesta pesquisa.

A participação das professoras contribuiu também para que se superasse um quadro muito fragmentado das vivências das crianças, já que elas, pelo caráter do seu ofício, acompanhavam continuamente a vida da/na escola, enquanto o procedimento de observação, desenvolvido pelo pesquisador, compreendia apenas fragmentos da realidade, não retratando o todo, mas somente uma parte dele (FOCHI, 2013).

O procedimento de observação foi iniciado com uma perspectiva exploratório, de modo a conhecer e entender a dinâmica social da escola e nela ir se inserindo. Na definição de Freitas (2002, p. 28), “[...]uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. [...] preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado”.

Após a realização das primeiros notas de campo, passou-se a consultá-las para selecionar aspectos a serem focalizados por esse procedimento. Isso fundou o fluxo de projeção da pesquisa, constituindo o componente Design, sustentado pelos registros

produzidos, que eram parte da documentação em construção. Esse fluxo deu origem aos **projetos de observação**, que, nos termos de Riera (2019, p. 88), são submersões em

[...] uma mesma situação educativa durante um período longo de tempo [que] nos permite ver como crescem a brincadeira e a atividade, como evoluem as relações entre as crianças e como vamos adequando o desenho da situação de acordo com os processos infantis. Possibilitando-nos refletir sobre os mecanismos de influência educativa envolvidos e sobre os processos de mediação dos adultos. Para isso, porém, é preciso uma continuidade da situação observada, já que é extremamente complexo observar contextos que mudam continuamente.

Os projetos de observação se detiveram nas manifestações de linguagens das crianças, tanto nas que emergiram nas interações em grupos geridos por elas, como também, nas que emergiram em práticas propostas pelas professoras. Nessas situações, era possível perceber e registrar em maior quantidade e qualidade, já que ao se encontrarem em interação, seja com sujeitos coetâneos ou com as professoras, as crianças manifestavam expressões de linguagens endereçadas aos pares ou aos adultos, as quais, ao serem restituídas por estes, prolongavam-se, sendo “novamente manifestas” ou dando lugar a outras expressões; esse processo, ao tempo em que era apoiado pelas interações, também as sustentava, implicando, assim, em manifestações de linguagens com maior tempo de expressão, podendo ser melhor visualizadas e contextualizadas, para posterior interpretação.

Com inspiração em Riera (2019), foram projetadas, de modo a articular Documentação, Design e Discurso, as seguintes fases para os projetos de observação:

1. Fase de concepção: quando na análise inicial dos registros eram identificadas as manifestações que emergiam em maior volume nas atividades entre as crianças e nas práticas propostas pelas professoras;
2. Fase de observação: quando no trabalho de campo a observação mirava tais manifestações nas situações em que elas emergiam;
3. Fase da interpretação: quando na organização dos registros era identificado o valor das manifestações e as reflexões que delas poderiam surgir;
4. Fase de resignificação: quando nos encontros de resignificação eram compartilhados e discutidos com as professoras os registros das manifestações e as atividades ou práticas em que elas se situavam;
5. Fase de análise: quando, em conjunto com as reflexões das professoras, eram analisadas as manifestações de linguagens e suas relações com a Pedagogia em curso no contexto educativo.

A realização da última fase constituiu-se em:

[...] uma análise longitudinal e processual que se concentra no encadeamento das ações, no seu desenvolvimento temporal, e que põe foco na interação com o entorno.

[...] Pensamos que, na escola infantil, deveríamos priorizar este [...] [tipo de análise], já que nos interessa compreender a ação contextualizada que as crianças realizam e estabelecer a sequência de pautas interativas que se sucedem ao longo do processo (RIERA, 2019, p. 101).

Os projetos de observação emergiram em períodos diferentes, à medida que as observações evoluíam, mas, foram desenvolvidos, em maior medida, conjuntamente, pois seus conteúdos, as manifestações em que eles miravam, eram manifestadas na maioria das rotinas presenciadas, sendo também possível, fazerem-se mais presentes em certos períodos e em outros não, fazendo que com que houvesse uma flutuação entre os projetos. Foram realizados os seguintes projetos de observação: Ateliê; Calendário; Contação de História e Desenho³⁷.

Mesmo com a realização desses projetos, que miravam nas expressões infantis e nas situações em que emergiram, a pesquisa de campo, inevitavelmente, se deparou com outras dimensões das vivências entre crianças e professoras na escola, as quais forneceram informações importantes sobre esses sujeitos e a Pedagogia por elas vivida. Por exemplo, a participação das crianças na construção do currículo, o trabalho cooperativo entre professoras, a organização dos espaços da escola, a relação com as famílias etc.

4.2.2 Produção e organização dos registros

Como abordado na discussão sobre documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia, são vários os instrumentos de registro. Nesta pesquisa foram produzidos, inicialmente, registros escritos: anotações curtas ou longas de manifestações de linguagens das crianças. Posteriormente, quando o contato com as crianças e com a escola estava mais estabelecido, foi considerado possível lançar mão de outros instrumentos que melhor registrariam essas manifestações (fotos, filmagens, gravações em áudio etc.). Nesse sentido, foram feitos esforços para se registrar por meio de fotos e vídeos, sendo também realizados registros escritos em paralelo, que, em maior parte, contextualizavam as expressões e interações. No decorrer do primeiro mês, ficou evidente que, ao ficar tentando descrever por escrito as manifestações, a imagem delas ficara esmaecida ou mesmo perdida, o que não teria acontecido se o registro tivesse sido feito por meio da fotografia ou vídeo-gravação. Assim, no segundo mês de pesquisa, as observações passaram a ser mais flutuantes – o que, posteriormente, deu lugar aos projetos de observação – e com maior ênfase nos registros imagéticos, fotos e vídeos.

³⁷ Os dados construídos no interior de cada projeto de observação são discutidos no oitavo capítulo.

Segundo Fochi (2013, p. 70), “o importante é saber como transformar este(s) instrumento(s) de registro em formas de escutar as distintas potencialidades das crianças”. In loco, umas das dificuldades que surgiram foi a de escolher, em tempo real, de imediato, qual a forma de registro que melhor capturaria as manifestações de linguagem das crianças. Para Hoyuelos (2018), a realização de registros é um verdadeiro desafio, pois, “[...] no quiero perder nada para decirlo todo con la imagen, pero no sé si soy capaz de comunicar la profundidad de esta experiencia. No es la primera vez que me ocurre y espero que no sea la última. Una mezcla de desasosiego, angustia, fascinación y conmoción transitan por mi cuerpo” (HOYUELOS, 2018, p. 182).

Em presença dessas infinitas e surpreendentes manifestações era preciso manter uma atenção constante, pois, geralmente, elas surgiam inesperadamente e tinham um curto tempo de expressão. Além disso, algumas delas podiam ser registradas por mais de uma técnica, como a fotografia ou o vídeo. A técnica escolhida podia focar alguns elementos e perder outros, que uma outra técnica não perderia, mas também não focaria. Se para compreensão de dada manifestação as interações entre as crianças, suas falas e outras expressões se fizessem importantes, a opção era filmar; por outro lado, se para tal compreensão fizesse-se mais importante a imagem da manifestação, a opção era fotografar.

A **fotografia** permite “[...] capturar minuciosamente os detalhes das ações [...], produzindo, através da imagem [...] as experiências que [...] meninos e meninas vivem em contexto de vida coletiva, compreensíveis e de conhecimento dos outros” (FOCHI, 2013, p. 77). Hoyuelos (2006, p. 200) também percebe na fotografia o potencial de capturar as manifestações das crianças “[...] a través de las caras, los ojos, la boca, los gestos, las posturas, las pequeñas señales que son los espías de los sentimientos, de las tensiones, de los esfuerzos, del placer, del deseo, de las expectativas”. Já o registro **videográfico** permite “[...] aprofundar com máximo detalhamento e continuidade, [...]. Permite [...] a utilização de estratégias recursivas e, assim, voltar às situações observadas mais de uma vez, para se aprofundar na análise e na interpretação” (RIERA, 2019, p. 96).

As possibilidades de registro foram enriquecidas pela aprendizagem das funções do sistema de câmera do aparelho celular do qual se dispunha durante a pesquisa, por exemplo, da função de fotografar durante a filmagem. Assim, foram feitas filmagens de manifestações, em que diálogos e outras interações eram importantes, como também, foram capturados *frames*, imagens possíveis de organização sequencial, dessas manifestações. Importa mencionar que, durante a realização dos registros, era preciso ficar atento às condições da sala, como, ligar as

lâmpadas, para que as fotos tivessem uma boa iluminação, ou fechar a porta, para que os vídeos tivessem, além de uma iluminação adequada, um bom áudio.

Durante o trabalho de campo foi possível perceber a reação das crianças aos procedimentos de observação e registro, como também, é claro, à presença do pesquisador. A prática de observação, uma vez orientada pela abordagem sócio-histórica e pelos princípios da documentação pedagógica, envolveu interações com as professoras e com as meninas e os meninos (36 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos participaram da pesquisa, divididas em dois agrupamentos, denominados “Infantil IV A” e “Infantil IV B”), distanciando-se de uma presença fria e indiferente, constituindo-se como uma colaboração entre o pesquisador e os demais sujeitos da investigação.

Em alguns momentos, depois que eram fotografadas ou filmadas, algumas crianças ficavam olhando para o pesquisador, que ia até elas e mostrava as fotos feitas. As crianças sorriam e, geralmente, pediam para que outras fotos fossem feitas, tanto delas, como de outra(s) criança(s). Isso parecia deixá-las mais confortáveis.

Durante as filmagens, havia o esforço em deixar a câmera com foco na criança ou no grupo de crianças e desviar-lhe(s) o olhar, focando na tela do celular ou em outro lugar da sala. Nas primeiras situações, em que foi preciso fazer uso da vídeo-gravação, as crianças eram miradas pelo olhar enquanto se fazia o vídeo. Foi percebido que elas ficavam intimidadas, como exemplificado no seguinte trecho de diário de campo: “Artur interage com alguns materiais e começa a filmar. Percebo que Artur notou que está sendo observado, seu olhar fica caído e suas atitudes mais controladas” (NOTAS DE CAMPO, 05/09/19).

Foto 1 – Arthur sendo fotografado



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Após a mudança de postura, filmar as manifestações sem encarar as crianças, percebeu-se que elas continuavam a desenvolver suas interações com espontaneidade. É possível afirmar que as crianças se sentiam bem com a presença do pesquisador, pois vinham mostrar-lhe suas produções (desenhos, modelagens, construção de casinhas ou outros espaços para a brincadeira de faz-de-conta, danças, performances etc.). **O fato de ter um adulto atento ao que elas faziam, parecia estimular as crianças, funcionando como um oxigênio para as suas manifestações.** As meninas e os meninos pareciam ter compreendido o interesse que se tinha por suas manifestações e produções. Com frequência, Iolanda, da turma Infantil IV A, pedia para que o pesquisador a esperasse, que respeitasse o tempo que ela precisava para terminar suas produções e só depois fotografar:

A professora Lu distribui massinha de modelar para as crianças nas mesas em grupos. Nesse momento a professora Camila (responsável pela turma Infantil IV B) entra na sala. Iolanda oferece um bolo para ela. Camila come e diz que está gostoso. A menina volta para a mesa. Eu vou até ela e pergunto se o bolo que ela tem na mesa é o mesmo que ela deu pra tia Camila. Ela responde afirmativamente. Eu pergunto se posso fotografar o bolo. Iolanda diz que ainda está terminando de fazer. Eu peço para que ela me avise quando tiver terminado, para eu fotografar. Depois de alguns instantes, a menina me avisa que terminou. Eu fotografo (NOTAS DE CAMPO, 22/08/19).

Foto 2 e 3 – Iolanda, Lara e Rita modelando



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

O interesse estava em registrar o processo da menina e não apenas a linguagem em sua forma “final”, como representação de algo, neste caso, a massinha que é modelada para representar um bolo. Levanta-se a hipótese de que Iolanda gostaria que se soubesse da sua competência de elaborar produções ricas, o que é bastante plausível de se pensar tendo em vista os movimentos de exibição e centralidade que Iolanda desempenhava no grupo. O desejo por

ter suas produções registradas não era manifesto apenas por Iolanda. Lara, em participação na mesma prática, “vem me mostrar um bolo que fez. Eu elogio. Contudo, percebo que ela queria mais de mim, pois permanece me fitando com o seu olhar. Pergunto se posso fotografar. Ela diz que sim. Fotografo e a menina manifesta contentamento” (NOTAS DE CAMPO, 22/08/19).

Foto 4 e 5 – Lara e seu bolo



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

As interações com as crianças nos momentos de registro forneceram indícios para a hipótese de que **a própria prática de registro, seja em fotografia ou filmagem, comunicava para as meninas e os meninos o valor de suas manifestações e produções:**

Graciane desenha a figura humana de uma criança com traços femininos, com um laço na cabeça. As meninas (Iolanda, Rita e Lara) dizem para ela desenhar os peitos. Graciane desenha um sol e nuvens.

Pedro: O que é que tu tá desenhando, Graciane?

Graciane: Tô desenhando um homem... um homem não, uma mulher.

Graciane: Aqui é a casa dos piqueninim (referindo-se a um desenho que fez).

Pedro: E isso aí é o quê?

Graciane: O homem que é grande (referindo-se ao desenho da figura humana que fez) queria saber o que tem dentro dessa casa.

Pedro: Que tipo de casa é essa, Graciane?

Graciane: Tipo dos pequenininhos.

Graciane: *Por que que tu tem que gravar?*

Pedro: *Pra eu conseguir perceber como tu vai desenhando, pra eu não pegar só o desenho final.*

Graciane: *Humm.*

Pedro: *Como é que tu sabe que eu tô gravando?*

Graciane: *Porque eu tô vendo por aqui, ó (apontando para a lente da câmera do celular). Eu tô vendo que tu tá gravando.*

Pedro: *E tudo bem se eu gravar tu desenhando?*

Gracinae: *Tudo.*

Graciane desenha grama. Em seguida, desenha uma figura humana bem maior que a primeira.

Pedro: *É o rei? Rei monstro? (o pesquisador escuta algo da menina que o leva a fazer essa pergunta).*

Graciane desenha uma coroa nessa figura.

Graciane: *Não. Ele era rei, aí virou mal. Mas ela tá continuando rei, só que mal.*

Pedro: *Mas, se ele for monstro, ele pode ser rei?*

Graciane: *Pode virar rei mal.*

(REGISTRO EM FORMATO DE VÍDEO, 29.10.2019, grifos meus).

É possível afirmar que as crianças estavam atentas ao interesse do pesquisador ao acompanhar as suas produções. Isso também sinaliza a aceitação do pesquisador por parte delas, uma espécie de aprovação da sua presença e participação. Essa compreensão foi reforçada pelo comentário de uma das professoras participantes da pesquisa, Camila:

Era mais um ouvido. Porque assim, nós, professoras, não conseguimos sempre ouvir todos. E aí, quando você chegava, com esse querer ouvir, e eles todos são muito carentes de gente que queiram ouvi-los. Então, quando você chegava, querendo ouvi-los, interessado pelos assuntos deles... Eles faziam a festa, né?! (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Na **organização dos registros**, realizada, geralmente, no turno posterior ao da observação, foi percebido que as primeiras fotos e vídeos partiam de cima para baixo. Compreendendo criticamente tal aspecto como um olhar adultocêntrico, na continuidade da pesquisa, houve um esforço em fazer registros mais a altura das crianças: sentado (na cadeira ou no chão), de cócoras, escorado na parede etc. Após essa mudança de perspectiva, percebeu-se que as manifestações/produções das crianças foram melhor registradas, capturando seu potencial de expressão, especialmente, das linguagens que envolviam a corporeidade, como as imitações, as brincadeiras de faz-de-conta e as narrativas.

Organizar os registros após os turnos de observação contribuiu para que se articulasse os registros imagéticos (fotos e vídeos) com breves anotações, feitas em campo. Assim, as manifestações de linguagens das crianças eram acrescidas de informações relevantes, que as contextualizavam na rotina e indicavam as suas repercussões nas interações com pares e adultos. Para a organização dos registros, foram criadas as seguintes pastas e subpastas, que eram nomeadas tendo como referência as turmas participantes da pesquisa (Infantil IV A e Infantil IV B) e as datas de realização dos registros (dia, mês e ano):

Tabela 6 – Pastas e subpastas de arquivamento das mídias

Notas de campo	Fotos		Vídeos	
Infantil IV A	Fotos sequenciadas	Fotos sequenciadas 1 - Infantil IV B - 20.08.2019	Vídeos sequenciadas	Vídeos sequenciados 1 - Infantil IV A - 22.10.2019
		Fotos sequenciadas 2 - Infantil IV A - 03.09.2019		Vídeos sequenciados 2 - Infantil IV A - 29.10.2019
		Etc.		Vídeos sequenciados 3 - Infantil IV B - 19.11.2019
Infantil IV B	Fotos - salas	Sala de Infantil IV A	Demais vídeos; Vídeo 1 - Infantil IV A - 20.08.2019; Vídeo 2 - Infantil IV A - 29.08.2019; Vídeo 3 - Infantil IV B - 03.09.2019; Etc.	
		Sala de Infantil IV B		
	Fotos – parque			
	Fotos – desenhos			
	Fotos – calendários	Calendários de agosto		
		Calendários de setembro		
		Calendários de outubro		
		Calendários de novembro		
Fotos – semana da criança				
Fotos - atividade com as famílias	Infantil IV A			
	Infantil IV B			

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

As notas de campo eram inseridas na ferramenta de “esquematização da rotina”, que representava estruturalmente a rotina vivida pelas turmas (explorada no próximo capítulo):

Tabela 7 – Esquematização da rotina

Esquematização da rotina
Turma: Data:
Acolhida / Preenchimento da agenda das crianças e feita da frequência:
Roda de conversa / Atividade:
Parque:
Lanche:
Contação-leitura de história / Atividade:
Jantar:
Despedida (Contação-leitura de história, brincadeira, música):

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Às anotações eram anexados comentários reflexivos, como também se fazia realces (em amarelo e azul) para sinalizar certa categorização, que tinha como base os dois eixos estruturantes deste trabalho: **Múltiplas Linguagens** e **Documentação Pedagógica**. As múltiplas linguagens das crianças constituem-se como objeto de estudo desta pesquisa, como justificado nos capítulos anteriores. Por sua vez, a documentação pedagógica possui duas facetas nesta investigação, sendo uma estratégia de pesquisa e um foco de observação dela, pois interessava perceber como essa estratégia era desenvolvida no contexto investigado, de modo a poder iluminar as possibilidades de realização dessa estratégia no trabalho de campo (aspectos explorados no sexto capítulo).


Imagem 1 – Exemplo de comentário e realce em notas de campo

Roda de conversa:

Neste momento, Camila tem consigo o caderno de registro e o celular, para fazer os registros.

A professora inicia a roda com assuntos que surgem a partir das crianças.

Em certo momento, Ayron diz que a sua casa é muito grande, nisso ele abre bem os braços para dizer quão grande sua casa é.



Pedro Aquino

Atenção constante para registrar as manifestações de linguagem, pois elas surgem inesperadamente, na maioria das vezes, e podem ter um curto tempo de expressão.

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Os comentários reflexivos orientavam os procedimentos de observação e registro no trabalho em campo, os adequando ao contexto investigado, por exemplo, uma atenção maior às interações em pequenos grupos e um acesso mais rápido ao dispositivo de câmera no aparelho celular. Tais comentários também apoiavam a projeção dos encontros de ressignificação, tonando possível a proposição de reflexões que contextualizavam e relativizavam as manifestações infantis, buscando suas relações e negociações com Pedagogia em curso no contexto investigado. O uso da primeira categoria de realce na organização das notas de campo, referente às múltiplas linguagens, foi de suma importância para a construção dos projetos de observação. Por meio desses realces foram mapeadas as atividades/práticas de/em linguagens mais recorrentes na rotina vivida pelas turmas.

A esquematização da rotina também comportava as fotos produzidas, anexação que era feita quando se tratava de, no máximo, 10 fotos. Quando o conjunto de fotos de uma manifestação ultrapassava esse quantitativo, o material era arquivado em pasta, que era nomeada com os seguintes termos: Fotos + numeração + turma + data (dia, mês e ano). Por exemplo: Fotos - 1 - Infantil IV A - 20.08.2019. Os nomes das pastas eram utilizados no esquema da rotina, para posterior localização dos registros nos arquivos da pesquisa. Organização semelhante era empregada aos vídeos, que eram nomeados nos mesmos termos, substituindo o termo ‘fotos’ por ‘vídeo’, por exemplo, Vídeo 1 - Infantil IV A - 20.08.2019.

4.2.3 Encontros de ressignificação

Fochi (2013), com inspiração na estratégia da documentação pedagógica, ressalta a importância de notas prévias sobre as situações registradas, de modo que elas apoiem as sessões de discussão com o(s) docente(s) participantes de uma pesquisa. Essas sessões consistem em “[...] una conversación entre [...] personas, [...] dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental [...] del entrevistado (ALONSO, 1995, p. 9). De modo a favorecer a construção desse Discurso, assumiu-se como responsabilidade escutar atentamente a fim de compreender os pontos de vista apresentados (GANDINI; GOLDHABER, 2002). De acordo com Barbosa, Faria e Mello (2017, p. 16),

[...] o fato de documentar [...] envolve também uma outra maneira de trabalhar entre os adultos. Requer uma decisão coletiva: não é possível documentar sozinho, porque sobre o documentado é necessário um diálogo, é necessário que o outro e a outra possam compreender, é necessário estar disposto a despir-se e a aceitar a crítica.

A oportunidade de trocas entre professoras e pesquisador na situação de pesquisa, cujos princípios têm origem na documentação pedagógica, coloca as primeiras “[...] em posição autoral [...], não só no ambiente da pesquisa, como também [...], em um sentido de formação continuada. Já o pesquisador ganha novos pontos de vista e um[a] aliado[a] na escuta [das crianças]” (FOCHI, 2013, p. 82).

Na projeção do trabalho de campo previu-se que os encontros de discussão seriam realizados em uma periodicidade próxima ao ritmo das observações: a cada duas semanas, pesquisador e professoras se reuniriam para compartilhar os registros produzidos e discutir as interpretações por eles desencadeadas. Contudo, nos dois primeiros meses apenas um encontro foi realizado, pois se fazia necessário que as duas professoras estivessem juntas nesse momento, o que só foi possível com a colaboração da coordenadora no alinhamento da carga horária extraclasse das docentes.

No primeiro encontro foi justificada a necessidade desses momentos, pois havia perguntas que somente esse diálogo poderia responder, foi também ressaltada a liberdade de pensamento que marcaria os encontros e que as discussões realizadas se dariam no âmbito da Pedagogia, como uma ciência constituída por teoria, prática, crenças e valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Também foi informada a necessidade de gravar os encontros, para posterior transcrição e análise, e que para isso era preciso permissão. O referido momento também se constituiu como uma situação de aproximação, promovendo um ambiente de cooperação. Assim, após esse encontro, foi perceptível um maior interesse das professoras pelas manifestações, produções e interações que estavam sendo focalizadas.

Para realização dos encontros, as professoras disponibilizaram parte da carga horária extraclasse, que corresponde a um terço do tempo de trabalho (previsto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores - Lei nº 11.738). No período extraclasse, as professoras faziam, dentre outras atividades, os planejamentos diários e a organização de documentação. As professoras participantes da pesquisa atuavam como professoras de menor carga horária no turno da manhã, assim, dedicavam três manhãs por semana às atividades extraclasse. Quatro dos cinco encontros foram realizados nesse turno, na sala de estudo e planejamento das professoras e duravam em torno de duas horas. O último encontro foi realizado pela plataforma Google Meet, pois, não estava sendo possível realizar encontros na escola, em cumprimento das medidas destinadas a mitigar a disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19.

No primeiro encontro foi solicitado às professoras que elas compartilhassem os seus registros (escritos e imagéticos), de modo que fosse possível utilizá-los e articulá-los aos

registros feitos em situação de pesquisa. Cada professora compartilhou os registros de uma situação promovida, em formato de foto e vídeo. Tais compartilhamentos se deram via WhatsApp e foram incorporados às pastas de arquivamento citadas e posteriormente analisados.


Os encontros foram apoiados por uma *ferramenta* que facilitou a discussão dos registros. A inspiração para a sua confecção reside no trabalho desenvolvido no Observatório da Cultural Infantil (OBECI), que segundo Fochi (2019, p. 137), idealizador e coordenador do Observatório,

[...] é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que tem na centralidade do seu trabalho a investigação do cotidiano praxiológico. Compartilhamos da crença de que a investigação dos professores sobre sua própria prática é fonte para o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a) e para a construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002). Mais ainda, entendemos que a formação de uma comunidade, além de desencadear, apoiar e sustentar reflexões emergentes das investigações realizadas no interior de cada escola, envolve uma rede de profissionais em busca de um bem comum que gera significado à vida profissional e acumula esforços para transformar a realidade educativa.

Dentre os instrumentos de documentação e planejamento desenvolvidos no OBECI, este trabalho se inspirou no “Instrumento de intenção investigativa”, que é composto por

[...] uma pequena narrativa que explicita o Contexto Observado e Refletido (fato e reflexão) para, então, identificar a Zona de Investigação (âmbito conceitual) que está articulada com os campos de experiência, patrimônio cultural e pedagógico e a formulação das Perguntas Generativas (âmbito operativo) que guiarão o trabalho do adulto. Esses três campos constituem um instrumento de intenção investigativa, que foi elaborado no interior do OBECI para criar a articulação entre o planejamento das sessões e a estratégia da Documentação Pedagógica.

Imagem 2 - Instrumento de intenção investigativa

INSTRUMENTO DE INTENÇÃO INVESTIGATIVA		
	Grupo: Faixa Etária 2 anos	Professoras: Karin Becker e Sissa Muller
Contexto observado e refletido (fato e reflexão)	Zona de investigação (âmbito conceitual)	Perguntas generativas (âmbito operativo)
<p>Durante a sessão realiza com argila, Isabely montou um bolo de aniversário. Enfeitou este bolo com vários materiais que estavam disponíveis. Enquanto construía, falava:</p> <p>- Pofe, fiz um polo di nivesário!! - Fiz um polo de chobolate. Fechou um olho e concentrada contou as "velinhas": - 1, 2, 3... 2 anos!! Cantou juntamente com a Laura: - Palabéns pra vochê, neta dati quilida... E por fim soprou as velinhas.</p> <p>Outras crianças também relacionaram suas construções à comida, produzindo picolés, churrasco, bolos, sorvetes. A partir da escuta e das criações das crianças nas sessões, pensaremos em diferentes repertórios para que as elas possam criar enredos sobre o tema de interesse: comida.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós. • Corpo, gestos e movimentos. • Traços, sons, cores e formas. • Escuta, fala, pensamento e imaginação. • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os significados que as crianças darão as suas produções? • Como acontecerá a socialização do grupo? • As crianças irão reproduzir as experiências da sua cultura familiar? • Qual será a reação das crianças ao perceberem a projeção/sombra das suas esculturas de comidas no telão? • Como se dará as intervenções e investigações das projeções nas sessões envolvendo luz e sombra? • Que cores têm as comidas? E como as crianças nomeiam essas cores?

Fonte: (FOCHI, 2019).

Foi o potencial de articulação entre a documentação pedagógica e o planejamento contido no Instrumento de intenção investigativa do OBECI que inspirou a presente pesquisa a criar um instrumento que articulasse a documentação pedagógica (em construção) com os encontros de discussão. Além da referência ao Instrumento citado, a produção da ferramenta orientou-se pelas demandas deste estudo, como o alcance em relação aos objetivos propostos e a responsividade em relação às perguntas feitas, como também, o caráter discursivo dos encontros, caracterizado pelas vozes das professoras e do pesquisador. Dessa inspiração e demandas resultou a seguinte ferramenta:

Tabela 8 – Instrumento de ressignificação

Instrumento de ressignificação		
Criança(s): Espaço e tempo: Formato do registro: Data:		
Descrição da manifestação (como percebemos as manifestações de múltiplas das crianças)	Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir das manifestações de múltiplas das crianças)	Comunicação (como poderíamos tornar visíveis as manifestações de múltiplas linguagens das crianças)

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

A *primeira coluna* do instrumento era destinada a descrição e contextualização da manifestação, apresentada para as professoras em formato de foto ou vídeo, com isso, buscava-se compreender como as professoras percebiam e refletiam sobre tais expressões. A *segunda coluna* comportaria os comentários das professoras sobre as manifestações, que, geralmente, apresentavam um caráter global e reflexivo: global pelo fato de não isolarem as manifestações em discussão da atividade/prática/contexto em que elas se situavam; e reflexivo por colocarem em discussão a implicação das intervenções por elas realizadas (planejamento/organização dos contextos e das práticas e as interações desenvolvidas). A *terceira coluna* seria preenchida pelas possibilidades de comunicação dessas manifestações projetadas pelas professoras.

A ferramenta foi denominada de **instrumento de ressignificação** pois tanto o pesquisador, como as professoras já haviam atribuído significados às manifestações de linguagem das crianças e às situações e práticas em que elas emergiram, principalmente, as docentes, por terem sido responsáveis pelo planejamento e organização de tais práticas. Assim, nesses encontros, mediante os Discursos construídos, novas significações eram atribuídas, novos significados agregados. Portanto, essas sessões se constituíram em **encontros de ressignificação**.

Foram utilizados critérios para selecionar os registros que comporiam o instrumento de cada encontro, sendo um encontro destinado à cada projeto de observação. Refletiu-se que seria mais válido ir a fundo na discussão de alguns registros, que explorar de forma superficial um maior número deles. Os critérios foram: I. potencial de gerar uma reflexão sobre as crianças, suas expressões e interações; II. relação com as práticas promovidas pelas professoras, de modo a envolvê-las cada vez mais (auto-formação); III. qualidade dos registros, tanto imagéticos (fotos e vídeos) quanto escritos (breves descrições); e IV. contextualização dos registros. Para isso, as notas de campo, organizadas no esquema da rotina, foram consultadas, com especial atenção para os realces e comentários, mencionados anteriormente. Além da composição do instrumento, também se esteve atento para a **mediação do pesquisador**, afinal, uma

[...] investigación se construye como un discurso principalmente enunciado por el entrevistado; pero que comprende también las intervenciones del investigador, cada uno con un sentido y un proyecto de sentido determinado (generalmente distintos), relacionados a partir de lo que se ha llamado un contrato de comunicación (ALONSO, 1995, p. 13).

Para o segundo encontro, dedicado ao projeto de observação “Ateliê”, projetou-se a seguinte dinâmica: 1º momento: Discussão da atividade/prática focalizada no projeto; 2º momento: Discussão das manifestações de linguagens que emergiram nessa atividade/prática. Após esse encontro, foi refletido que seria mais produtivo partir dos registros para discutir a atividade/prática focalizada nos projetos, pois, dessa forma, as manifestações seriam compreendidas e interpretadas ao tempo em que a atividade/prática era refletida. Desse modo, suspendeu-se tal divisão na projeção dos encontros posteriores.

Para mediação dos encontros, foram pensados, com antecedência, alguns pontos que podiam ser discutidos a partir dos registros. Esses pontos podem ser compreendidos, na linguagem de Alonso (1995, p. 18), como **consignas**, que

[...] sirven al entrevistador para encaminar y definir el tema del discurso subsiguiente del entrevistado. La formulación de la consigna es determinante para el sentido que hay que atribuir al discurso. Cada consigna modifica el contrato de comunicación y, por tanto, representa la forma más directa de encajar el discurso del entrevistado en los objetivos de la investigación.

As consignas não eram apresentadas para as professoras de forma direta, eram mencionados no decorrer do encontro, de modo a direcionar as professoras a refletirem sobre determinadas dimensões das manifestações e das práticas. Havia também os **comentários** (perguntas, sugestões, observações, explicações), que favoreciam “[...] la producción del discurso como un discurso continuo; ajustan de una manera mucho más suave el discurso a los objetivos de la investigación” (ALONSO, 1995, p. 18). Os aspectos trazidos pelas professoras em suas falas eram concebidos como pistas para explorar as consignas, as dimensões de análise que antecederiam os encontros, sendo feito uso de comentários para construir uma relação dialógica entre as interpretações das professoras e as do pesquisador, negociando significados atribuídos às manifestações das crianças e suas relações com a Pedagogia em curso no contexto investigado.

As consignas e os comentários ajudavam que o pesquisador acompanhasse as linhas de pensamento expressas pelas docentes, que pareciam se articular às ações e interações que elas desenvolviam com as crianças. O modo como as professoras se expressavam nos encontros de ressignificação eram sustentadas por manifestações de linguagens, que estavam para além da fala, como a linguagem corporal, gestual, dramática etc. Tais **linguagens pareciam ser utilizadas para melhor descrição, compreensão e interpretação dos registros em análise**. A repetição das manifestações das crianças era uma constante no trabalho do pesquisador, que para melhor descrever essas manifestações as reproduzia, de modo a compreender (também sensivelmente) o desenvolvimento destas. Processo semelhante era expresso pelas professoras nos encontros, especialmente, por Camila, da turma Infantil VI A, que, por exemplo, ao comentar sobre a reação das crianças à uma determinada história, reproduz as suas expressões: é [...] automático, porque a história vai ficando assustadora e eles vão fazendo assim [faz feição de assustada], vai ficando feliz e eles vão né [faz feição de feliz] (4º ENCONTRO).

Os comentários também serviam para que o pesquisador comunicasse apreciações sobre a ação educativa das professoras. Isso colaborava para que elas compreendessem que a discussão tinha como objeto o que era observado na própria escola, o que ali acontecia, aproximando os encontros de um diálogo entre professores:

Pedro: Eu percebo nesse dia aqui que tu faz um certo remelexo, rebolado no início, a Graciane disse: pra quê isso, tia... E tu respondeu: Menina, deixa eu contar a história. É uma chamada bem delicada, criativa, convidativa. É muito legal essa forma como vocês contam e fazem com quem elas se mantenham envolvidas.

Lu: com gestos, palavras...

Camila: Sustos.

(4º ENCONTRO)

Apreciações como essa pareciam repercutir na forte colaboração que as professoras mantiveram durante toda a pesquisa de campo, inclusive, nos encontros de ressignificação. Considera-se que o envolvimento das docentes nessas sessões foi também impulsionado pela preocupação em contextualizar os registros nas práticas por elas desenvolvidas, ou seja, de comunicar que as manifestações em análise estavam em relação com as suas posturas e ações. As professoras, ao final dos encontros, comentavam sobre a dimensão formativa desses momentos, uma vez que elas eram levadas a pensar no que faziam e como podiam qualificar esse fazer:

E isso, que você está nos apresentando, está me fazendo refletir sobre a minha prática, porque eu acho que eu tô perdendo muito na avaliação. Porque para que aconteça essa comunicação eu vou trazer novamente, isso é uma avaliação. O olhar deles. Eles pediram para pintar a parede, pintaram, acabou? Não. E agora? O que é que vocês acharam? O que vocês pintaram? Foi legal? (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO)

As professoras ainda comentavam sobre “quanta coisa” elas refletiam, pareciam se sentir orgulhosas das interpretações que faziam, assim como do trabalho que desenvolviam:

Pedro: Então, tem isso né?! De ser uma aprendizagem cultural, como a Lu colocou, a gente diz/ensina pras crianças a dizerem a idade assim, com os dedos. De materializar esse pensamento, e na medida que materializa esse pensamento, eu acho que vocês comentaram também, é como se auxiliasse a criança a dizer isso.
Lu: Quantas coisas, meu Deus, quantas coisas...
(1º ENCONTRO).

Ressalta-se também que a presença de falas do pesquisador nos trechos analisados intenciona esclarecer a dinâmica dos encontros de ressignificação, nos quais o pesquisador não somente apresentava os registros e coletava resposta das professoras, mas buscava, mediante a interação, valorizar e impulsionar as ideias das educadoras, de modo a demonstrar interesse pelos saberes compartilhados, inclusive, sobre os que não se centravam nas manifestações ou nas atividades/práticas trazidas por ele. Afinal, as professoras estavam **participando** da pesquisa, tendo também o direito de colocarem suas pautas/questões para reflexão em grupo.

Os encontros foram gravados e integralmente transcritos. Nas primeiras transcrições foi notado que era necessário diminuir o ritmo da fala para que as professoras compreendessem melhor as colocações e para facilitar a transcrição. Nas entrevistas também foi lançando mão dos realces para sinalizar as falas relativas à documentação pedagógica e às múltiplas linguagens, como também, a anexação de comentários, que comportavam análises iniciais; os comentários também serviam para refletir sobre os próprios encontros, para um melhor desenvolvimento destes, uma espécie de avaliação.

Pretende-se visibilizar as interpretações das professoras nos capítulos de análise, formulando considerações compostas por diferentes vozes, que podem oferecer **indícios**

conceituais e práticas em relação ao trabalho com as múltiplas linguagens na pré-escola. Com isso, a inclusão da estratégia da documentação pedagógica nesta pesquisa não serviu apenas para a apropriação dos procedimentos de observação e registro, mas, também, para a inspiração dos encontros de negociação dos significados atribuídos às múltiplas linguagens das crianças e suas relações com a Pedagogia em curso no contexto investigado.

4.3 Campo da pesquisa

A partir das experiências narradas na introdução deste trabalho – acadêmicas e profissionais – e de pesquisas que tiveram como locus de investigação instituições de educação infantil no município de Fortaleza (LIMA, 2013; MARTINS, 2009; SANTOS, 2015), havia a suposição de que no contexto a ser investigado prevalecesse a “obrigação da alfabetização” como tendência de trabalho com a(s) linguagem(ns), o que é preocupante, uma vez que a prevalência dessa tendência leva à invisibilidade das múltiplas linguagens das crianças na pré-escola, como discutido no primeiro capítulo.

O **lôcus** do trabalho de campo foi, então, um Centro de Educação Infantil (CEI) público na cidade de Fortaleza/Ceará. A escolha do município ocorreu em virtude da ampla oferta de turmas de pré-escolas em instituições públicas da capital cearense.

Um fator decisivo para a escolha desse contexto foi o uso do material apostilado com as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; adoção realizada pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza. O uso de apostilas impõe limites às manifestações de múltiplas linguagens (HOYUELOS, 2018), por isso, a presença desse tipo de material em turmas de pré-escola precisa ser problematizada. Outro critério adotado na escolha do locus da pesquisa foi que a escola contasse com espaços externos, como pátios e quintais, o que possibilitaria ações e interações pelas e entre as crianças das turmas participantes da pesquisa, como também, a interação delas com crianças de outras faixas etárias, favorecendo a emergência de expressões de linguagens.

Para realização da pesquisa no âmbito da Rede Municipal de Educação de Fortaleza foi necessário solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa solicitação foi realizada por meio de requerimento, procedimento no qual foi entregue cópia do projeto de pesquisa, cópia da carteira de identidade e do registro de cadastro de pessoa física, como também, uma breve carta de apresentação dos pesquisadores – estudante e orientadora – e da pesquisa – título e objetivo geral (ver, no apêndice A, a carta apresentada). A solicitação foi realizada em junho de 2019 e a autorização concedida no mês seguinte.

Em presença do interesse desta investigação – a relação entre as manifestações de linguagem das crianças e a Pedagogia em curso no contexto de pré-escola –, a pesquisa foi realizada em duas turmas, coletivos formados por **crianças de quatro a cinco anos e suas professoras**. A escolha por crianças que estivessem nessa faixa etária se deu em virtude dessas meninas e meninos estarem iniciando suas experiências na pré-escola, e dessa forma, provavelmente, ainda não terem sido submetidas por um longo período às rotinas escolarizantes, que, geralmente, invisibilizam as múltiplas linguagens. Embora, também se reconheça que tais rotinas tenham contagiado a creche, dificultando o trabalho voltado às especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas. A escolha por duas turmas teve em vista o interesse por compreender a Pedagogia em curso na instituição, reconhecendo, é claro, a complexidade e as especificidades do cotidiano desenvolvido em cada agrupamento, mas buscando perceber os pontos de interseção entre elas e destas com a escola como um todo.

Concedida a autorização da pesquisa pela SME e tendo o aceite da coordenadora e das professoras da instituição (inclusive, para participarem dos encontros de ressignificação), foi dado início ao processo de submissão da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tal processo foi realizado por meio da Plataforma Brasil. O procedimento foi iniciado em agosto de 2019 e recebeu o parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, com a situação de aprovado, em dezembro do mesmo ano.

Ainda acerca da **ética na pesquisa** em tela, foram revistos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os participantes (crianças, professoras e coordenadora), pois, foi identificada a necessidade de utilizar fotos em que estavam visíveis o rosto das crianças, como também o das professoras, que, de fato, eram importantes para a compreensão das expressões de linguagens. Desse modo, tornou-se impossível manter o anonimato dos participantes e da instituição, conforme posto nos TCLE's apresentados e assinados no início da pesquisa. Para isso, foram revistos os TCLE's, retirando tal colocação (ver, nos Apêndices B, C e D, os termos TCLE). A nova versão foi discutida com as professoras e coordenadora, que concordaram com a identificação do CEI e de si mesmas.

Após acordado com as docentes e gestão, esclareceu-se a pesquisa e a participação das crianças, incluindo a identificação delas, para os responsáveis. Para isso, o pesquisador reuniu-se com os responsáveis e com as professoras, uma turma por vez. Neste encontro foram dadas as devidas explicações sobre a pesquisa, a participação das crianças e das professoras, e o valor dos registros (fotos e vídeos) em que as crianças apareciam para o trabalho. Afirmou-se que esses registros comporiam o relatório de pesquisa, artigos e apresentações em eventos científicos, e que não seriam divulgados em redes sociais. Os responsáveis não se opuseram a

identificação das crianças, apenas pediram para que não fossem divulgadas fotos em que as crianças aparecessem despidas; condição em que elas não foram fotografadas ou filmadas, já que não havia práticas de banho ou de troca no cotidiano vivido pelas turmas, pois atendidas em período parcial.

4.4 Reflexões sobre a pesquisa

Escrever sobre a estratégia da documentação pedagógica foi um desafio, especialmente, pelo caráter integrador da temática na educação infantil. Quando se fala de documentação se coloca em discussão dimensões essenciais do cotidiano da escola, como a participação das crianças e das famílias, o acompanhamento do desenvolvimento das meninas e dos meninos, a reflexão sobre a prática, o planejamento, o currículo etc. Este capítulo apresentou como a documentação pedagógica sustentou e inspirou a pesquisa de campo, preservando esse caráter integrador, embora, com foco no processo documental; atribuiu-se à ela sentido em si mesma, não sendo compreendida como uma estratégia que está somente à serviço de outras dimensões da Pedagogia.

O desafio se estendeu à pesquisa de campo, situação em que se esteve, juntamente com as professoras, aprendendo (com elas) a observar, registrar e refletir eticamente sobre o material produzido. Como mencionado no terceiro capítulo, a documentação pedagógica é uma Zona de Desenvolvimento Potencial (HOYUELOS, 2006, 2007), por isso, o conjunto de conhecimentos e de habilidades das professoras, situado no lócus da pesquisa, foi visto como um campo de possibilidades para crescimento profissional, tanto relativo à pesquisa, como também à docência.

Teve-se a pretensão de realizar um trabalho de campo compatível com as discussões apresentadas sobre documentação, mas compreende-se que documentar não é um passe de mágica (FOCHI; PINAZZA, 2018), sendo necessário seguir os pressupostos da estratégia e da Pedagogia em que se situa, da Relação e da Escuta, e os ciclos de investigação, os procedimentos.

A participação na documentação das manifestações de linguagens infantis foi vivida de forma diferente pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois, além de consciências individuais em interação, diferentes concepções, crenças, valores e objetivos guiavam a participação de cada um. Apesar dessas diferenças, é possível afirmar que a pesquisa se desenvolveu em um ambiente de cooperação, sendo estabelecidas boas relações com as

crianças, com as professoras e com a coordenação da escola e das famílias, mediante contatos amistosos.

Os capítulos de análise dos dados foram organizados de modo a valorizar as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, pois, as imagens dessas manifestações são em si uma linguagem, comunicam, não estando apenas a serviço de exemplificar ou sustentar uma análise verbal, escrita. Garantir aos registros este valor é um dos princípios da estratégia da documentação pedagógica. Assim, é reafirmado o lugar das múltiplas linguagens das crianças no debate sobre a prática pedagógica na pré-escola e, desse modo, é atribuído a elas um novo status no cotidiano das escolas. Segundo Bonàs (2017, p. 77), “[...] as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. É aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo, o dever de tornar público o que nos acontece”.

5 UM CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: o Centro de Educação Infantil Mário Quintana

Sonhar é acorda-se para dentro.

Mário Quintana

A famosa frase do poeta sul-rio-grandense, *sonhar é acorda-se para dentro*, foi escolhida pela comunidade educativa do **Centro de Educação Infantil (CEI) Mario Quintana**, à época de sua construção, como lema do trabalho que ali se desenvolveria³⁸. Inaugurado em 2012, o CEI Mário Quintana busca promover uma Pedagogia que apoia o *sonho* de professoras e famílias na oferta de uma educação infantil de qualidade para as crianças do bairro Vila Velha, zona oeste da cidade de Fortaleza. Para isso, a comunidade educativa do CEI *acorda* para a sua Proposta Pedagógica, ou seja, reflete criticamente sobre o seu cotidiano, sobre os aspectos que organizam a sua ação pedagógica, sobre a relação que desenvolvem com as famílias e com a comunidade, sobre a imagem de criança que sustentam e visibilizam.

A busca de apoio a esse *sonho* e de referências no campo da Pedagogia da Infância que sustentem esse *acordar* (práxis) é uma marca do trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica do CEI, professora mestre Rosângela Maria Araújo Ferro, desde a sua inauguração. Atualmente, ela e algumas professoras do CEI manifestam especial interesse pela estratégia da documentação pedagógica, concebendo-a como uma oportunidade de revisão das práticas desenvolvidas, de modo, a realizá-las, cada vez mais, a partir da escuta das crianças. Nesse sentido, em 2018, elas juntam-se a um grupo de estudo, composto por professoras e técnicas da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, que discute a documentação pedagógica na perspectiva da Pedagogia da Relação e da Escuta.

Foi mediante a participação do pesquisador nesse grupo que se deu o primeiro contato da presente pesquisa com o CEI Mario Quintana, em situação de identificação de uma escola que realizasse um trabalho de registro sistemático do seu cotidiano. Foi refletido que uma escola que assim trabalhasse seria um *lócus* com maiores possibilidades de realização da documentação das múltiplas linguagens das crianças e da participação das professoras nesse processo.

Após esse primeiro contato, a instituição foi visitada pelo pesquisador, situação na qual foi realizada uma conversa com as professoras das turmas de crianças entre quatro e cinco

³⁸ Disponível em: ceimarioquintana.blogspot.com. Acesso em: 30 de mar. 2020.

anos (escolha justificada no capítulo anterior), tanto com as do turno da manhã, quanto com as do turno da tarde. Neste encontro, a pesquisa foi apresentada, em formato de conversa, como também, foi manifestado o interesse em realizá-la no CEI, desejo motivado pelo processo de reflexão sobre a Pedagogia (específica para a educação de bebês e crianças pequenas) que lá se desenvolvia. As professoras se mostraram interessadas em participar da investigação. No entanto, ainda era aguardada a autorização da SME. Então, foi acordado que um novo contato com a escola seria realizado após o recebimento da referida autorização.

O segundo contato com o CEI, dessa vez, com todas as professoras e assistentes educacionais, se deu no 2º Encontro Pedagógico do ano de 2019, realizado no início de agosto ; esses encontros são promovidos duas vezes por ano, no início de cada semestre. A programação do encontro teve início com uma leitura, seguida de reflexão, do texto *Educar o olhar* de Rubens Alves, de modo a chamar a atenção para a importância de um olhar curioso sobre o dia a dia da escola, de espantar-se e maravilhar-se com o que emerge nas interações vividas com e nesse contexto, sendo preciso “educar a sensibilidade”, nos termos do autor; reflexões que podem apoiar a prática da observação.

Educar o Olhar - Rubem Alves

O educador diz: “Veja!” - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente e, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.” Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação – mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles. A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades... Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento...a capacidade de se assombrar diante do banal. Para as crianças, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisas que os eruditos não veem. Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – mas esqueci. Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore...ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente. São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida. Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança jamais será sábio.

Após essa reflexão, ocorreu a apresentação da presente pesquisa (tema, problema, questão e objetivo geral, como também, um desenho da metodologia proposta). Tal apresentação, principalmente, do eixo documentação pedagógica, se articulou à programação do encontro, que refletiu sobre o desenvolvimento da documentação na instituição. O encontro teve sequência com a discussão de um material (em PowerPoint) produzido pelo Distrito de Educação ao qual o CEI se vincula³⁹. O material tinha como foco o apoio dessa estratégia ao desenvolvimento do trabalho com as crianças, ao relacionamento com as famílias, ao acompanhamento do aprendizado no nome próprio, especialmente, entre as turmas de Infantil V (cinco anos), e ao preenchimento do registro de desenvolvimento e aprendizagem das crianças – aspectos da avaliação na educação infantil desenvolvida no município de Fortaleza (abordados a seguir).

Tendo em mãos a autorização da SME e uma organização semanal para realização da pesquisa, a opção feita foi a de acompanhar as turmas atendidas no período da tarde. Nesse sentido, foi solicitado às respectivas professoras, Maria Luciane de Holanda Braz, da turma Infantil IV A, e Camila Gonçalves Moreira de Borba, da turma Infantil IV B, que elas participassem da pesquisa, especialmente, dos encontros de discussão dos registros. As professoras consentiram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, foi solicitado a autorização dos responsáveis pelas crianças, contanto também com a assinatura de Termos (processo abordado no capítulo anterior).

A **professora Lu**, como é chamada no CEI Mário Quintana, é formada em Pedagogia (curso noturno) pela Universidade Federal do Ceará, com conclusão em 2007, também é especialista em Educação Infantil pela Faculdade PLUS (instituição privada de Ensino Superior com unidades na cidade de Fortaleza – CE), no ano de 2018. Ela trabalhou durante três anos no comércio, os quais corresponderam aos três primeiros anos da graduação. No quarto ano de curso, estagiou na Prefeitura Municipal de Fortaleza, com duração de dois anos. Nessa experiência, ela desenvolveu um trabalho de fiscalização em creches, especialmente, nas instituições conveniadas, realizando visitas diárias, conversas formativas com as professoras e coordenadoras e produzindo relatórios. Concomitantemente, participou de um projeto, do governo do estado do Ceará, que promovia a inserção de jovens no mercado de trabalho. Em 2008, já formada, iniciou-se na docência, como professora substituta na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, atuando no seguimento de creche, com crianças de três

³⁹ Os Distritos de educação compõem a organização administrativa da Rede de Ensino do Município de Fortaleza, sendo seis ao total; são responsáveis pelo acompanhamento de escolas e centros de educação infantil, por exemplo, desenvolvem a formação continuada dos professores.

anos. Em 2012 trabalhou em uma escola privada, na etapa do Ensino Fundamental. No mesmo ano foi aprovada em concurso público para a Rede referida antes. Desse modo, encaminhou-se para o CEI Mário Quintana, onde trabalhou durante cinco anos com turmas de Infantil II (crianças de dois anos) e, em 2018, iniciou a docência na pré-escola, com turmas de Infantil IV.

A **professora Camila** é formada em Pedagogia (curso noturno) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, tendo concluído em 2005, é especialista em Psicopedagogia, pela mesma Universidade, com ano de conclusão em 2008. Após a conclusão da graduação, trabalhou durante oito anos em uma empresa de contabilidade, especificamente, até 2013. Só após esse período, iniciou sua carreira como professora da educação infantil, em uma turma de crianças de três anos, numa instituição privada, onde ficou durante três anos. Em 2016 foi aprovada em concurso para professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Desde então, trabalha no CEI Mário Quintana, iniciando pelo seguimento de creche, Infantil II, estando há quatro anos com turmas de Infantil IV.

O Centro de Educação Infantil Mário Quintana, como já mencionado, está localizado no bairro Vila Velha, situado na zona oeste do município de Fortaleza. O bairro é composto por vários conjuntos habitacionais: Nova Assunção, Polar, Beira Rio, Conjunto dos Bancários, Vila Velha I, II, III e IV e Vila Nova. O bairro tem uma vida comercial ativa, possuindo um centro com lojas, supermercados, bancos, praças, restaurantes e outros estabelecimentos. A comunidade também dispõe de equipamentos sociais, como escolas, postos de saúde e postos policiais.

O CEI Mário Quintana é uma instituição pública da Rede Municipal de Educação, localizado próximo à escola de ensino médio Liceu Vila Velha, equipamento de grande valor para os moradores do bairro, pelo seu caráter histórico. O CEI Mario Quintana é rodeado de residências e pequenos comércios, em grande parte de produtos alimentícios. Nas proximidades do CEI está localizado um Ecoponto, local destinado ao descarte gratuito de pequenas proporções de entulho, serviço gerido pela Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente do referido município. Apesar da presença de tal serviço, os arredores do CEI continham grande quantidade de lixo, oferecendo riscos à saúde dos moradores do bairro, como também, tornando este território desagradável para as famílias atendidas no CEI, que precisavam percorrê-lo diariamente.

Assim como acontece com as outras regiões periféricas do município de Fortaleza, o bairro Vila Velha é acometido por um alto índice de violência, sendo recorrentes fatos como assaltos, latrocínios, homicídios etc. O narcotráfico é outro fenômeno social presente no bairro, que, é claro, se relaciona com o índice referido antes. Esses fatores compõem, juntamente com

muitos outros, a ambiência do bairro, a qual se fazia perceber nas interações entre os moradores da comunidade, que, na parada de ônibus, meio de transporte utilizado pelo pesquisador para ida ao CEI, o informavam sobre os cuidados necessários para prevenção de assaltos.

Também entre as crianças do CEI essa ambiência se fazia perceber, tendo em vista a participação delas na cultura comunitária, sendo agentes em seu processo de socialização, o qual é perpassado pelas variáveis sociais de tal contexto (QVORTRUP, 2019). Nas interações entre as crianças era recorrente a presença de personagens como bandidos (expressão utilizada por elas) e policiais. Elas demonstravam já ter se apropriado de componentes comportamentais, como também, de marcadores identitários desses grupos, compreensões expressas na forma como elas falavam e agiam nas conversas e brincadeiras que envolviam esses personagens. Sobre isso, eram frequentes os avisos que elas faziam acerca das tatuagens presentes no corpo do pesquisador, diziam que tatuagem era coisa de bandido e que, se a polícia pagasse, o levaria. Artur, da turma Infantil IV A, uma das crianças que mais se mostrava envolvida com esse conteúdo, indicou outro marcador:

Arthur está com um novo corte de cabelo, que leva uma listra na lateral. Eu elogio. O menino fala sobre fazer uma “falha” na sobrancelha, diz que se fizer a polícia pega. Eu pergunto o que a polícia faz depois que pega. Ele me diz que ela mata (NOTAS DE CAMPO, 07/10/19).

A partir da compreensão de que a escola é um espaço de negociação dos sentidos e significados presentes na cultural local, não é de se estranhar que as crianças do CEI Mário Quintana façam desse lugar um campo de compreensão, interpretação e negociação dos significados imbricados nos fenômenos que compõem suas vivências em comunidade. Em cumprimento de sua função sócio-política e pedagógica (BRASIL, 2009b), é importante que as instituições de educação infantil, além de acolherem e trabalharem as vivências das crianças, promovam novas formas de sociabilidade e de subjetividade, “promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às *possibilidades de vivência da infância* (BRASIL, 2009b, p. 2, grifos meus).

5.1 Estrutura

O Centro de Educação Infantil Mário Quintana foi inaugurado no início de 2012, tendo oito anos de funcionamento.

Foto 6 – Centro de Educação Infantil Mário Quintana



Fonte: Centro de Educação Infantil Mário Quintana

O espaço externo às salas de referência no interior da unidade é amplo, em maior parte constituído por áreas cobertas por grama, areia ou cimento. O CEI possui cinco áreas externas. A primeira delas é chamada de **parque de areia**: é coberta por areia, mas também por duas faixas de piso, que separam as salas do parque, possui uma casinha de plástico, um balanço e um escorrega de madeira e pneus aterrados em sequência, todos bem conservados, mas insuficientes para o público que atende. Essa área fica com sombra durante o período da tarde, o que decorre da presença de cobertas em frente às salas.

Foto 7 e 8 – Parque de areia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A segunda área é coberta por grama, formada por uma grande extensão de campo declinada, sendo referida por crianças e professoras como **gramado**, possui brinquedos de plástico, como escorregas, túneis e gangorras - bem conservados e suficientes para o público que atende. Conta apenas com uma faixa de sombra formada pela presença de uma cobertura localizada na parte superior do piso que dá acesso a algumas salas.

Foto 9 – Gramado



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A terceira área é coberta por areia e conta com a sombra de uma grande árvore e de uma pequena coberta. Essa área é organizada de modo muito dinâmico, sendo, geralmente, utilizada para sediar as práticas realizadas no projeto Ateliê, cuja denominação é usada pelas professoras para se referir a esse local como **Ateliê** (projeto discutido no oitavo capítulo).

Foto 10 – Ateliê



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A quarta área é chamada de **parque dos brinquedos**, é coberta por cimento e conta com telhado de alvenaria, sendo destinada a abrigar brinquedos de plástico, como casinhas, escorregas e gangorras - bem conservados e suficientes para o público que atende. À sua frente, há uma amarelinha feita de cimento, como também pneus aterrados em sequência.

A outra área coberta por cimento e que conta com telhado é utilizada como **refeitório**, composta por mesas (específicas para refeitório) e cadeiras e bancos, todos adequadas a faixa etária das crianças; esta última área também comporta uma mesa grande para uso das professoras, sobretudo, nos momentos de refeição, e dois bebedouros para uso das crianças.

A estrutura do equipamento também é composta por nove salas de referência amplas, iluminadas e ventiladas natural e artificialmente (por ventiladores), medindo 30M² (metros quadrados), área que, além de espaço cimentado, possui um solário, coberto por areia. Há quatro salas com banheiros agregados, um em cada sala, que medem 2,68 M², destinadas às turmas de creche. Além destes, existem outros dois banheiros, que medem 20 M², destinados às turmas de pré-escola. Os banheiros possuem espelho e pias à altura das crianças, sanitários adequados para elas e chuveiros. As portas que dão acesso aos espaços citados acima são largas, assim como, as demais portas de toda a instituição. A única escada da instituição, que liga o refeitório ao parque de areia e a algumas salas e banheiros, possui uma rampa ao lado, garantindo a acessibilidade de crianças cadeirantes ou com especificidades de locomoção.

As **salas de referências** das turmas participantes da pesquisa, Infantil IV A e Infantil IV B, são divididas com outras duas turmas e professoras, já que o atendimento em pré-escola na Rede de Fortaleza é ofertado apenas em período parcial. Assim, as salas são utilizadas por uma turma no período da manhã e por outra à tarde.

Foto 11 – Sala de Infantil IV B



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As salas são equipadas com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, mas em péssimo estado (com ferrugem e partes danificadas); as mesas e cadeiras para as professoras são improvisadas (também danificadas). Estes espaços contam com armários de ferro, um para cada turno, assim, há dois armários em cada sala. Também contêm prateleiras de ferro e de plástico, cestos, caixas, televisor, espelho, sequência de ganchos e um quadro branco. A organização das salas permite movimentos, brincadeiras, deslocamentos e a exploração do espaço.

Em ambas as salas há materiais como massinha de modelar, tinta guache, cola, papel, jogos didáticos, livros de literatura infantil, fantasias e instrumentos sonoros, em quantidade suficiente, mas em mal estado de conservação. Os brinquedos também compõem os materiais das salas, em sua maioria são quebrados, recebidos por meio de doações. Os espaços, materiais, objetos, brinquedos são acessíveis para as crianças.

Em relação às duas turmas acompanhadas, o uso dos espaços da escola refletia a escuta que as professoras realizavam das crianças, especialmente, nos momentos de parque e quando as meninas e os meninos planejavam juntamente com as professoras as atividades a serem desenvolvidas – estratégia frequente nas duas turmas, em vista da dinâmica de organização de atividades nos calendários mensais (explorada no oitavo capítulo).

A instituição também possui um hall de entrada (26 M²), secretaria (13 M²), sala dos professores (12 M²), cozinha (16 M²), almoxarifado (6,55 M²) e banheiros para uso de adultos (6,77 M²). Todos esses espaços são amplos e equipados com mobiliário bem conservado, além de possuírem sistema de ar-condicionado (secretaria e sala dos professores). No período de observação, a instituição sempre esteve limpa e organizada.

Ressalta-se a criatividade da coordenação do CEI em organizar os espaços externos da escola, tornando-os vivos. Por exemplo, o uso de grades de ventiladores, comportando bolinhas de plástico, na parede do parque de brinquedos, que podiam ser movimentados pelas crianças; o aterramento de pneus nas áreas externas, com os quais as crianças inventavam diversas formas de interação; a dinamicidade do espaço Ateliê, que se transformava com os rumos do projeto etc.

Foto 12 – Ventiladores com bolinhas



Fonte: Centro de Educação Infantil Mário Quintana

As comunicações anexadas nas paredes da escola, acompanhavam os projetos desenvolvidos com bebês e crianças bem pequenas, se dando com maior ênfase entre as turmas de creche. As comunicações eram compostas de fotos e breves relatos de experiências vividas pelas crianças, estando, em alguns casos, nas portas das salas, parede dos corredores e hall de entrada, à altura das crianças e visíveis para os seus responsáveis.

5.2 Funcionamento

O CEI Mário Quintana funciona em jornada integral e parcial, atendendo crianças de um a três anos em período integral e crianças de quatro e cinco anos em período parcial. O turno da manhã tem início às sete horas e término às onze horas, enquanto as atividades da tarde iniciam às treze horas e terminam às dezessete horas. O atendimento de creche segue este mesmo horário, de forma ininterrupta. No ano da pesquisa, haviam 18 agrupamentos: um para crianças de um ano (Infantil I), três para crianças de dois anos (Infantil II), quatro para crianças de três anos (Infantil III), cinco para crianças de quatro anos (Infantil IV) – três pelo turno da manhã e dois pelo turno da tarde – e cinco para crianças de cinco anos (Infantil V) – idem. As turmas possuem em média 20 crianças.

O quadro de professoras é composto por 18 docentes, sendo que as turmas de creche também contam com um profissional chamado de assistente educacional, seis ao todo. A gestão da instituição conta com uma coordenadora pedagógica e uma agente administrativa. Somam-se à essa equipe seis funcionários de serviços gerais. O papel desses profissionais é definido nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil – 2019, documento que orienta a organização pedagógica das instituições de educação infantil da Rede de Fortaleza no ano de realização da pesquisa:

[...] o coordenador pedagógico [...] [exerce] papel fundamental, assegurando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e assistentes da educação infantil/auxiliares de serviços educacionais, visando à concretização do atendimento educacional com qualidade. O professor e o assistente da educação infantil/auxiliar de serviços educacionais são adultos referência, responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de educação e cuidado das crianças, em parceria com os demais funcionários, sendo estes responsáveis em assegurar o bem-estar das crianças contribuindo com as ações que subsidiam as práticas pedagógicas cotidianas (FORTALEZA, 2019, p. 5).

A presença de adultos não-professores, denominados de assistentes ou auxiliares, fere as legislações e também a identidade da etapa da educação infantil. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), quanto a Resolução 002/2010 - Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, referem-se ao professor(a) como responsável por um determinado número de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que constituem um agrupamento.

Inclusive, a Resolução 002/2010 (do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza) assegura, em seu artigo 17, que “a organização dos grupos decorrerá das especificidades da Proposta Pedagógica e não deverá exceder a relação *professor(a)* – criança” (grifo meu), não estando, então, incluídos nessa relação profissionais com carreira de assistente/auxiliar educacional. Tal posicionamento, em favor da presença de que sejam professores os adultos responsáveis pelas crianças na educação infantil, é também explicitado no Parecer CNE/CEB 20/2009: o número de crianças por *professor* deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias (grifo meu).

Nas duas turmas enfocadas pela pesquisa, de Infantil IV, composta por 20 crianças entre quatro e cinco anos, e uma professora, foi percebido o quanto essa relação quantitativa – professor-crianças –, embora, permitida pela Resolução 002/2010 do Conselho Municipal de Educação (FORALEZA, 2010), repercutia negativamente na rotina e nas práticas pedagógicas que a compunham. As docentes das turmas tinham dificuldade para atender às demandas de cada criança e do coletivo, situação que se agravava pela presença de crianças com deficiência em ambas as turmas. O quadro gerado por essa situação foi trazido pela professora Lu no primeiro encontro:

[...] eu tenho a Raelly, que também vai pro banheiro e quando volta fica no parque, ela já entendeu que não pode ir pra outro canto, mas ela fica pendurada lá no balanço, eu tenho o Ariel também, que é o que não pode ver ninguém fazendo nada que ele vai atrás, e agora chegou o Pedro que também é uma criança que precisa de atenção. É uma coisa que mexe com a turma toda, com todo mundo (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

É possível afirmar, a partir das observações realizadas, em articulação com a fala de Lu, que essa desproporção entre crianças e professora implicava no estilo interativo desenvolvido pelas docentes com as crianças, estando, assim, também comprometida a realização de uma Pedagogia que tem como base a escuta e a relação. Um cotidiano que não permite uma escuta e uma relação de qualidade, se dando por meio de uma interação automática e desatenciosa, coloca também em comprometimento uma educação que promova a diversidade e a individualidade (FORTUNATU; PAGNI, 2019).

Para Hoyuelos (2019), essa é uma das doenças de que sofre o sistema educativo: o excesso de crianças por professor, que tem como uma de suas causas o conceito tradicional e incoerente de classe como grupo de crianças com apenas uma pessoa adulta. Hoyuelos (2019, p. 136) reflete que,

“(...) reconhecendo, desde o princípio, que as proposições de alunos por sala estabelecidas pela legislação vigente são vergonhosas, não acredito que a solução seja pedir a redução do número de alunos por classe. Penso que é mais educativo solicitar que aumentem o número de professores e professoras que podem, ao mesmo tempo, trabalhar com um grupo de crianças.

Considera-se grave essa situação, uma só professora responsável por uma turma com grande quantitativo de crianças, ainda mais quando se tem em vista que os eixos norteadores das práticas pedagógicas em educação infantil são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b). Como promover aprendizagens e desenvolvimento com um estilo interativo que impõe uniformidade e contenção? É preciso atentar-se para a crescente cobertura do atendimento de pré-escola. É preciso questionar em que medida se trai o potencial das crianças (MALAGUZZI, 2001, *apud* FOCHI, 2019), se a elas não é ofertada uma educação que seja acolhedora, calorosa e honesta.

5.3 Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica desenvolvida no CEI Mário Quintana se encontra em um processo de transformação, oscilando entre aspectos de uma Pedagogia Transmissiva – anônima e burocrática – e aspectos de uma Pedagogia Participativa – assentada nos direitos de crianças e adultos – (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Foram observadas práticas que pareciam ser orientadas, ao tempo em que também sustentavam, uma tendência pedagógica participativa, por exemplo, a organização e uso dos espaços externos tendo como base a escuta das crianças, a participação destas na projeção de vivências, na tomada de decisões etc.; mas também a existência de ações que deveriam já ter sido superadas, pois orientadas por uma gramática transmissiva, que possui entre os seus

componentes o autoritarismo. Por exemplo, o fato das profissionais de serviços gerais, responsáveis pelos momentos do lanche e do jantar, interromperem a programação das turmas porque tais momentos possuíam horários fixos e inflexíveis. Também eram constantes falas ríspidas direcionadas às crianças por parte dessas funcionárias, para que elas ficassem quietas durante esses momentos. Tal postura é alvo de reclamação de Neemias, uma das crianças que participou da pesquisa, que me chama para perto dele (estando de cabeça baixa por ordem da “tia da cozinha”) e diz: “A tia é chata!”. O comentário do menino reforça a ideia de que os estilos interativos entre adultos e crianças na escola são importantes pistas para se repensar a Pedagogia em curso.

A presença de uma tendência pedagógica burocrática é reforçada pela normatização exercida pelos documentos oficiais municipais, que tendem a massificar o modo das instituições realizarem seu trabalho, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (dimensões exploradas a diante).

Compreende-se que o esforço de adotar uma abordagem que privilegia a escuta das crianças deve prevalecer em todos os momentos da rotina e ser um meio e objetivo de todos os adultos da escola, o que é possível quando estes se percebem como parte de uma comunidade educativa, alinhada a determinados princípios (éticos, políticos e estéticos) e com um objetivo claro, o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação à prática de planejamento por parte das professoras participantes da pesquisa, é preciso mencionar que ambas tinham a carga horária concentrada no período da tarde, atuando prioritariamente neste período como professoras de maior carga horária (20h semanais), sendo menor a quantidade de horas em que atuavam pela manhã, como professoras de menor carga horária (8h semanais). As professoras consideravam que essa organização otimizava o tempo do planejamento (12h, o que equivalia a três turnos pela manhã) e que isso contribuía para que elas realizassem trocas sobre as suas experiências. Esse momento, segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil – 2019, destina-se “[...] às atividades pedagógicas de planejamento e avaliação, formação continuada (polo e contexto), atendimento às famílias, sendo essas ações orientadas pelo coordenador pedagógico” (FORTALEZA, 2019, p. 5).

Nesse momento, as professoras consultavam seus registros, escritos e imagéticos, de modo a planejar as práticas que seriam propostas a partir do que emergia nas turmas. Dentre esses registros, pode-se citar as sugestões de experiências feitas pelas crianças na dinâmica do calendário (abordada no oitavo capítulo), as quais eram incluídas no planejamento das

professoras, na intenção de fazer articulações entre os seus objetivos e os desejos e interesses das crianças – afirmações feitas pelas professoras no 2º encontro.

Centrando o olhar para uma das temáticas desta pesquisa, a estratégia da documentação pedagógica, é possível fazer outras considerações sobre a prática de registro, além da sua utilização para alimentação do planejamento, como mencionado anteriormente. Percebe-se, sobretudo, uma vinculação com a primeira função da documentação, apresentada no quarto capítulo, que se refere ao acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Para esse acompanhamento, são postas algumas orientações nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil – 2019. O documento orienta que, com base nos registros de observação da criança, realizados no caderno de Registro Diário do Professor da Educação Infantil, o docente preencha um instrumento de acompanhamento da criança de forma objetiva, o qual é composto por “[...] aprendizagens a serem possibilitadas pelo professor na prática pedagógica com as crianças”, que foram sugeridas “a partir das experiências descritas nas DCNEI (BRASIL, 2009b), na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)”.

Imagem 3 – Registro de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	BIMESTRES	
	1º	3º
O EU, O OUTRO E O NÓS		
1. Respeita as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com as conquistas e as frustrações.		
2. Faz uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.		
3. Conhece o nome próprio como elemento de sua identidade;		
4. Reconhece e verbaliza o nome dos colegas		
5. Expressa suas necessidades, seus pensamentos, suas preferências, interesses e opiniões.		
OBSERVAÇÕES		
CORPO, GESTOS E MOVIMENTO		
6. Demonstra controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.		
7. Expressa necessidades, emoções e desejos usando a linguagem corporal.		
8. Explora formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.		
9. Percebe as estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, de brincadeiras e de outros movimentos.		
OBSERVAÇÕES		
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
10. Participa da roda de conversa, escutando o outro, verbalizando suas ideias, necessidades, conhecimentos prévios e experiências vivenciadas na rotina da instituição (projetos, atividades, brincadeiras).		
11. Registra experiências pessoais ou atividades realizadas na instituição em desenhos e escrita (convencional ou não).		
12. Inventa enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens.		
13. Produz suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa.		
14. Levanta hipóteses sobre textos escritos compreendendo que a escrita é uma representação da fala.		
15. Explora o uso de rimas em canções em suas brincadeiras orais, com o seu nome, o dos colegas e dos objetos.		
OBSERVAÇÕES		
TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS		
16. Participa das brincadeiras que envolvem os diversos gêneros musicais.		
17. Conhece seu nome próprio e de seus colegas.		
18. Escreve seu nome próprio de forma convencional.		
19. Explora diferentes materiais e espaços para expressar seus conhecimentos e experiências por meio do desenho.		
20. Convive com diferentes formas de manifestações culturais desenvolvendo atitudes de respeito.		
21. Explora diferentes formas de arte e expressa-se utilizando múltiplas linguagens.		
OBSERVAÇÕES		
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
22. Relata fatos importantes sobre o seu nascimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.		
23. Faz observações e descreve elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem.		
24. Participa de atividades que utilizem diferentes estratégias envolvendo situações de contagem.		
25. Resolve e registra de forma convencional ou não convencional os problemas matemáticos que envolvem a ideia de tirar, dividir e juntar, em situações significativas e contextualizadas.		
26. Participa de situações relacionadas a grandezas para corresponder, comparar, classificar e ordenar.		

Fonte: Centro de Educação Infantil Mário Quintana

A utilização de fichas de avaliação na educação infantil é um dos aspectos aos quais o campo da Pedagogia da Educação Infantil se opõe (e ainda se opõe) para construir a identidade dessa etapa, compreendendo que as aprendizagens que as crianças desenvolvem em contexto de educação e cuidado na infância não podem ser estabelecidas a priori, dada a essência do seu currículo, que se abre ao possível (FORTUNATI, 2017). Além disso, devemos considerar que esse acompanhamento deve dar conta do todo que é a criança, e, na busca por compreender e promover essa integralidade, não se pode compartimentar, dividir a criança em áreas de desenvolvimento. Avalia-se que o Registro da Rede Municipal, ao eleger os campos de experiências como áreas que devem ser avaliadas, descaracteriza a função didático-pedagógica dessa concepção curricular, transformando-a em critérios avaliativos. O documento ainda apresenta as legendas a serem utilizadas pelo professor para preenchimento do instrumento, que segue um modelo de ficha (imagem 3).

Imagem 4 – Legendas para auxiliar o professor na indicação da situação de aprendizagem

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue realizar sozinha em determinadas atividades ou ações.
RM	Realizada com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possua a aprendizagem já consolidada para realizar determinadas atividades ou ações.
NV	Não Vivenciado	Indica que a criança não vivenciou determinadas atividades ou ações.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar determinadas atividades ou ações.

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2019).

Trata-se de um equívoco (a partir da herança teórica assumida neste trabalho) identificar e avaliar indicadores de nível desenvolvimento e aprendizagens, compreendidos como conceitos externos (de fora) que devem se fazer presentes nas vivências das crianças, ficando a cargo delas o alcance de tais níveis. Pelo contrário, a avaliação das crianças precisa ser contextualizada, social e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural, os acessos e as diversas formas de sociabilidade e aprendizagem de meninas e meninos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Após preenchido, esse registro é compartilhado com o responsável pela criança (em encontros individuais ou coletivos) e assinado por ele e pela professora, sendo a versão

original entregue ao responsável no final do ano e uma cópia arquivada na escola. Esse registro corresponde ao acompanhamento realizado no primeiro e terceiro bimestre.

Outro instrumental de avaliação é o relatório semestral, produzido pelas professoras, com o uso dos registros realizados no decorrer do ano. O relatório contém

“[...] a síntese das análises, das interpretações, das reflexões, dando visibilidade ao percurso escolar da criança e ao trabalho do professor. O relatório do professor sintetiza as informações coletadas por meio de diversos outros registros, como as produções das crianças - desenho, escrita, pintura, modelagem, fotografia - que ampliam significativamente o olhar do professor sobre a criança (FORTALEZA, 2019, p. 17).

O relatório buscar descrever e interpretar as vivências da criança na escola, tanto individualmente, como em coletivo, contato com fotos e outros suportes de registros (ressalta-se que fotos produzidas nesta pesquisa compuseram os relatórios do quarto bimestre de 2019 das turmas participantes do estudo).

Lu manifesta conceber o relatório como uma forma de comunicação com as famílias, uma maneira de “pedir a ajuda das famílias” na educação de suas crianças, sendo, então, o relatório um suporte para construção da parceria com as famílias, que é ampliada e reforçada em trocas individuais com elas, deixando clara a necessidade de um trabalho articulado. A professora ressalta a importância de parabenizar as famílias que acompanham de perto o percurso do(a) filho(a) – que atendem aos pedidos, assinam a agenda, tiram dúvidas etc. – para que elas se sintam parte da escola, pois a participação dela faz muita diferença na vivência educativa das crianças. Ambas as professoras concordaram que um aspecto essencial do relatório é o uso de uma linguagem que seja compreensível para as famílias, acessível a elas.

Camila comenta que no primeiro relatório, produzido no 2º bimestre, ela apresenta a criança que conheceu – “apresento a crianças que eu conheci” –, as suas dificuldades e também o que foi construído pela criança no processo que ela viveu naquele período, a pedra que ela encontrou, a dificuldade com a qual se deparou e como ela fez para superar, mas, o que também não superou. Já no segunda relatório, confeccionado no 4º bimestre, Camila diz relatar o que a criança continuou constituindo, o que superou e o que ela precisa continuar superando.

As professoras incluem fotos das crianças nos relatórios. Especialmente, Camila afirma utilizar os primeiros registros das crianças naquele ano, como primeiro desenho, primeira escrita espontânea etc. e faz o mesmo com os registros mais atuais, buscando criar um paralelo entre as produções iniciais e atuais de cada criança, de modo a visibilizar as aprendizagens construídas. Segunda ela, como a criança “chegou” e como ela “está”, reflexão

A divisão das salas entre turmas dos dois turnos também implicava na disponibilidade dos materiais para as crianças, pois, não se consentia que as crianças interagissem com todos os materiais da sala, sendo primeiramente ofertado os materiais da professora responsável pelo grupo, sendo possível interagir com os materiais da professora do outro turno, quando solicitado. É possível afirmar que a relação entre as professoras de turnos diferentes não partia da ideia de compartilhamento. Segundo Salamanca (2011, p. 101, *apud* HOYUELOS, 2019, p. 121), “exigimos trabalho em equipe e cooperativo das crianças, e nós não somos capazes de sair de nosso egocentrismo e trabalhar com outros profissionais”.

Na contramão dessa postura, as professoras participantes da pesquisa, Lu e Camila, realizavam atividades em conjunto, em maior medida as contações/leituras de história e as atividades realizadas nos espaços externos, como brincadeiras com areia, pintura nas paredes da escola, fabricação de massinha caseira etc. Inclusive, era esse compartilhamento do trabalho que apoiava a realização de observação e registro por parte das professoras (estratégia explorada no próximo capítulo). As professoras também atuavam com flexibilidade quanto ao **tempo**, atentando-se para a duração das atividades e em qual momento da rotina elas seriam melhor desenvolvidas. Desse modo, observa-se uma rotina dinâmica, que se adequava às demandas e ritmos do grupo, exceto os momentos de refeição, lanche e jantar, que tinham horários fixos e inflexíveis (como já mencionado anteriormente e discutido a seguir, na apresentação da rotina).

Além disso, as professoras tinham atenção para com a organização dos **grupos**, principalmente, na turma Infantil IV B. Nesta turma, a dinâmica das atividades contava com a organização de três grupos, sendo que em dois deles as crianças interagem de maneira livre com materiais diversos (peças de encaixe, peças de madeira etc.), e em um ocorria a mediação de uma atividade específica para esse momento. Dessa forma, Camila, professora da turma, conseguia fazer um rodízio dos grupos e, assim, promovia e registrava as vivências das crianças nas atividades propostas, sendo esta também uma estratégia que apoiava a construção de registros (explorada no próximo capítulo):

Camila pede para as crianças se organizarem nos grupos compostos pelas mesas, ao todo são três. Em dois grupos ela distribui material de encaixe e em um ela organiza os materiais da atividade. Camila orienta que cada criança, que está no grupo da atividade, escreva seu nome com letras móveis, tendo a ficha como apoio. Como faz, com frequência, dois grupos interagem com material tipo lego, enquanto o terceiro realiza a atividade com a sua mediação (NOTAS DE CAMPO, 19/11/2019).

Fotos 14, 15 e 16 – Organização dos grupos na turma Infantil IV B



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O trabalho com pequenos grupos proporcionava um ambiente mais favorável à mediação da professora e ao envolvimento das crianças com a proposta de atividade, pois, em menor número, é possível, por exemplo, ter um acesso mais amplo e contínuo aos materiais (na situação narrada, às letras móveis), desenvolver diálogos, expressando opiniões e escutando as dos demais, fortalecer o encontro entre crianças que, no cotidiano, estão mais distantes – para isso, se faz importante pensar em diferentes composições para os grupos. Torna-se possível, como já foi dito, realizar uma observação e escuta mais atenta, com possibilidade de registrar as falas das crianças, e, sobretudo, de colocá-las em negociação, promovendo uma mediação que leve as crianças a pensarem sobre suas próprias ideias e sobre as ideias dos colegas também. A respeito desses aspectos, Fochi (2019) comenta que

As crianças aprendem umas com as outras e se ajudam mutuamente. Nos pequenos grupos, elas têm oportunidades de experimentar suas ideias e compartilhar das ideias dos outros num ambiente tranquilo e com um adulto atento por perto. [...]. Além disso, é possível fazer um acompanhamento sistemático da aprendizagem individual e coletiva no grupo, observando de que forma as relações entre as crianças sustentam e promovem novas aprendizagens (FOCHI, 2019, p. 258).

Ressalta-se também a administração que a professora buscava desenvolver com as crianças em relação ao tempo de duração das propostas. Camila comunicava às crianças quando a atividade estava próxima do limite de tempo estabelecido, já que outros grupos ainda a realizariam, e esperava que as crianças, cada uma ao seu ritmo, desenvolvessem e concluíssem o que estavam fazendo. Segundo Fochi (2019, p. 256),

Dar o tempo necessário para que as crianças possam concluir [...] antes de propor outra atividade, avisá-las com antecedência quando irão mudar de proposta ou ambiente são exemplos de microtransições que devem ser planejadas [...]. Refletir sobre esses momentos, respeitando o tempo das crianças, é fundamental para as microtransições se realizem com intencionalidade e promovam situações de aprendizagens aos adultos e crianças.

Com foco na temática principal desta pesquisa – As múltiplas linguagens das crianças – voltou-se também a atenção para as ações do Projeto Ateliê no CEI Mário Quintana. Observou-se que este projeto impulsionava as práticas com e em múltiplas linguagens, sendo incluído sistematicamente no planejamento das professoras participantes do estudo. Trata-se de um projeto da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, para o qual o CEI foi convidado a participar. O projeto será discutido no oitavo capítulo, sendo foco de um dos projetos de observação desenvolvidos, como esclarecido no capítulo anterior.

5.4 Rotina

O contato das crianças e das famílias com a instituição iniciava-se antes mesmo da abertura do portão. Pais, mães, avós, avôs, meninas e meninos se acomodavam na entrada da instituição antes do início das atividades. Durante esse momento, algumas crianças brincavam e outras aproveitavam um pouquinho mais da companhia do responsável. Os adultos, e também as crianças, cumprimentavam as professoras e outros profissionais que entravam na instituição ao tempo em que conversavam entre si.

Às 13 horas o portão era aberto e a entrada das crianças e dos responsáveis permitida. Com frequência, as professoras das turmas enfocadas já estavam na sala referência. Os responsáveis deixavam as crianças na porta das salas. Alguns responsáveis conversavam com as professoras e com outros pais, outros apenas cumprimentavam quem estava presente. As conversas tinham como assunto alguns avisos da escola ou fatos ocorridos com as crianças dentro e fora da instituição, passeios, brincadeiras, falas etc. Também era comum que as crianças chegassem acompanhadas por irmãos ou primos, geralmente, adolescentes.

No primeiro momento da rotina, a **acolhida**, as crianças interagem e brincavam, geralmente, em pequenos grupos. Elas interagem com diversos materiais sobre as mesas ou no chão, como peças de madeira, peças de plástico de encaixe, brinquedos e quebra-cabeças. Essas interações davam início a construções, brincadeiras de faz-de-conta, conversas etc.

Fotos 17, 18, 19 e 20 – Acolhida na sala e no solário





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Esse momento também ocorria no solário, quando as condições do espaço estavam favoráveis, como areia úmida e pouca iluminação solar. Nessas situações, as crianças interagiam com os brinquedos para areia, como baldes, pазinhas, peneiras etc. Nessas acolhidas, era comum emergirem situações de faz-de-conta, com maior frequência a brincadeira de casinha.

O momento da acolhida contava com propostas diversas, podendo ser a modelagem com massinha, a exibição de um vídeo no projetor, a interação com livros de literatura infantil ou outros suportes de texto, como revistas e encartes. O momento da acolhida podia ser ainda composto de experiências sugeridas pelas crianças, como brincadeiras específicas, por exemplo, brincar de fantasia ou apreciação de um filme, videoclipe, como no trecho abaixo:

As crianças estão assistindo uma animação (Masha e o urso) projetado pelo multimídia. A ideia para essa acolhida foi sugerida por elas, na dinâmica de planejamento do mês, o calendário. A professora avisa para as crianças que esse momento já está acabando e diz para elas que colocará uma última música, do grupo Baby Shark (NOTAS DE CAMPO – 01/10/2019).

Foto 21 – Acolhida com vídeo



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A sala de referência não se constituía como o único lugar para esse momento, ele podia ser realizado nos parques, sendo mais frequente no parque dos brinquedos, ou na sala da turma vizinha, fazendo parte do movimento de integração entre as duas turmas.

Neste momento, em que as crianças interagiam entre si e com o contexto, as professoras realizavam a **feitura da agenda**. Este registro é concebido, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – 2019 (FORTALEZA, 2019, p. 26), como um instrumento que

[...] fomenta e fortalece o diálogo e as relações interpessoais. Nessa perspectiva trata-se de um dos suportes comunicativos na instituição que possibilita a relação de parceria família e escola na qual deve constar as experiências cotidianas das crianças, intercorrências, avisos, etc. A agenda escolar fomenta e fortalece o diálogo e as relações interpessoais. Nessa perspectiva trata-se de um dos suportes comunicativos na instituição que possibilita a relação de parceria família e escola na qual deve constar as experiências cotidianas das crianças, intercorrências, avisos etc.

Lu comenta que a agenda é um resumo do dia, uma forma de vínculo/comunicação com a família, sendo também uma forma de chamar a família para observar o que a criança está vendo na escola (5º ENCONTRO). Na agenda que as crianças recebiam da prefeitura, com uma seção para cada dia, as professoras utilizavam um carimbo com tópicos que resumiam a rotina e preenchiam, especialmente, os tópicos “roda de história”, “experiência” e “parque”:

Acolhida:

Roda de conversa:

Roda de história: apresentação da história pelo título.

Experiência: relacionada ao pedido do dia no calendário ou ao projeto em desenvolvimento, sendo a atividade condutora do dia, que articula as outras práticas (processo explorado no oitavo capítulo).

Parque: como explorado neste capítulo, as crianças tinham opções de parque (areia, gramado e brinquedos), sendo um escolhido, pelas professoras, para cada dia.

Neste momento da rotina, as professoras também realizavam o **preenchimento da frequência**, que deveria ser entregue até as 14h, para inclusão no sistema da rede (13h20m – 13h40m). Trata-se de uma medida de organização da frequência das crianças na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, que se dá pelo uso de uma plataforma específica, denominada de Sistema de Gestão Educacional – SGE.

Quando a professora concluía a frequência, pedia para que uma criança fosse entregá-la à coordenadora, responsável pelo preenchimento do SGE. A professora também contava com a ajuda das crianças para a coleta de água no bebedouro localizado no refeitório com uma garrafa, que cada sala possuía.

O momento que sucedia à acolhida e a feitura das agendas e da frequência era a **roda de conversa** (13h40m – 14h). Esse momento era composto por conversas sobre assuntos trazidos pelas crianças e ou sugeridos pelas professoras, que costumavam estar ligados a situações do cotidiano da turma, uma atividade que foi ou seria desenvolvida, um evento que ocorreria no CEI, algum conflito acontecido na turma etc.

Foto 22 – Roda de conversa



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neste momento, as professoras também desenvolviam um trabalho com o nome próprio (linguagem escrita), por meio da devolução das agendas. Essa dinâmica acontecia em dois formatos: 1. Agendas dispostas no chão e duas ou três crianças, por vez, identificavam por meio do nome próprio a sua agenda; 2. Uma agenda por vez é apresentada pela professora e as crianças identificavam de quem é.

Fotos 22 e 23 – Devolução da agenda





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Aparentemente, algumas crianças eram capazes de reconhecer o próprio nome (fixado na capa da agenda), fazendo a leitura de algumas letras do nome ou mesmo dele, mas, a maioria se apoiava no formato das letras, na forma e na cor, no contexto ou por outros aspectos que facilitassem essa memorização, o que consiste em uma leitura logográfica, conceito cunhado por Frith (1985, *apud* SOUSA; MALUF, 2004, p. 56), que consiste em “[...] um modo de identificação das palavras baseado no reconhecimento de um padrão visual, em que a criança aprende o significado por meio da memorização”. Considera-se também que o reconhecimento da agenda/nome por parte das crianças poderia estar pautado em outros indicativos, por exemplo, um amassado ou risco na capa, levando-as a reconhecer a sua agenda.

Outra prática – desenvolvida em alguns dias da semana e que tomava boa parte do tempo destinado à roda de conversa – era a dinâmica do calendário: uma espécie de planejamento participativo, no qual as crianças registravam o que queriam fazer na escola, uma experiência, uma brincadeira, a construção de algo, por exemplo. Esse documento funcionava como um registro que agregava e organizava o cotidiano da turma, feito em maior medida pela linguagem gráfica, do desenho (por envolver documentação e múltiplas linguagens, tal prática é explorada no oitavo capítulo, sendo foco de um dos projetos de observação desenvolvido).

Após a roda de conversa, as crianças iam para o **Parque** (14h – 14h20m). Cada dia da semana o momento do parque era destinado para uma das três opções: parque de areia, gramado ou parque dos brinquedos. Havia um rodízio entre as turmas, para uso desses espaços. As manifestações mais evidentes no parque são as de liberação de energia. As crianças corriam,

subiam em pneus e escorregas, brincavam de roda, pega-pega, bola etc. Também foram observadas situações de brincadeira do tipo casinha, na casinha de plástico ou no parque de areia, quando as crianças brincavam de fazer comidinha.

Fotos 25, 26, 27 e 28 – Amarelinha no parque





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em algumas rotinas foi observado o uso desse momento por parte das professoras para feitura da agenda, quando o tempo da acolhida não tinha sido suficiente. As professoras se esforçavam para, durante esse tempo, não perderem as crianças de vista, em alguns momentos, interferem em interações entre as crianças, por exemplo, de conflito, ou fazem comentários em relação às suas manifestações e produções.

Depois do parque, as crianças se preparavam para o **lanche** (14h20m – 14h40m). Lavavam as mãos em uma pia localizada próxima às mesas do refeitório. As crianças de infantil

IV sentavam-se em bancos, adequados à altura delas, mas em pouca quantidade, assim, ficavam apertadas. Neste momento, as crianças ficavam na responsabilidade das profissionais de serviços gerais e as professoras se dirigiam para a mesa em que lanchavam.

Após o lanche se dava o momento da **atividade** (do projeto em desenvolvimento) ou **contação/leitura de história** (explorada no oitavo capítulo, como um dos projetos de observação) ou ainda uma **proposta** sugerida pelas crianças na dinâmica do calendário (14h40m – 16h20m). Tais práticas eram realizadas nas salas ou em outros espaços da escola, que possibilitassem a promoção das experiências sugeridas pelas crianças, como o espaço do Ateliê, do parque, do refeitório etc.

Foto 29 – Contação de história



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A rotina seguia com o **jantar** (16h20m), tendo a mesma organização do lanche, mas contando com a participação das professoras, sendo elas as adultas de referência neste momento. As crianças concluíam o jantar por volta de 16h40m. De volta à sala, as professoras promoviam uma contação-leitura de história, uma brincadeira, uma interação com música. Nesse momento, tais atividades eram curtas, pois, logo os responsáveis estavam à porta. Assim como na acolhida, neste momento as professoras interagiam com os responsáveis, fossem eles adultos ou adolescentes, e se despediam carinhosamente das crianças.

Ressalta-se que, apesar dessa rotina seguir o relógio burocrático da escola, principalmente, os tempos de entrega da frequência, do lanche e do jantar, o tempo das interações e práticas, nas duas turmas, era trabalhado com muita flexibilidade pelas professoras, respeitando o tempo das crianças e as especificidades das atividades. A maioria das crianças

seguia essa rotina de forma harmônica, porém, as crianças com deficiência precisavam de uma maior atenção nos momentos de transição e nos espaços externos à sala (pátio, refeitório e banheiro).

5.5 Relação com as famílias

Para que as crianças se sintam acolhidas na escola é necessário que haja sintonia entre a família e os profissionais da instituição. A convivência com organizações e valores familiares e comunitários em contextos de educação infantil é necessária para a negociação de significados no processo de construção da identidade de meninas e meninos; processo para o qual a diversidade e a democracia se oferecem como princípios fundamentais (FORTUNATI, PAGNI, 2019). Sobre a relação com as famílias no CEI Mário Quintana, a professora Camila comenta o seguinte:

Os pais são muito próximos. Então, quando tem algum que pensa em nos desrespeitar, a turma toda já tá tão encantada, não sei nem se seria essa palavra, que, opa! Para, não concordo com você. A tia Camila é legal, a tia Lú é legal e eles nos defendem contra... Então, trazer o pai pro lado da gente é fundamental, esse contato. Tu sabe, eu conheço os pais pelo nome, tento tirar uma brincadeira, tendo fazer um coisa bem descontraída, quando preciso, eu puxo a orelha, não sei se tu já viu eu dando carão em pai (1º ENCONTRO).

Na fala da professora Camila estão expressas reflexões importantes acerca dessa relação, que tanto pode contribuir para o trabalho dos professores na educação infantil. Por exemplo, a construção de uma boa imagem das professoras por parte das famílias, que as mobilizará na relação com as docentes e, por consequência, de suas crianças também, pois são importantes as mensagens que as meninas e os meninos recebem dos responsáveis sobre suas professoras, como pessoas “legais”, em que se pode confiar etc.

A inclusão dos pais no projeto educativo, na tentativa de trazê-los para a escola, constituía uma das ações das professoras participantes da pesquisa no CEI Mário Quintana. Para isso, as docentes esforçavam-se para que as reuniões com as famílias fossem momentos para além da comunicação burocrática de uma avaliação, mas que se constituíssem como encontros de conversa sobre a educação de suas crianças. Esses encontros aconteciam uma vez por bimestre e tinham como principal objetivo fortalecer a colaboração entre as famílias e a escola.

Observou-se também um encontro de interação entre as crianças, as professoras e as famílias, majoritariamente representas pelas mães, realizado no último dia letivo do ano de 2019, que se deu como uma espécie de encerramento. Cada turma planejou e organizou uma vivência para os pais participarem. Tal atividade tinha como pretensão informar para eles, por

meio da experiência que seria vivida com as crianças, as dinâmicas e/ou temas que fizeram parte das interações desenvolvidas na turma no ano em curso. A professora Lu, da turma Infantil IV A, organizou uma brincadeira de salão de beleza, situação que compunha um projeto desenvolvido no coletivo, o qual abordava questões de comércio. A professora Camila promoveu uma contação de história, prática na qual as crianças do Infantil IV B muito se envolviam; a história contada versava sobre pintura, o que deu inspiração à atividade proposta aos pais, a pintura facial.

Fotos 30, 31, 32 e 33 – Salão de beleza - Infantil IV

A





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Fotos 34, 35, 36 e 37 – História com pintura





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila também ressalta o desenvolvimento de um contato alegre com os responsáveis, de modo a não a tornar essa relação fria e indiferente. Ambas as professoras demonstravam conhecer bem os familiares, os desafios que tinham com cada um deles e os pontos que precisavam focar. Por exemplo, elas comentavam sobre pais para os quais elas sabiam que era importante avisar mais de uma vez, para que não esquecessem (por exemplo, um pedido da escola); sabiam quais pais precisavam conscientizar-se do valor das explorações realizadas pelas crianças, pois alguns não gostavam que as crianças saíssem da escola com a

roupa suja; sabiam quais pais estavam engajados na aprendizagem das crianças, pois buscavam que elas narrassem as aprendizagens ou buscavam fazer vivências semelhantes em casa etc.

A interação com as dimensões que constituem o processo de reflexão sobre o cotidiano pedagógico no CEI Mário Quintana, que vem sendo apoiada por uma prática de observação e registro inspirada na estratégia da documentação pedagógica, faz com que se acredite que elas repercutirão em “[...] uma experiência de educação de crianças a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição com gestão participativa e que se assume responsável pela proposta educativa juntamente com as famílias, no contexto de uma vida comunitária” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 8).

6. A PRÁTICA DE REGISTRO NO CEI MÁRIO QUINTANA

Observar, registrar e refletir são modos de aprender para qualificar o cotidiano da escola de educação infantil, pois permitem que se capture os processos vividos em acontecimento, de modo situado e crítico, e, assim, sistematizá-los em informações fundamentadas, para propor “[...] uma mudança real de paradigmas por parte do ouvinte [pais, comunidade e gestores], mas, acima de tudo, por parte daqueles que trabalham em situações de ação pedagógica [professores, coordenadores etc.]” (RINALDI, 2017, p. 179). Uma vez que experimentam a estratégia da documentação, os professores se tornam

[...] poderosos defensores dela sempre que se apresentar a oportunidade. Para tanto, precisam verdadeiramente acreditar em suas possibilidades de mudar as vidas – as suas próprias e as das crianças – e desenvolver as habilidades necessárias para apresentar seus entendimentos a outras pessoas (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 30).

As instituições de educação infantil desenvolvem e se desenvolvem com a documentação pedagógica, quando os professores criam situações de promoção dessa estratégia, de modo a se apropriem dos princípios, conhecimentos e habilidades que a tornam possível, e, assim, desenvolvem a confiança em sua competência para sustentar saberes sobre a sua própria prática.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil – 2019, documento que subsidiava o trabalho pedagógico no ano de realização da pesquisa, apresentam uma seção denominada de Documentação Pedagógica. Tal seção é composta por três subseções: **I. Documentos norteadores da prática pedagógica**, que indica os documentos oficiais do município; **II. Documentos de registro e documentação pedagógica**, que apresenta os documentos de registro utilizados no município, os quais, juntamente com a última subseção, **III. Instrumentos de documentação pedagógica**, apoiam o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, assim como, da ação educativa.

Além de ser abordada nessas Diretrizes, a temática da documentação pedagógica foi escolhida como tema central para a formação continuada desenvolvida no município no ano de 2019. Essa ação é coordenada pela SME e realizada pelos Distritos de Educação com as professoras dos Centros de Educação Infantil.

A coincidência entre a temática da formação pela qual a professoras estavam passando e a inspiração na documentação pedagógica, para realização do trabalho de campo, talvez, tenha contribuído para o acolhimento da pesquisa no CEI Mário Quintana, especialmente, pelas professoras das turmas enfocadas, Lu e Camila. Na apresentação inicial do estudo para a instituição, foi ressaltado que os procedimentos de observação e registro

miravam nas manifestações de linguagem das crianças, para posterior discussão em encontros, mas, que estes momentos também estavam abertos aos questionamentos e considerações das professoras, sendo espaços para compartilhamento e discussão sobre a Pedagogia em curso na instituição – aspecto que também interessava ao estudo. Com isso, tentou-se promover um ambiente de apoio às reflexões e práticas de educação, desenvolvidas pelas professoras (e assim, mobilizando-as), e de pesquisa, desenvolvidas pelo pesquisador.

Sendo um dos eixos desta investigação, a documentação pedagógica tornou-se um foco de observação, pois interessava perceber como essa estratégia era desenvolvida no contexto investigado, de modo a poder iluminar as possibilidades de sua realização no trabalho de campo. Tendo em vista esse interesse e o foco que a formação continuada exercia sobre a temática da documentação, foi deliberado que ela seria discutida no primeiro encontro entre pesquisador e professoras. Essa escolha também teve a intenção de articular os procedimentos (observação, registro e encontros) do presente estudo aos conhecimentos que as professoras possuíam sobre a documentação pedagógica, de modo a tornar os processos da pesquisa cada vez mais visíveis para elas e, assim, mobilizá-las à participação.

Na Rede Municipal de Educação de Fortaleza são desenvolvidas duas modalidades de formação continuada. Uma dessas modalidades é realizada pelas coordenadoras nos Centros de Educação Infantil, que, a partir de formações realizadas pelos Distritos, promovem encontros com o coletivo de professoras do CEI, de modo a dar continuidade às formações por elas recebidas. Em pesquisa sobre o trabalho da coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil Público na cidade de Fortaleza, Lopes (2019, p. 161) considerou que “as palavras PASSA e REPASSA (...) se concretizam no momento em que as ações formativas da CP [coordenadora pedagógica] são resumidas: 1) CP recebe o que é ‘passado’ pela Secretaria de Educação e 2) ‘repassa’ às docentes”.

Apesar da presente pesquisa reconhecer o papel crucial dessa modalidade de formação continuada, inclusive, a urgência de investigações que a compreendam e a problematizem, não possui pistas suficientes para discutir o seu desenvolvimento no CEI Mário Quintana. No encontro com as professoras, abordou-se a outra modalidade de formação, que é realizada pelos Distritos de Educação em polos distribuídos por toda a cidade.

A participação nos encontros de formação continuada realizados pelos Distritos está prevista nas atribuições das professoras dos Centros de Educação Infantil (FORTALEZA, 2019). A Diretrizes Pedagógicas do município preveem também a participação em estudos, reuniões, atividades de planejamento e de avaliação oferecidos pela Rede Municipal de

Educação. No encontro com o pesquisador, a professora Camila comentou sobre a dinâmica desses encontros de formação:

Bom, é uma vez por mês, mensal, e tem a duração de quatro horas. E, normalmente, por exemplo, esse ano o tema é a “Documentação” e cada dia eles apresentam uma ramificaçãozinha, um galhozinho dessa documentação. Então, a gente já trabalhou, já teve um dia que era, sei lá, os registros dos professores, a documentação da sala de aula, já teve um dia que foi a documentação da escola. [...] A didática dos encontros é acolhida, normalmente eles trazem algum texto de acolhida ou algum vídeo de acolhida, aí, logo em seguida, apresenta o tema do dia, tem discussão, debate entre as pessoas da formação (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

O primeiro encontro de formação do ano de 2019 abordou os documentos de registros utilizados na Rede, que são brevemente apresentados nas Diretrizes Pedagógicas para o referido ano: “Diário de Classe”, “Caderno de Registro Diário do Professor da Educação Infantil” e “Registro de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança”. Segundo a professora Lu:

No primeiro encontro que eles fizeram com a gente, eles mostraram tudo o que direciona essa documentação no dia a dia, que é as Diretrizes, tu lembra? (dirigindo-se à Camila), aquele caderninho, o diário que a gente usa [...]. Mostrou todos esses instrumentais, já trazendo como que era a partir dali, que a gente ia estar a cada dia. [...] O que elas acrescentam, às vezes, é ... extrai um trecho interessante de outro livro, e elas levam a bibliografia pra ver ou o próprio livro (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

É possível deduzir, a partir da fala da professora, que, além dos documentos norteadores e de registros formulados pela própria SME, as formações também abordavam bibliografias sobre o tema da documentação pedagógica, que pareciam ser trabalhadas por meio de dinâmicas:

Sempre esse momento da leitura do texto é nos grupos e é nesse momento que a gente vai conversando dentro do grupo. A gente tá ali pensando no que é proposto, pra explorar aquele texto, a gente vai fazendo/conversando essas trocas (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

Sobre a repercussão dos encontros de formação para a prática, as professoras comentam sobre a importância dos diálogos com as outras professoras que estão presentes neste momento. Lu e Camila ressaltam que tais diálogos contribuem para a troca de experiências e, assim, inspiram reflexões sobre o trabalho por elas desenvolvido, implicando em mudanças e planejamento de ações no contexto das turmas e do CEI. As docentes parecem conceber que, se tais trocas não existissem, as formações em si pouco se articulariam com as práticas vividas com as crianças:

Pedro: E vocês recebem algum encaminhamento prático, assim? Por exemplo, tanto no sentido da formação propor alguma coisa que vocês venham a fazer na escola, como de vocês levarem alguma coisa que vocês fazem na escola pra formação?

Camila: Particularmente, Pedro, eu acho que a troca com as outras professoras trazem mais isso que a formação em si.

Pedro: Nesse momento?

Camila: É (risos). Claro que já teve uma ou outra ideia que a gente... mas quando a gente tá na hora da discussão: Ah, na escola a gente faz assim, assim, assim e assim ... Ah, lá na escola a gente faz assim, assim, assim e assim ... Opa! Que ideia bacana, vamos copiar... Então, a gente, algumas das ideias que eu uso hoje eu tirei das dicas das colegas.

Pedro: Sim, foram inspiradas lá né...

Camila: É muito mais rico esse contato com outros professores, não que o outro não seja rico...

Pedro: Com os técnicos?

Camila: Isso. Mas com os outros professores... essa é a minha opinião, num sei se a Lu concorda.

Lu: O que eu acho mais interessante é isso mesmo, a troca. Eu tô trocando figurinha com uma professora que eu conheci na formação passada [...].

(1º ENCONTRO).

A valorização das trocas de experiências entre os professores também é abordada em pesquisa sobre a formação continuada para professores de educação infantil no município de Fortaleza, na concepção de professoras e de técnicas da Secretaria de Educação. Guedes (2011) afirma que “estas formações não devem se limitar somente ao domínio de temas ou teorias científicas, mas sim criar espaços onde os professores tenham voz, sejam ouvidos e desenvolvam processos reflexivos e questionadores sobre as dinâmicas educacionais” (GUEDES, 2001, p. 127 – 128).

Um dos motivos para que esses momentos de diálogo entre as professoras se constituíssem em trocas produtivas para a prática é o fato dos grupos serem constituídos por professoras de crianças da mesma faixa etária, já que os encontros de formação eram organizados seguindo os agrupamentos pelos quais as professoras eram responsáveis; informação acrescida pela professora Camila:

Camila: E outra coisa bacana é que essas formações acontecem divididas por grupos, então, por exemplo, segunda-feira é infantil I, terceira-feira é só infantil II, quarta-feira só infantil III. Então, no dia que eu e a Lu vamos só tem professoras de Infantil IV, que tem os problemas que a gente tem, a realidade que tem, que tem as vantagens que tem, se eu consigo você consegue, então, tá muito... tá entendendo?

Pedro: Uhum.

Camila: [...] por exemplo, [...] uma professora da turma Infantil I tem uma demanda diferente da gente. Por mais que os objetivos da escola, a proposta, tem as diferenças... Então, quando a gente chega num grupo que só tá as professoras do Infantil IV é show de bola.

(1º ENCONTRO).

As considerações da professora sinalizam que o trabalho pedagógico na educação infantil só tem a ganhar quando é realizado em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), pois, além de se aprender melhor, também se deixa registros, marcas, sinais, pois, quando compartilhado e comunicado, torna-se uma prática visível (MALAGUZZI, 1989, *apud* HOYUELOS, 2006). Nesse sentido, os momentos em pequenos grupos de professoras se constituem em espaços de compartilhamento entre elas, de modo a valorar e colocar o trabalho delas em discussão entre pares. Afinal, também se espera que as professoras descubram em

companhia formas de documentar e comunicar as experiências evolutivas das crianças na escola (MALAGUZZI, 1999, 2016).

Em artigo sobre a homologia dos processos na pedagogia para a formação de professores de educação infantil, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018, p. 25) consideram que

Formar profissionais de desenvolvimento humano [...] implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.

Nas falas das professoras participantes da pesquisa não é possível perceber uma proposta de formação continuada que tenha como meio e fim a promoção de uma atitude autoral e crítica por parte das docentes, que reconheça a agência dessas profissionais em seu desenvolvimento como professoras de uma etapa específica, a educação infantil. Em se tratando de uma formação sobre a estratégia da documentação pedagógica, seria preciso que o currículo dessas formações fosse constituído por discussões, mas, sobretudo, por posturas e metodologias que comunicassem e promovessem valores importantes para o desenvolvimento dessa estratégia no dia a dia das escolas. Para isso, é preciso, como afirma Cruz (1996, p. 9),

[...] mudar a concepção de que devemos trabalhar com adultos apenas no nível teórico e racional, levando-os a lidar somente com conceitos, idéias [sic], suposições. [...] qualquer pessoa se beneficia enormemente com situações em que possa observar, participar ou conduzir ações concretas relacionadas à educação. As dificuldades que se apresentam, os prazeres proporcionados, as trocas e as ligações possíveis são experiências intransferíveis e insubstituíveis.

Uma concepção bancária de Pedagogia (FREIRE, 1970), seja para as crianças, seja para os adultos, pode ser mencionada como uma das barreiras para que se compreenda e se promova uma formação que considere que as experiências com o conhecimento, e não apenas sobre ele. Desse modo, para que se trabalha com e sobre a documentação pedagógica é preciso lembrar que esta foi desenvolvida no seio das Pedagogias Participativas⁴¹, sendo, inclusive, concebida como uma estratégia para o desenvolvimento dos adultos e das crianças, oferecendo a estes sujeitos “[...] momentos reais de democracia que teve sua origem no reconhecimento e na visualização da diferença provocada pelo diálogo. Esta é uma questão de valores e de ética” (RINALDI, 1994, *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 207).

⁴¹ Barbosa, Faria e Mello (2017, p. 22) afirmam que “[...] ela pode ser incluída no longo percurso histórico das pedagogias progressistas construindo a ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica”.

6.1 Reflexões sobre a prática de registro no CEI Mário Quintana

O encontro entre a presente pesquisa e o Centro de Educação Infantil Mário Quintana se deu justamente pelo interesse da escola em qualificar o desenvolvimento da prática de registro no seu dia a dia (como mencionado no quinto capítulo). Tal interesse foi impulsionado no ano de 2019, quando a temática da documentação pedagógica ganhou destaque na formação continuada da Rede Municipal de Educação e, mesmo que superficialmente, nas suas Diretrizes Pedagógicas. A professora Camila, responsável por uma das turmas participantes da pesquisa, comentou que a formação continuada, com foco na documentação pedagógica, apenas aprofundou o que já vinha se praticando no CEI, tornando visíveis para ela as mudanças de perspectiva sobre a documentação, que já eram discutidas nas formações realizadas pela coordenação pedagógica, sendo, inclusive, alimentadas pela própria prática da escola:

Aí esse ano veio a proposta da prefeitura como formação. Eu, sinceramente, não vejo nada de novo no que eles trouxeram, a gente só se aprofundou naquilo, né... E aquela história, às vezes você não documenta hoje e daqui a cinco anos você vai ver de novo, você já tem outro olhar, outra visão, você já tem outra percepção. Então foi muito bom nesse sentido, da gente revisitar algumas coisas que a gente já tinha algum tempo, que tinha visto, e outras coisas que a gente vê diariamente (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

À primeira vista, dependendo das concepções e intenções da apresentação que se faz, a documentação pedagógica pode parecer uma temática totalmente nova ou uma prática já firmada pelas professoras. O mais adequado parece ser reconhecer que o assunto não é totalmente novidade, pois “[...] de uma maneira ou outra, [as professoras] já faziam atividades de recolher, organizar e registrar o cotidiano da escola, seja com fotos, com as produções das crianças, cartazes e escritos reflexivos” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 12). Por outro lado, também não se pode designar indistintamente práticas que se constituem em “registros” e a estratégia da “documentação pedagógica”. Fochi e Pinazza (2018, p. 16) afirmam que

Não tardou para que isso se revelasse um grande equívoco, mesmo porque o que se pratica correntemente sob a denominação de “documentação pedagógica”, não raro, se trata de uma coleção de meros registros escritos, fotográficos, em vídeos ou em áudios, que não atingem o estatuto de uma documentação pedagógica e tampouco provocam a tão sonhada transformação na prática educativa.

Uma alternativa para se distanciar de posicionamentos extremos é buscar, no desenvolvimento profissional das professoras, articular os saberes e práticas destas profissionais aos princípios, conhecimentos, funções e procedimentos que veem sendo desenvolvidos sobre e com a estratégia da documentação pedagógica. Desse modo, torna-se possível pensar criticamente sobre o que já se pratica, para, assim, qualificar, tanto em aspectos

técnicos, como também discursivos, a realização, interpretação e comunicação de registros (organizados em documentos) que abordam a vida de crianças e adultos na escola.

Para a coordenadora pedagógica, Rosângela, o CEI Mário Quintana estava num processo de descoberta do que “realmente é a documentação pedagógica”. Em sua visão, essa busca tem sido realizada no contexto do CEI, mas, também, em outros espaços, por exemplo, no grupo de estudos com outras profissionais da mesma Rede. A coordenadora fez alusão às possibilidades que se abrem com a documentação, sendo possível amparar-se em outros formatos de registros, e não apenas nos formulados pela Rede de Educação do Município (mencionados na seção anterior). A professora Camila acrescentou que o compartilhamento de dúvidas e ideias, as trocas, fazem parte da documentação em desenvolvimento no CEI (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

A professora Lu expressa compreender que a documentação pedagógica articula a escuta das crianças com o planejamento dos ambientes e das práticas a elas propostas, colocando a criança no centro do projeto educativo:

[...] a gente já até tem um olhar diferente para fazer essa documentação, porque, por exemplo, os nossos planejamentos, (tô falando de mim e da Camila porque a gente é mais próxima), de um modo geral na escola, a gente quer fazer nossos planejamentos partindo do olhar da criança, do desejo dela, né? (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

De fato, o processo documental contribui para a prática de planejamento, que, por sua vez, motiva e atribui sentido à estratégia da documentação (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Dessa forma, “a documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 22), havendo outras orientações que acompanham essa estratégia, as quais podem tornar a ação educativa uma organização de aspectos materiais e atitudinais mais interativa.

Ao colocar a criança no centro da ação educativa, a documentação apoia o planejamento e atribui valor às interações e criações de meninas e meninos. Para Altimir (2017, p. 57), “deste exercício nasce uma documentação que, tanto no momento de fazer-se como no de ler-se, terá enviado uma imagem de criança que demanda, e reivindica com força, ser escutada para ser melhor compreendida”. Entendimento semelhante foi expresso em uma fala da professora Lu, transcrita a seguir:

Então, assim, é ... eu percebo isso e tudo isso faz parte da documentação, então a gente percebe, no nosso planejar, na nossa documentação, no nosso registro, na nossa observação diária, que tá tudo intrínseco dentro dessa documentação, a gente tenta muito o ver, deixar a criança como protagonista, eu, pelo menos procuro (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

O planejamento, ao tempo em que se referencia nos registros produzidos, é também considerado, pelas professoras, como uma forma de registro, juntamente, com as anotações em caderno próprio, os diários de sala, os relatórios das crianças etc. Especialmente, sobre os relatórios das crianças, a professora Lu comentou sobre o cuidado que elas têm em visibilizar uma criança real, que o relatório se constitua como uma narração das experiências de uma dada criança na escola, sobretudo, por meio da visibilidade de suas falas:

[...] os próprios relatórios que a gente faz são, de certa forma, diferentes de outras instituições da prefeitura, porque a gente coloca muito a questão da fala da criança, de ver a criança realmente naquele relatório (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

É imprescindível que os registros das experiências das crianças narrem suas relações com o contexto educativo, não restringindo-se apenas às situações especiais ou diferentes, atípicas, que Malaguzzi (*apud* FARIAS, 2007) denominou de “Pedagogias com roupas de domingo”, que acontecem uma vez ou outra. Esses relatórios, que compõem o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, descrevem situações, práticas e interações vividas por elas, contam com a explicitação de suas falas e diálogos, com a interpretação das professoras, como também, com registros imagéticos⁴².

Pensar sobre a prática da documentação pedagógica pode levar as professoras a construir novos conhecimentos e referenciais para essa estratégia. Rinaldi (2017) compreende como um processo de interpretação, que escreve teoria sobre a prática, ao mesmo tempo que legitima certas experiências, concepções e crenças. A documentação transforma-se em um exercício de refletir sobre como a vida coletiva na educação infantil se estrutura em um cotidiano pedagógico, de modo que este seja sustentado por espaços, materialidades, tempos, grupos e situações organizadas tendo em vista as crianças e as relações que aí se estabelecem.

A professora Lu, com base na sua vivência nos processos formativos, reflete sobre como pode ser complexa a recepção e adoção dos novos referenciais que sustentam a documentação pedagógica por parte de algumas professoras; exemplifica essa reflexão com uma situação em que ela e Camila compartilharam seus relatórios em um dos encontros de formação continuada:

E isso é novo e também difícil pra ser aceito por algumas outras, por outros professores também. Então, realmente assim é bem diferente e eu acho que nós estamos ... é ... além do que a prefeitura muitas vezes traz, né?! Uma vez os nossos documentos foram para lá, os relatórios, e algumas pessoas ficaram até chateadas, outras professoras, porque alguém perguntou se aquilo era um estudo de caso. A professora observou e se incomodou porque achando... fez um questionamento: é um

⁴² Há também nesses relatórios a oportunidade de refletir sobre a própria ação de documentar (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017). Trata-se de uma camada de construção da documentação pedagógica que pode contribuir para que as professoras e a instituição qualifiquem a sua prática, tendo como referência a Pedagogia que desenvolve em articulação com as escolhas teóricas que faz.

estudo de caso? Por quê? Porque a nossa forma de relatar é diferente da forma como ela fazia os relatórios dela. Então, é muito isso, muito ver a criança (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

Apesar da atenção para a produção de registros sobre as crianças, de modo a compreender, interpretar e valorizar suas aprendizagens, percebe-se, entre as turmas participantes da pesquisa, pouca atenção quanto à dimensão da comunicação, constituinte da documentação pedagógica. Essa percepção é reforçada pela coordenadora do CEI, no comentário sobre a visita que fez a um outro CEI:

Elas [as professoras] colocaram em um painel, expuseram o material e colocaram do lado como foi que ela viu isso, como foi que o processo aconteceu. Expõe fora da sala de aula, nos corredores e aí, essa documentação, que é uma documentação, ficou exposta para a comunidade, apresentando isso para a comunidade, a comunidade vendo isso, a mãe participando desse processo todo. [...] a escola estava comunicando o que foi feito, né? Como aquele processo foi vivido para as famílias e para nós, que estávamos lá também no intercâmbio. Então, não tinha nada exposto na parede que não tivesse esse... esse reconto do processo, né? Como aconteceu. *Então, foi assim riquíssimo ver essa documentação, de ver esse material exposto lá, coisas que nós não fazemos* (COORDENADORA ROSÂNGELA, 1º ENCONTRO).

Camila também refletiu sobre a pouca atenção que vinha sendo dada à essa dimensão:

Mas eu posso dizer: Eu “fazia” [fala como se colocasse aspas na palavra] ano passado, de vez em quando, eu colocava um texto ali, um diálogo dos meninos na parede. Esse ano realmente a gente... E, detalhe, viu? Eu tô com tantas coisas anotadas que daria para contar o processo (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

É válido chamar a atenção para a dimensão da comunicação, pois ela também contribui, juntamente com as facetas do processo e do conteúdo, para que se supere um entendimento de documentação como uma prestação de contas para as famílias ou mesmo para a própria instituição (FOCHI; PINAZZA, 2018). É uma ferramenta para que a família dialogue com a escola sobre as vivências das crianças, atentando-se para a clareza de comunicação (RINALDI, 2017), como também, para que as professoras discutam em comunidade o trabalho que realizam com os pequenos; experiências que devem ter “uma natureza continuada tanto em termos de teoria quanto de prática” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 31). Hoyuelos (2007) explicita a necessidade da documentação também se constituir em narração e argumentação da vida na escola:

La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido (HOYUELOS, 2007, p. 1).

A coordenadora Rosângela ressalta ainda que essas comunicações, além de visibilizar as experiências das crianças, podem se constituir em situações significativas para

elas, o que, segundo Altimir (2017), proporciona que esses protagonistas façam uma leitura de suas experiências na escola, pois, oferece a eles oportunidades em que possam voltar a ver-se, a ouvir-se e a reler-se:

Essa documentação pedagógica ela coloca a nível que as crianças entendam. Interessante que eu percebo isso, ela coloca a fotografia e a criança se encontra, amplia a sua linguagem. Você consegue se comunicar com ela através daquilo ali que ela vê. Ela consegue reproduzir outros aprendizados a partir do momento em que ela vê a imagem do menino, como tava lá, botando o bebê no colo e aí ela refazia essa ação feita pela criança, né? (COORDENADORA ROSANGELA, 1º ENCONTRO).

A dimensão da comunicação, como memória visível, também contribui para que as professoras pensem sobre os seus percursos formativos. Para (DOLCI, 2017, p. 45), ela mantém “[...] a memória do caminho percorrido [...]. Isso nos dá uma ideia da nossa evolução. [...] o que fazíamos cinco anos antes nos permite perceber a direção que seguimos e, possivelmente, ter uma ideia sobre onde chegaremos no futuro”. A professora Lu fez os seguintes comentários sobre a prática de registro desenvolvida, sobretudo, no que se refere à uma reflexão honesta com os pares:

A gente ainda tem que avançar muito? Tem! Porque a gente tem a mente ainda muito fechada, tem coisas que a gente não consegue aceitar. *Isso que a gente tá discutindo agora faz parte da documentação também, eu me abrir, eu me aceitar, eu ver o outro, eu ajudar.* Tudo isso tá indo pra esse processo. Então, eu me sensibilizar, eu quebrar barreiras que estão comigo desde muito tempo, e tudo isso é difícil. Então, é, mas, mesmo assim, eu acho que a gente já avançou bastante na proposta da documentação (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

A postura da professora, de compartilhar as aprendizagens por ela vividas em seu trabalho com as crianças, marca a sua participação nos encontros. Nessas situações, Lu apresentava suas ideias, manifestando abertura para novas proposições em relação ao que ela promovia com as crianças e comentava sobre isso. Nesse sentido, é possível compreender uma estreita relação entre a postura da professora e a sua fala, sendo esta forma de coloca-se um valor para a efetivação da estratégia da documentação pedagógica, quando se reconhece nela a possibilidade de discutir o cotidiano da escola, os seus atores e os propósitos para qualificá-lo. A professora Lu ainda comenta sobre o desenvolvimento pessoal/profissional vivido nas situações de trabalho com a documentação pedagógica no contexto do CEI Mário Quintana:

Ah, eu estou ... não, não ... ainda tenho muita coisa pra aprender, muita coisa pra superar, mas dentro das minhas possibilidades, eu tento mudar. Tudo o que é proposto pela Rosângela [coordenadora], que ela traz, [...], mas dentro do possível eu tô botando o pé, sempre com medo, que é algo assim, é medo meu, medo meu, eu ser medrosa, ter medo de me expor, eu tenho medo de encarar, mas eu tento, procuro. Jamais eu me fecho, assim porque eu não quero mudar, não é isso e ela sabe disso, meu medo é diferente, é comigo mesmo, é medo do novo (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

Além de uma postura receptiva, é possível afirmar que a professora Lu também assumia uma posição crítica, especialmente, em relação às dificuldades internas enfrentadas por ela, relativas ao reconhecimento de aspectos em que precisava avançar e ao medo que, por vezes, manifestava em relação ao novo, às mudanças etc. Vale ressaltar ainda, a postura generosa assumida por ela ao compartilhar essas reflexões na situação de pesquisa.

A postura de Lu reforça a ideia de que a estratégia da documentação pedagógica se enriquece quando os seus participantes se colocam subjetivamente, suas teorias, crenças, expectativas de referência, medos e receios (DAVOLI, 2017). Isso torna os docentes elementos subjetivos da realidade que documentam, não somente a descrevendo, mas a constituindo (ALTIMIR, 2017). As reflexões que despontam com os registros das experiências das crianças, da prática pedagógica e da própria estratégia da documentação são também reflexões sobre o modo como as professoras participam da comunidade educativa. Com isso, surge uma oportunidade de se conhecer melhor, pessoal e profissionalmente. Por influência das subjetividades presentes na escola, a documentação é um olhar parcial sobre fatos, fenômenos, interações etc. Por exemplo, o procedimento de observação

[...] sempre detém nossos sentimentos, desejos e valores subjetivos. Isto não deve ser visto como algo negativo, mas, sobretudo, como algo positivo [...]; não como algo a ser evitado, mas, sobretudo, deve-se entender como isso entra nos processos de documentação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 202).

Para entendimento dessas influências na estratégia da documentação pedagógica, que podem se constituir em um elemento de qualidade, desde que fiquem explícitas (RINALDI, 2017), faz-se necessário a discussão entre pares sobre os registros e sobre o próprio exercício da documentação – aspecto também pontuado pela coordenadora como ainda pouco presente na prática do CEI Mário Quintana:

A gente ainda tá devagarinho, no processo dessa documentação, mas com esse estudo, essa formação da prefeitura, tem contribuído para esse processo mesmo da gente! Então, acho que é caminhar mesmo, é estudar mesmo, é ampliar mesmo esse processo. Acho que troca, essa troca precisa haver aqui, a gente tem poucas oportunidades pra fazer essa troca mesmo (COORDENADORA ROSÂNGELA, 1º ENCONTRO).

A ampliação e o aprofundamento de novos conhecimentos sobre a Pedagogia são movimentos cuja mobilização surge na própria prática, em processos de identificação e reflexão sobre as dificuldades que precisam ser enfrentadas, sobre os interesses manifestos no grupo de docentes, no coletivo do CEI, na relação com as famílias etc. Mas, como já foi mencionado, aprende-se melhor em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), por isso, o compartilhamento se apresenta como um exercício de autoformação para as professoras, sobretudo, porque “[...] cada fragmento está imbuído da subjetividade daquele que documenta, ele se oferece à subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido,

criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção de conhecimento” (RINALDI, 2017, p. 131). E para isso, as docentes discutem as considerações desencadeadas por suas observações e registros, não sendo “[...] possível documentar sozinho, porque sobre o documentado é necessário um diálogo, é necessário que o outro e a outra possam compreender, é necessário estar disposto a despir-se e a aceitar a crítica” (BARBOSA; FARIA; MELLO, 2017, p. 16).

As falas das professoras e da coordenadora do CEI Mário Quintana, como também as observações realizadas, reforçam a ideia de que a estratégia da documentação pedagógica se desenvolve dentro de uma perspectiva pedagógica participativa, a qual tem sido refletida e, aos poucos, apropriada pelas professoras do CEI. Este processo tanto qualifica a prática de registro em desenvolvimento na instituição, como também possibilita à sua equipe tomar consciência da “[...] natureza situada e incorporada da construção das crianças, do pedagogo e da pedagogia da primeira infância” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 189).

6.2 A prática de registro nos coletivos Infantil IV A e B: entre interações e observação

Para realização da prática de registro, as professoras tinham consigo caderno, caneta e sistema de câmera de celular sempre por perto, especialmente, nas rodas de conversa, no momento do parque e na contação de história. Nas situações de contação/leitura de história em conjunto, quando as duas turmas de Infantil IV estavam reunidas, as professoras dividiam funções para conseguir registrar, ou seja, enquanto uma promovia a vivência (contava/lia a história), a outra produzia os registros, breves anotações, geralmente, de falas das crianças, mas também de outras manifestações, como surpresa, empolgação, medo etc., e fotografias. Hoyuelos (2019) comenta que essa possibilidade, de compartilhar a ação educativa para registrar, é um dos ganhos que se tem ao trabalhar em dupla.

Fotos 38 e 39 – Prática de registro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Além da distribuição de funções, que, claramente, contribuía para a produção de registro na prática de contação de história, a professora que contava, geralmente, Camila, repetia as falas das crianças para que a outra professora, caso não tivesse escutado e/ou anotado, registrasse. As docentes também organizavam propostas com os quais as crianças pudessem interagir de modo mais independente, possibilitando que elas tivessem, nesses momentos, uma atuação indireta, por meio da organização feita e de comentários e olhares de incentivo às crianças:

Foto 40 – Prática de registro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

É possível interpretar esses momentos como sessões, que, ao contarem com a organização de espaço, materiais e tempo, possibilitavam às professoras o desenvolvimento de

uma observação panorâmica das ações das crianças, que eram registradas em fotos e breves anotações. Ambas as professoras intercalavam a feitura dos registros com interações diretas com as crianças, conversando sobre o que elas construíam, dando algumas dicas, como também, mediando alguns conflitos.

Nessas situações, as professoras também realizam trocas de observações e considerações sobre as crianças das duas turmas. Por exemplo, diziam: “olha o que fulano fez/disse”, “fulano e beltrano sempre estão juntos, não é?”. Algumas vezes, o pesquisador também era incluído nessas trocas, tornando-se perceptível, para ele, o compromisso das professoras na realização de uma observação que as levasse a reflexões produtivas sobre as relações e aprendizagens desenvolvidas nas turmas, ou seja, a reflexões que desencadeariam novas interações e propostas com as crianças.

O planejamento de sessões é uma tônica na ação educativa das escolas participantes do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional composta por quatro escolas de educação infantil da região metropolitana de Porto Alegre (RS), que tem como questão central a organização da vida cotidiana. De acordo com Fochi (2019),

A ideia de sessão que temos desenvolvido dentro do OBECI se difere da perspectiva de atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades proposto pelo adulto a partir da organização de contextos de aprendizagem, o que significa pensar com clareza a organização do espaço, a seleção de materiais, a organização de pequenos grupos e a garantia de tempo para as crianças viverem suas experiências (FOCHI, 2019, p. 220).

O planejamento das sessões no OBECI, além de prevê a organização do tempo e do grupo, dos espaços e dos materiais, também prevê como as ações das crianças serão observadas e registradas. É possível aproximar algumas das propostas realizadas pelas professoras da prática de sessão realizada no OBECI. No entanto, foi notado que tais propostas não eram sistematicamente planejadas e avaliadas, não contando, por exemplo, com a organização do grupo de crianças, cuja configuração era um fator que desafiava a prática de registro.

Nas duas turmas participantes da pesquisa, o número de crianças, uma média de 18 por turma, e ainda, a inclusão de crianças com deficiência (três na turma Infantil IV A e uma na turma Infantil IV B)⁴³, que demandavam uma maior atenção por parte das professoras, apresentava-se como um dos fatores que dificultavam o desenvolvimento da prática de registro. Como exemplificado nas notas de campo abaixo, as professoras se preparavam para registrar

⁴³ A instituição não possuía informações específicas sobre a condição dessas crianças. As famílias já haviam sido orientadas a buscarem as medidas necessárias para um melhor conhecimento sobre as especificidades delas, mas nenhum retorno havia sido dado à escola.

e/ou reconheciam a importância de registrar determinadas ações e produções das crianças, mas, por demandas diversas (por exemplo, o bem-estar das crianças com deficiência ou uma intervenção que atingisse todo o grupo), a prática de registro era colocada de lado ou apenas feito registro de aspectos isolados do acontecido:

A professora vai para o parque dos brinquedos com as crianças, com o caderno e o celular em mãos para fazer os registros. Acompanha as crianças durante o parque. Comenta comigo que não conseguiu fazer registro nesse dia por conta da atenção dedicada ao Wosly, um menino com deficiência (NOTAS DE CAMPO, 06/08/2019).

As crianças modelam animais da história contada, principalmente, a centopeia, mas também fazem outras coisas. Durante a atividade, Camila esforça-se para registrar alguns processos de modelagem, mas, com as várias demandas (advindas de uma turma numerosa), deixa de registrar os processos de muitas crianças. Após as crianças concluírem seus trabalhos, a professora recolhe as produções, as coloca em cima de um papel, escreve o nome da criança no papel e as fotografa (NOTAS DE CAMPO, 29/08/2019).

A implicação de trabalhar sozinha com muitas crianças para a prática de registro foi comentada pela professora Camila, no Primeiro Encontro de Ressignificação, no qual se discutiu a prática de documentação desenvolvida no CEI:

Camila: Pedro, o que eu vou dizer você já viu, então, você está na nossa sala há dois meses, então você já viu. Você sabe e você já sentiu alguma dificuldade, por exemplo, é... você tá filmando, você tá escrevendo e você tem que mediar um conflito porque um coleguinha tá batendo no outro, você vai mediar o conflito. “O que era que eu tava fazendo? Sei não, depois eu faço”, perde, então eu acho...

Pedro: Não tem como você colocar em prioridade a questão do registro...

Camila: Não... A gente fez uma roda, que você estava presente, e você disse: “Olha, Camila, o que o Nicholas disse.” “E o que foi que o Nicholas disse? Vala, deixa eu anotar”. Se o Pedro não estivesse na sala, tinha se perdido aquela fala do Nicholas, e foi uma fala... eu não lembro mais, tá anotado...

Pedro: Eu lembro: ele disse que já tinha perguntado pra internet o lance lá da centopeia. Já tinha perguntado na internet e era uma cobra.

Camila: Foi algo tão rico, tão bacana a fala pra aquele momento e eu teria perdido se você não tivesse na sala. Mas, você só tá na minha sala uma vez por semana, então eu perco...

(1º ENCONTRO).

O encargo de trabalhar sozinha com uma turma numerosa implicava que as professoras desenvolvessem mais de uma ação ao mesmo tempo, ou seja, a prática de registro, com frequência, era intercalada com intervenções ou participação em brincadeiras e conversas. A possível perda da fala do menino Nicholas é apenas um exemplo de um fenômeno presente no cotidiano de meninas e meninos em escolas de educação infantil, em que um único professor é responsável pelo acompanhamento de várias crianças. Desse modo, a documentação pedagógica encontra dificuldades para se tornar

[...] especialmente valiosa para as próprias crianças, pois elas podem encontrar [na documentação] aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho. Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que ‘existem’ e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que

dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor (RINALDI, 2017, p. 136).

O excesso de crianças por professor, vista por Hoyuelos (2019) como uma das doenças que acometem diversos sistemas de educação, está entre os pontos centrais da “[...] discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 190). Uma proporção adequada entre o número de professoras e de crianças não está somente para benefício da prática de registro, mas para as interações, que são o coração da Pedagogia (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018), estabelecidas entre os atores na escola, e, em decorrência, para o alcance do objetivo da educação infantil, o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é preciso “[...] garantir adequada organização da escola, o que, para Malaguzzi, significa que a escola deve ser pequena, acolhedora e agradável, um espaço que permita individualidade, flexibilidade e participação” (HOYUELOS, 2004, *apud* CRUZ; CRUZ, 2017, p. 74).

É possível supor que a efetivação da estratégia da documentação tem se deparado com as mesmas dificuldades pelas quais passam outros procedimentos que compõem o trabalho docente, como o planejamento e a avaliação, os quais, como já discuto, se articulam à documentação. O número de crianças por professor, a burocratização do seu trabalho e o modelo isolado de atuação precisam ser repensados para que se constitua “[...] institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do [...] trabalho. É também uma questão de tempo e espaço (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 17).

Os fatores apresentados anteriormente são, de fato, complicadores para a produção de registros que capturem os processos vividos pelas crianças, sendo possível, em muitas das situações, apenas visibilizar os “produtos”, ou seja, a forma em que as produções se fossilizam. Para Davoli (2017), a documentação não deve ser apenas de produtos, mas também de estratégias e de processos, pois, independentemente do meio utilizado, deve acontecer durante e não no fim da experiência. Nesse sentido, também foi observado que as professoras Lu e Camila organizavam atividades nas quais se tornava possível acompanhar os percursos das crianças, sendo de grande valor a organização dos materiais e as orientações dadas à turma:

Em uma das rodas de conversa, observadas na turma Infantil IV B, a professora Camila lembra com as crianças o que elas fizeram no dia anterior. A turma coletou pedras, folhas e flores da natureza disponível na escola, prática que compunha uma sequência de atividades sobre centopeias, de modo a suscitar o interesse das crianças, o que poderia repercutir em um projeto sobre o referido animal. Na ocasião, as crianças recolheram folhas, gravetos, pedras, flores e colocaram em um recipiente, que foi guardado pela professora. [...] Como prosseguimento dessa prática, a professora Camila despeja as pedras coletadas, que estavam guardadas em um cesto, no centro da sala, onde as crianças se encontram sentadas em roda. Camila fala que as crianças podem pegar, cada uma, um punhado de pedras, com as quais elas vão

“modelar” o que elas quiserem. Camila fica por perto, sentada em uma cadeira, mais ou menos à altura das crianças, e escreve em seu caderno de registro (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2019).

Foto 41 – Professora Camila registrando



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Uma característica marcante na prática de registro desenvolvida pelas duas professoras é que elas se mantinham ativas na prática ao tempo em que observavam e registravam: observavam de perto e de longe, mas estando sempre próximas às crianças, para quando estas necessitassem de apoio e/ou para quando precisassem fazer alguma intervenção. Como diz Ostetto (2017), as professoras são observadoras que participam do fenômeno que observam, das próprias práticas que promovem, como também, das situações que emergem no cotidiano da escola, como na situação apresentada abaixo:

Após a contação de história, algumas crianças começam a gritar na sala. Elas avistaram no meio da sala uma centopeia. A professora Camila coloca o animal em cima de uma mesa e pede para que as crianças formem um círculo para o verem. Em seguida, pega o animal com a mão e mostra, mais de perto, para cada uma das crianças. No momento em que as crianças estão observando o animal, a professora faz registros fotográficos (NOTAS DE CAMPO, 20/08/2019).

É interessante observar que, nestes momentos, de interação e observação, para produção do registro, as professoras faziam “os comentários e perguntas certas”, nos termos de Dolci (2017), que são enunciações que incentivam as crianças a continuarem se expressando e comunicando, fazendo com que elas pensem sobre as suas falas, como também sobre as falas das outras e, assim, questionem ou reafirmem o que disseram, negociando ideias em coletivo:

A professora Camila indaga às crianças sobre o animal que está com elas: “Que animal é esse?” Algumas crianças dizem que é uma cobra, outras que é uma lagartixa. Um menino diz que “ele tá triste porque a mãe dele foi embora e deixou ele”. Outra diz “eu já perguntei pra internet, ela disse que é uma cobra”. A professora registra algumas falas das crianças e as questiona, coloca as opiniões das crianças em discussão para todo o grupo. A professora fotografa o animal e imprime a fotografia

em uma folha tamanho ofício, na qual escreve um breve texto e entrega às famílias, como atividade de casa, para os pais pesquisarem junto com as crianças (NOTAS DE CAMPO, 20/08/2019).

O registro produzido pela professora serviu para a promoção de uma comunicação com as famílias, de modo a convidar estas para participarem dos processos vividos pelas crianças, neste caso, a busca de entendimento sobre o animal que surgiu na sala. O compartilhamento de registros é um canal de comunicação entre as professoras e as famílias, sendo os processos de aprendizagem das crianças a base do diálogo (MALAGUZZI, 1999, 2016).

A professora Camila manifestou empenho em trabalhar com uma situação que emergiu no cotidiano das crianças. Inclusive, esta situação deu início à tentativa de desenvolvimento de um projeto com as crianças da turma Infantil IV B. Para construção de informações, como também, para mobilizar as crianças em torno do possível projeto, a professora resgatou as pesquisas feitas em casa. Nessa situação, ela registrou e explorou as falas das meninas e dos meninos, buscando apreender e compreender o que as crianças já sabiam sobre centopeia:

Na roda de conversa, a professora Camila pede para as crianças dizerem para mim o que elas descobriram sobre as centopeias. Ao tempo em que as crianças me contam o que sabem sobre centopeias, Camila escreve o que as crianças falam e faz novas perguntas (NOTAS DE CAMPO, 29/08/2019).

A professora registra e mantém as crianças mobilizadas na conversa, devolvendo suas falas, refazendo perguntas, para que as crianças entendam melhor umas as falas das outras, e recapitulando com as crianças as informações trazidas pelo grupo. No evento descrito, a professora Camila lança mão do registro escrito, anotando as falas das crianças em um caderno destinado para isso. No entanto, também foram observados eventos de utilização do recurso da gravação em vídeo. Lu comenta que esse formato de registro é o mais complicado de fazer, pois, geralmente, se está sozinha com as crianças e mediando a atividade. Mas, que, em algumas práticas, nas quais as crianças interagem com a proposta sem a mediação contínua da professora, isso se torna possível:

Em algumas atividades, esse vídeo é mais fácil, porque eu não preciso tá todo tempo na frente (orientando), né?! Como a atividade que eu fiz de mercadinho, na lousa, eu conduzia, mas, eu ficava gravando o vídeo enquanto eles iam, eu falava, eu não precisava está todo tempo a frente, porque tinha momento que a ação tinha que ser deles: pegar as moedas, escolher o produto, fazer a contagem pra ver se estava batendo... Aí, Camila, no dia que eu fiz esse vídeo, a gente percebe coisas que não dá pra ver enquanto a gente tá na ação (PROFESSORA LU, 3º ENCONTRO).

A partir do relato da professora é possível refletir sobre a necessária articulação entre planejamento e registro, não só do segundo alimentar o primeiro, mas, também, do

primeiro tornar o segundo possível. A partir do planejamento e promoção da prática descrita, que contou com a organização de espaço, lousa, e materiais, cédulas e brinquedos a serem negociados, a professora conseguiu suspender, temporariamente, a mediação direta da atividade e fazer registros em vídeo. A professora concluiu que esse formato de registro tornou possível a recuperação de detalhes que, no cotidiano, na ação pedagógica, fogem a atenção.

A outra professora participante da pesquisa, Camila, comenta que possui “grande dificuldade em ficar assistindo vídeos”, afirma não ter paciência. Justifica que o tempo para documentação e planejamento “[...] é tão cronometrado, é tão curto, que se eu for pegar um vídeo de 20 minutos pra [...] assistir, eu perdi 20 min que eu poderia tá escrevendo [relatórios, planos etc.]”. Apreciar e analisar vídeos produzidos na escola, que registram as interações das crianças com esse contexto, é uma possibilidade de rever o que aconteceu e atentar para detalhes que, na ação, passam despercebidos. É plausível considerar que a professora compreende essa apreciação como “perda de tempo”, como algo que não se faz necessário para tecer reflexões sobre as crianças e as práticas, de modo a tornar o trabalho pedagógico também uma atividade de investigação, que alimenta e sustenta os projetos posteriores. Apesar disso, reconhece-se que Camila buscava registrar atenciosamente as manifestações das crianças, utilizando, inclusive, a gravação em vídeo para registrar falas das meninas e dos meninos, especialmente, no momento da roda de conversa:

Na roda de conversa, a professora pergunta para as crianças “O que é arte?”. Enquanto as crianças respondem à pergunta feita, a professora grava em vídeo (NOTAS DE CAMPO, 05/09/2019).

Fotos 42 e 43 – Uso da gravação na roda de conversa





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A professora comenta que ao tempo em que grava o vídeo, faz, verbalmente, breves comentários sobre a situação ou sobre as falas e comportamentos das crianças:

Camila: Aí tem horas que eu falo algumas observações pra depois eu anotar.

Pedro: Ah! Tu aproveita o vídeo pra falar... anotar alguma coisa.

Camila: Pra falar.

Camila: Eu falo pra mim mesma.

Pedro: Uhum.

Pedro: É uma boa né, porque, às vezes, fica difícil você pegar o material pra anotar.

Compreende-se a ação da professora como uma técnica de registro capaz de articular falas e comportamentos das crianças às primeiras interpretações e reflexões que surgem com a apreciação das manifestações, no momento de sua emergência. No entanto, essa técnica pode não favorecer a composição de comunicações com o material, já que as falas das professoras aparecerão sobrepostas às falas das crianças.

Nas fotos da situação mencionada, nota-se que as crianças estavam envolvidas na roda de conversa, movimento comum nesse grupo, mas que pode ter sido reforçado com o uso do recurso da gravação, pois as crianças (para as quais a tela do celular estava visível) miravam o aparelho da professora, e a criança que estava respondendo à pergunta feita, falava em direção ao aparelho, estabelecendo uma interação com a professora mediante o recurso. É possível que o uso dos recursos de registro, além de capturarem as manifestações das crianças e ampliarem seu envolvimento nas situações em que eram usados, podem, em certa medida, se constituir eles próprios em experiências novas para elas, possibilitando a interação com gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009b).

Na turma Infantil IV B, a professora Camila valia-se da organização de grupos de crianças para registrar o percurso delas nas atividades propostas. Com frequência, a turma era

dividida em três grupos, nestes as crianças interagiam com diferentes materiais e um por vez realizava a atividade. É importante mencionar que esses momentos possuíam um caráter mais dirigido, sendo exercida uma intervenção também mais direta por parte da professora⁴⁴. Camila mediava a proposta de atividade em um grupo por vez, muitas vezes, acompanhada de caderno/caneta e celular. Estando com um número menor de crianças, a professora conseguia desenvolver um diálogo com elas, ao tempo em que fazia breves anotações e fotografava ou filmava suas manifestações, expressões ou produções.

A professora Camila pede para as crianças se organizarem nos grupos compostos pelas suas mesas, ao todo são três. Em dois grupos ela distribui material de encaixe e em um ela organiza as tintas e os pinceis para pintura facial. Camila orienta temporalmente as crianças na atividade, dizendo quando já está perto do tempo do grupo concluir para o outro poder usar os materiais. Após o grupo concluir a pintura, Camila pede para as crianças se sentarem. Ela pergunta para cada criança o que ela fez no rosto e pergunta para as outras crianças a opinião delas sobre a pintura facial do colega. Camila escreve as falas das crianças e fotografa os rostos (NOTAS DE CAMPO, 05/09/2019).

Fotos 44, 45, 46 e 47– A prática de registro em grupos de crianças



⁴⁴ Prática que se diferencia da proposição de sessões mencionadas no início desta seção, em que as professoras organizavam espaço, materiais e tempo, que lhes permitiam ter uma atuação menos direta, favorecendo a prática da observação e do registro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A organização de pequenos grupos de crianças também é um dos organizadores da ação pedagógica nas escolas participante do OBECI que, pensado junto a outro organizador, o

papel do professor, contribui para que seja “[...] mais fácil respeitar, acompanhar o ritmo e observar [e registrar] características individuais de cada criança e de como elas se relacionam com o grupo” (FOCHI, 2019, p. 260).

Outro ponto a ser realçado na prática de registro desenvolvida pelas professoras refere-se à observação e registro em vários momentos da rotina. Assim, observavam meninas e meninos em atividades, sessões, contações/leituras de história, mas, também, em brincadeiras e outras interações autoiniciadas por elas, por exemplo, no momento do parque:

A investigação em campo mostrou que as professoras registravam para conhecer melhor as crianças – como disse a professora Lu, “para investigar o interesse delas” (NOTAS DE CAMPO, 22/08/2019) –, por meio, de uma observação *crítica*, pelo olhar/escutar direcionado para investigar o que as crianças faziam, falavam, expressavam etc., e *criativa*, pela utilização de múltiplos registros, das atividades, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano. Apesar da prática de registro aparecer como uma constante no trabalho das professoras desde o início da pesquisa (agosto de 2019), foi notado que, à medida que o período de entrega dos relatórios se aproximava (dezembro do mesmo ano), as professoras parecem ter passado a estar mais preocupadas em levantar informações sobre as crianças, sobretudo, a respeito daquelas mais introspectivas, que participavam e falavam com menor frequência:

Neste momento a professora Camila está com o caderno e o celular em mãos e está sentada próximo à Mariana. Ela comenta que ficará por perto deste grupo, pois irá observar melhor a referida menina (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

Foto 48 – A prática de registro no momento do parque



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila solicita que as crianças organizem a sala e cobra isso de todas as crianças. É um momento levado a sério. Pede para o ajudante do dia conferir se está tudo

guardado. Camila tem consigo o caderno de registro, penso que para anotar a participação das crianças na organização da sala (NOTAS DE CAMPO, 19/11/19).

Foto 49 – A prática de registro na sala referência



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A professora Camila apresenta, no segundo encontro de ressignificação, reflexões sobre o acompanhamento das vivências e processos das crianças que tinham um comportamento mais introspectivo:

E Pedro, às vezes, é tão complicado ver esse processo. É tão complicado, porque a gente vê de um e de outro que se destacam, uma Iolanda da vida, uma Agatha da vida, um Nicholas da vida, que é todo tempo ‘tia, me olhe’. Quando eles não estão falando, eles são... Então você olha, aí você pega um Victor Gabriel, uma Ednara, uma Melissa... tu tá entendendo, que são calminhos, que não te demandam muita energia, que são lá quietinhos, aí os outros que são... (PROFESSORA CAMILA. 2º ENCONTRO).

A reflexão da docente se estrutura na comparação entre as crianças que “se destacam”, que se expressam e participam mais, e as crianças que “não se destacam”, que se expressam de maneira mais comedida e não desempenham protagonismo nas interações e atividades propostas. É preciso problematizar para quais situações o olhar da professora estava sendo direcionado, pois, percebe-se que há uma atenção maior para a ação dessas crianças nas atividades e práticas por ela promovidas, de modo a acompanhar a atuação de meninas e meninos em situações específicas. Por outro lado, se considerarmos a atividade mais ampla das crianças, com o contexto do CEI, com outras crianças e espaços, é possível observar que essas meninas e meninos desenvolviam, de forma autoiniciada e ativa, interações, brincadeiras, jogos etc. Nesse sentido, faz-se necessário reforçar que a observação e o registro devem mirar as

crianças em suas atividades, e não a crianças em uma atividade determinada e a partir de critérios comparativos.

A professora Camila levanta a possibilidade de reunir as crianças introspectivas em pequenos grupos, para assim, conseguir escutá-las: “[...] hoje é dia do brinquedo, eles vão brincar, brincar, brincar... vou separar uma mesa, um espaço, Samuel, Victor Gabriel, Emanuelle, Ana Mariana. Vou me sentar e conversar com eles, vou escutá-los”. A professora complementa que essa organização pode contribuir para que essas crianças sejam vistas, pois, no “[...] grupão, a Agatha se destaca, o Nicholas se destaca, e isso não me permite ouvi-los, porque eles até começam a falar, mas, daqui a pouco, a Agatha diz uma coisa tão massa, que eu preciso anotar...”. Compreende-se que a organização formulada por Camila pode constituir-se em uma situação artificial, movida, provavelmente, pela necessidade de se ter registros sobre as crianças. E a sua presença no grupo pode, inclusive, inibir comportamentos mais espontâneos. Questiona-se também o porquê de precisar anotar a fala de crianças que já se destacam, uma vez que o incentivo às crianças que não participam com tanta frequência é percebido, inclusive por ela, como uma dimensão importante, a ser desenvolvida.

A professora Lu acrescenta à discussão sobre o acompanhamento das crianças que algumas delas demandam ser notadas e que a isso se relaciona uma postura docente que busca interpretar/entender o que elas estão comunicando:

Lu: Olha, vou te dizer uma coisa que eu tenho observado. Por exemplo, o Pedro. Eu ainda não tive tempo de parar e observar o Pedro. Mas o Pedro já tem me dito tantas coisas e eu não tenho conseguido ouvir ele. Olha só, tudo o que ele faz, ele vem me mostrar, ele fica enredando os outros direto, mas isso tem algo que eu preciso ver com um outro olhar. Por que que ele tá relatando aquilo? O próprio fato dele tá querendo sair do lugar dele e se comunicar, é uma forma dele querer ser notado...

Camila: E tu imagina ele com uma irmã pequena, ele não deve ser notado em casa.

Lu: Não deve ser notado. Aí, tudo o que ele faz, ele vem, “Tia, num sei o quê”, “Tia, eu fiz isso”, “Tia, aquilo”.

(2º ENCONTRO)

A professora comenta o movimento de Pedro a partir de uma visão sensível para os comportamentos do menino. Encara as delações dele como uma forma de chamar a atenção para si, sendo necessário, da parte dela, ir além disso, compreender e interpretar os indícios que as atitudes do menino apresentam, para, com ele, construir sentidos.

Em se tratando de uma pesquisa sobre as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, faz-se importante enfatizar como as práticas de observação e registro podem valorar as manifestações de meninas e meninos. Uma professora que observa com interesse informa para a criança que ela é importante, que as suas expressões e criações são dignas de um olhar atento, curioso. Registrar é um procedimento que pode provocar encantamento nos professores,

pois, estes são mobilizados pelas manifestações diversas e peculiares das crianças no dia a dia, por exemplo, as suas comunicações e expressões em múltiplas linguagens:

A professora fotografa meninas que brincam no cantinho da beleza. Uma menina brinca de alisar o cabelo de outra menina com uma prancha de brinquedo. A professora percebe a situação, logo pega o celular, que estava em sua mesa e registra a interação entre as crianças (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

Os dados produzidos nessa pesquisa indicam que a prática do registro pode, mesmo em situações adversas, contribuir e enriquecer as interações e intervenções realizadas pela professora no sentido de promover as aprendizagens e o bem-estar das crianças. Nesse sentido, o trabalho com documentação explana, aos poucos, o modo como as professoras agem com as crianças (MALAGUZZI, 1999, 2016), ou seja, sobre as relações que constituem a Pedagogia da escola.

O registro, portanto, deve se colocar justamente entre as interações e a observação – formulação que intitula este capítulo –, pois um professor que observa/escuta as crianças estando em relação, tanto poderá fazer registros das manifestações infantis, como também, a partir de sua intencionalidade pedagógica, desenvolver ricas interações com as crianças e entre elas. Estar junto.

7. AS MANIFESTAÇÕES DE LINGUAGEM DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA EM CURSO NO CEI MÁRIO QUINTANA

Este trabalho se apoia em heranças teóricas sobre as linguagens da criança – Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1983, 1991, 2004, 2009); Teoria da Narratividade (BRUNER, 1997, 1998, 2007); e Teoria das Cem Linguagens (MALAGUZZI, 1999, 2016, 2017) – e de como as escolas de educação infantil podem organizar e promover práticas para a sua promoção – Pedagogia da Relação e da Escuta e Pedagogia da Educação Infantil – por conceber, como disse Vigotski, que o desenvolvimento das crianças “[...] está genéticamente vinculado con las relaciones entre las personas” (VYGOTSKY, 1989, p. 51, *apud* LIBERTY, 1994, p. 12).

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do indivíduo se dá em relação com o ambiente sociocultural em que ele vive, sendo este um fenômeno de internalização de processos vividos neste ambiente, tornando-os internos; isso só é possível pelo suporte dado por outros indivíduos da espécie (OLIVEIRA, 199). Por isso, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão geneticamente vinculados à relação que elas estabelecem com o entorno, as pessoas e os espaços por elas construídos.

Dentre os processos internalizados pelas crianças está a linguagem e seus usos na cultura, no entanto, “[...] los símbolos no sólo cumplen una función interna de representación, sino que también se desempeñan como instrumentos de comunicación, regulando nuestras relaciones con los demás” (LIBERTY, 1994, p. 13). Pelo importante papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento da criança, como também para a vivência desta na comunidade humana em que habita, Bruner (2007) define a apropriação da linguagem como inserção e uso da cultura:

as crianças gozam de um acesso privilegiado à linguagem, que a ligação entre elas e a comunidade linguística é sistematicamente proporcionada. Tornou-se igualmente claro que as crianças, ao tentarem utilizar a linguagem [...] estavam a fazer bastante mais do que simplesmente a dominar um código. Elas estavam a negociar procedimentos e significados e, ao aprenderem a fazê-lo, estavam a aprender os modos da cultura, bem como os modos da sua linguagem (BRUNER, 2007, p. 11).

A linguagem é, então, um instrumento psicológico e social, que tanto regula a atividade intelectual, como medeia as relações entre os indivíduos e o mundo. As linguagens são, em outras palavras, as principais ferramentas da consciência, que são fornecidas principalmente pela cultura, pelas pessoas ao redor da criança em seu processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento (LIBERTY, 2010).

Atualmente, com a emergência dos serviços de educação infantil, as crianças engajam-se em práticas sociais e de linguagens nos contextos de creche e pré-escola, sendo os

professores e os outros adultos atuantes nesse serviço, em parceria com as famílias e a comunidade, constituintes de um “sistema de suporte à aquisição de linguagem”. De acordo com Bruner (2007, p. 108), esse sistema “[...] enquadra a interação [sic] dos seres humanos de forma a auxiliar o aspirante a locutor no domínio do uso da linguagem. [...] torna a aquisição da linguagem não apenas possível, mas faz com que esta se processe na ordem no ritmo em que normalmente ocorre”.

Bruner acreditava que quase todas as crianças possuem uma vontade de aprender inerente (BRUNER, 2001), por isso, o importante papel dos pares mais experientes (aqui, especialmente, os professores) em fazer com que esse desenvolvimento progrida. Em se tratando do desenvolvimento da linguagem, que estes pares se constituam em um sistema de suporte à aquisição de linguagem.

Tal demanda tem sido atendida pelas abordagens educativas da Família das Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que compreendem as interações como o coração da Pedagogia (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018), portanto, que “[...] através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações” (OLIEIRA-FORMOSINHI, 2007, p. 19).

Especialmente, a Pedagogia da Relação e da Escuta, concebe o contexto educativo como um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo. Segundo Malaguzzi (1999, p. 107), a força desse sistema está nos modos como a abordagem Reggio Emilia torna “[...] explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as”, como apoia “[...] os intercâmbios sociais que melhor asseguram o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como o desdobramento explícito de problemas vinculado aos campos cognitivo, afetivo e expressivo” (p. 74).

No contexto brasileiro, é possível fazer referência às normativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que incluem as interações e as relações na concepção de criança, como um sujeito histórico e cultural, que, por meio destas constrói identidade e produz cultura. As interações, juntamente com a brincadeira, são apresentadas como os eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil, sendo consideradas como constituintes das experiências em que as crianças se voltam para a construção da consciência de si, dos outros e do mundo físico e natural. Gobbi (2010), em relatório elaborado no âmbito do Programa Currículo em Movimento (Secretaria de Educação Básica / Ministério da Educação), que visou

estabelecer o diálogo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com os professores, afirma que

Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem. Quem são mesmo? Estão em constantes e profundas relações com seus pares de idades iguais e diferentes em confrontos de idéias [sic] e negociações que geram criações coletivas e individuais. Para os adultos implica, a partir das incertezas - também proveitosas -, buscar a garantia de que diferentes pontos de vista sejam compreendidos, e que a escuta e o diálogo permaneçam presentes constantemente nos espaços de educação e cuidado destinados a primeira infância (GOBBI, 2010, p. 2).

Na educação infantil, a linguagem é entendida em um sentido amplo, de produção, expressão, interpretação e negociação de sentidos e significados (GOBBI, 2010). No entanto, como já discutido na introdução deste trabalho, o campo da Pedagogia da Educação Infantil vem enfrentando historicamente o desafio de desconstruir o caráter antecipatório e preparatório para o ensino fundamental, que atribui rigorosamente à pré-escola a função de ensinar a linguagem escrita e outros conteúdos escolares, o que se dá em detrimento da promoção das outras linguagens, como o brincar, o desenho, a narrativa etc. Frente a essa cultura persistente, cuja força foi explicitada no primeiro capítulo, o presente estudo apresentou, inicialmente, a seguinte hipótese: as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, mesmo não sendo privilegiadas, fazem-se presentes no cotidiano da pré-escola.

A pesquisa empírica contrariou, em certa medida, essa hipótese. De fato, as linguagens das crianças fazem-se presentes no cotidiano da pré-escola, mesmo daquelas que tendem a colonizar e silenciar as crianças e/em suas manifestações de linguagem. No entanto, a imersão no contexto do Centro de Educação Infantil Mário Quintana, permitiu a esta pesquisa conhecer as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, em um ambiente de promoção e valorização de meninas e meninos e/em suas linguagens.

O estudo assume como **primeira constatação** que, no contexto investigado, *as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, eram manifestadas nas interações entre as crianças, entre elas e as professoras e entre elas e os espaços e materiais da escola*. As linguagens infantis estavam, assim, em relação com a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana, negociando significados que implicavam nas experiências das crianças, inclusive, no processo de construção da identidade.

7.1 As manifestações de linguagem de crianças e professoras em relação

Foto 50 - Williane e Lorena “proseiam” com Camila



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Construir a escola como um espaço para compartilhamento de vida implica estar legitimamente com as crianças, o que significa reconhecer e garantir que as suas ações são genuínas, dignas de atenção e empenho do(a) professor(a) em se relacionar com elas de modo a desenvolvê-las. As situações de compartilhamento emergem do/no cotidiano, podendo ser uma “simples” conversa, como quando Lorena (à direita) e Williane (à esquerda) iniciaram um diálogo com a professora Camila (Infantil IV B), que logo se envolveu na prosa com as meninas e parou o que estava fazendo, entregando-se à vivência, em estado de escuta e relação.

As interações são o coração relacional, como afirma Oliveira-Formosinho (2007), do modo participativo de fazer Pedagogia. Tal fazer tem como pano de fundo as imagens que os professores construíram em sua trajetória pessoal e profissional, como discutido no terceiro capítulo, por exemplo, a imagem de criança, professor e escola. Essas concepções se constituem em uma “membrana teórica” que influencia o professor em seu relacionamento com as crianças e, conseqüentemente, nas relações que elas estabelecem com ele (MALAGUZZI, 1994 *apud* HOYUELOS, 2004).

Se faz imprescindível que o professor reflita sobre as suas concepções, reelabore-as se necessário, e compreenda como estas implicam nas interações que ele desenvolve com as crianças. Tornar-se consciente dessas influências possibilita ao docente uma atuação mais honesta com ele mesmo e com as meninas e meninos, de modo que o estilo interativo por ele

desenvolvido não seja um simples modelo de conduta, mas um evento de **negociação das formas de agir, sentir e pensar** de um determinado grupo. Isso exige que o professor exerça um papel ativo, de estar disposto a negociar, inclusive, os usos da linguagem; uma negociação que ajude a criança “[...] a tornar as intenções claras e a sua expressão adequada às condições e aos requisitos da <<comunidade da fala>>, isto é, a cultura” (BRUNER, 2007, p. 32). A negociação configura a interação de modo que a produção e o compartilhamento de significados estejam sintonizados com as intenções dos sujeitos, crianças e professores.

A estreita relação entre as manifestações de linguagem de crianças e adultos (pois, linguagens de uma cultura) foi um aspecto para o qual esta pesquisa esteve atenta no percurso do trabalho de campo. Nos dois coletivos participantes da investigação, parecia haver entre os modos de expressão e comunicação das professoras e as expressões de linguagem dos pequenos uma “[...] interação retroativa em que os processos são circulares e seus efeitos retroagem sobre suas causas”; próxima à ideia de espiral recursiva de Morin (HOYUELOS, 2019, p. 64).

A partir dessa percepção, os procedimentos de observação e registro, que, inicialmente, miravam as manifestações de linguagem das crianças, passaram também a se voltar para as manifestações de linguagem das professoras. Com isso, os registros produzidos, além de capturarem as expressões das professoras, também contribuíram para se compreender a **recursividade** destas entre as manifestações de linguagem das crianças, em relação com o contexto educativo. Assim, concebeu-se a relação entre as expressões de linguagens de crianças e de professoras como

[...] um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais. Desse modo, o processo recursivo produz-se/reproduz-se a si mesmo, evidentemente com a condição de ser alimentado por uma fonte, reserva ou fluxo exterior (MORIN; et al., 2003, p. 35).

Dentre as linguagens expressas pelas professoras, estavam as **manifestações de dramatização**, com as quais elas pareciam querer reforçar o que estavam comunicando para as crianças, também apoiadas pela fala. Sem dúvida, o uso dessa linguagem promovia um contato mais envolvente com as crianças, pois, as meninas e os meninos respondiam a essas simulações, seja com risos e olhares atentos, seja com a imitação da linguagem manifesta:

A professora Camila conclui o preenchimento das agendas e pede para as crianças formarem o círculo de cadeiras para a roda de conversa. Camila diz que a roda será ligeira [breve]. Ao tempo em que fala isso, ela simula correr. Algumas crianças imitam a professora. Em roda, a professora Camila conversa com as crianças sobre a campanha da Dona Baratinha: trata-se de uma dinâmica para arrecadação de dinheiro para realização da festa do dia das crianças. Para isso, as crianças levam uma baratinha – cofre – para casa, na qual familiares e vizinhos colocam dinheiro a ser doado para a referida ocasião. Camila pede para as crianças segurarem o cofre e que percebam o quanto ele está pesado. Quando chega em sua mão, a professora expressa não

conseguir segurar o cofre de tão pesado que está. Em seguida, algumas crianças pedem para segurar novamente e imitam a ação da professora, simulam que o cofre está tão pesado que fica difícil de segurar (NOTAS DE CAMPO, 20/08/19).

Desse modo, a professora Camila parecia mobilizar envolvimento e atenção por parte das crianças, “falando a língua delas”, ou seja, expressando-se e comunicando-se não apenas pela fala, mas com o corpo. No primeiro encontro de ressignificação, Camila apresentou a percepção de que, nas crianças, a expressão corporal expressa uma ideia ou sentimento:

E essa questão do corporal para a criança é muito mais forte que o verbal... Em tudo, em todos os sentidos. Você pode prestar atenção que quando fala assim “fulano tá triste”, aí faz assim “triiiiste” [Camila faz um movimento com os ombros e a cabeça de modo a encurvá-los]. Mas, se eu for falar: “Pedro, a Lu tá triste”. A minha expressão não iria mudar, mas a criança, quando ela vai falar: “Tia, você não sabe o que aconteceu? Meu pai brigou com a minha mãe” [Camila começa a falar com um tom alto e termina com um tom baixo]. Já muda a expressão [faz uma cara de triste], é como se houvesse uma necessidade muito forte de materializar o verbal, sei nem se existe isso (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

A partir das situações observadas e da fala da professora, é possível supor que ela se utilizava da dramatização para fazer com que a interação em desenvolvimento se “adequasse” à gramática própria das crianças, na qual elas dizem com o corpo todo, unindo fala e outras expressões. O pensamento e as ações da professora também indicam que um professor que se expressa em múltiplas linguagens é, antes disso, um adulto que sabe ler as expressões das crianças, que está atento às várias formas que elas utilizam para se comunicar.

É interessante também observar o uso que a professora faz da linguagem corporal quando está comentando sobre a expressão desta por parte das crianças; testemunhando que essa linguagem, mais presente na infância, permanece na constituição do indivíduo, afetando indiretamente os processos do pensamento verbal (VYGOTSKY, 1983).

Outras situações em que **as crianças imitavam manifestações da professora** Camila eram as práticas de contação de histórias musicadas ou de cantoria de músicas acompanhadas de movimentos; práticas mais recorrentes após o jantar (16h40m), quando já se aguardava a chegada dos familiares. A seguir, é descrita uma situação de contação de história musicada:

As crianças estão reunidas no centro da sala, sentadas no chão, e a professora Camila sentada em uma cadeira. Camila começa a cantar uma história, que inicia com um pato se perdendo de sua mãe: “Ai que dó, ai que dó, ai que dó... Coitado do patinho [a professora coloca as mãos fechadas em frente aos olhos e faz movimentos de 90° para dentro, as crianças fazem o mesmo]. Quá quá quá... [as crianças imitam as ações da professora Camila, flexionam os cotovelos e os movimentam 90° para cima e depois os descem, fazem isso repetidas vezes]. Mas a mãe do parto não desistiu. Procurou até que surgiu [colocam uma mão, com a palma voltada para baixo, em cima das sobranceiras e fazem um movimento circular com a cabeça]. Um patinho não pode entrar na água assim. Pra aprender a nadar, tem que ser só no rasilho. Pra aprender a nadar, tem que bater os pezinhos [colocam as duas mãos frente ao corpo e as movimentam para baixo]. O filho perto da mãe e a mãe perto do filho, só assim que

o patinho aprendeu a nadar [colocam as duas mãos frente ao corpo, mas, somente os dedos indicadores apontados para frente, os demais fecham a mão, fazem movimento de aproximação e separação com as mãos]. Quá quá quá ... [flexionam os cotovelos e o movimentam 90° para cima e depois os descem, fazem isso repetidas vezes]”. Aêeeeeeeeeee [batem palma] (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Nessa situação, as crianças, ao tempo em que escutavam a história cantada, imitavam os movimentos da professora, faziam isso de forma harmoniosa às ações de Camila, sendo uma pista para a suposição de que elas já conheciam a música e os movimentos, em alguns momentos, inclusive, antecipando-os. A cantoria de músicas acompanhada de movimentos também engajava as crianças, sendo uma prática de sintonização de expressões da linguagem verbal e corporal:

A professora pergunta se as crianças querem aprender a música que ela disse que ia ensinar. Pede para as crianças ficarem de pé e fazerem uma roda, depois pede para que soltem a mão [o objetivo era se organizar em um círculo]. A professora inicia a música, que é acompanhada de movimentos: “Todo movimento, pede um movimento [batem palmas e as duas mãos nas duas cochas], na ondinha [fazem um ondinha com os braços, em frente ao rosto], odaslicando [fazem movimento circulares com o braço colocado ao lado do corpo na vertical, com a mão voltada pra cima], com o bumbum [colocam uma mão no joelho e balançam o bumbum], com o ombrinho [mechem os ombros], e chutam a bola [simulam chutar uma bola], que nem um saci [pulam de um pé só]” (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Na sala, após o jantar, sentadas nas cadeiras, organizadas em formato de círculo, Camila propõe às crianças uma brincadeira com música e movimentos coreografados. A música vai mobilizando que cada vez mais as crianças “batam” com todos os membros do corpo: “Guto bate com um martelo [batem com a mão direita na coxa direita]. Guto bate com dois martelos [batem com as mãos direita e esquerda na coxa direita e esquerda, respectivamente]. Guto bate com três martelos [batem com as mãos direita e esquerda na coxa direita e esquerda, respectivamente, também batem o pé direito no chão]. Guto bate com quatro martelos [batem com as mãos direita e esquerda na coxa direita e esquerda, respectivamente, também batem o pé direito e esquerdo no chão]. Guto bate com cinco martelos [batem com as mãos direita e esquerda na coxa direita e esquerda, respectivamente, também batem o pé direito e esquerdo no chão, por fim, balançam a cabeça, para baixo e para cima]. E depois vai dormir [inclinam o corpo para um dos lados do corpo e descansam o rosto sob as duas mãos unidas]”. Esperam um pouco. Gritam: “Acorda, acorda [batem palmas]” (NOTAS DE CAMPO, 17/10/19).

Foi observado também que na linguagem promovida pelas professoras nas interações com as crianças faziam-se presentes expressões regionais, comumente utilizadas no dia a dia das pessoas do estado do Ceará. Durante as rotinas observadas eram constantes falas das professoras, como “ô, mulher!”, “ai, meu Deus!” etc. As crianças também faziam uso dessas expressões em suas interações, em situações “adequadas”. Por exemplo, as meninas chamavam-se umas às outras de “mulher”, quando faziam pedidos, brincadeiras e repreendas. “Ai, meu Deus” também era uma expressão usada pelas crianças nas situações em que algo não corria bem, por exemplo, quando os potes de lápis de cor e canetinhas caíam das mesas. É possível mencionar várias outras situações de uso de expressões regionais, como a apresentada abaixo:

No momento dos combinados para a ida ao pátio, Lu pergunta para as crianças quem eram os personagens da história e as crianças dizem que o Seu Barato é a professora Camila. Lu nega, diz que não. Uma menina diz: “Ô Tiaaaa, eu pensei que era uma barata de verdade, já ia pegar a chinela e bater”. Lu: “*Viiixe Maria*, aí num pode”. O grupo ri (NOTAS DE CAMPO, 07/10/19, grifos meus).

Como mencionado na introdução deste trabalho, inclusive na formulação de sua problemática, e discutido nos capítulos que apresentam o referencial teórico, as múltiplas linguagens participam de um importante fenômeno vivido na infância, o processo de construção da identidade. Os marcadores culturais de uma região, como os mencionados anteriormente, fazem parte das múltiplas expressões da linguagem e atuam diretamente na construção da identidade pelas crianças, uma vez que, meninas e meninos desenvolvem as diversas formas de representação, comunicação e expressão ao tempo em que se desenvolvem nelas (imersas em contextos simbólicos). Pois, de fato, apropriar-se de uma linguagem é apropriar-se de uma cultura, a constituindo e por ela sendo constituído (BRUNER, 2001). O reconhecimento e a utilização de tais expressões no espaço da escola ampliam os referenciais implicados no processo de construção da identidade de cada criança, de modo que estas se sintam parte de um determinado grupo humano.

As manifestações de linguagem de crianças e professoras das turmas Infantil IV A e B se implicavam mutuamente, as linguagens das docentes repercutiam nas manifestações de meninas e meninos, que, por sua vez, nutriam as expressões das educadoras – seguindo o princípio da recursividade (MORIN; et al, 2003). Havia também outra forma de relação entre as linguagens dos pequenos e das adultas em questão, conforme se discute na seção seguinte, em que se privilegia uma análise das negociações de significados presentes nessas interações. Todavia, estas negociações não se davam no vazio, mas nos espaços e situações organizadas pelas professoras no contexto da escola, estando, por consequência, em relação com a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana.

7.2 As manifestações de múltiplas linguagens das crianças: lócus de negociações

A inserção progressiva na cultura exige que a pessoa se aproprie e desenvolva estratégias e instrumentos de gestão da vida em comunidade. Para isso, ela é mobilizada a dominar a linguagem, como meio para a interpretação e a negociação da cultura. Para a criança essa interpretação e negociação iniciam-se quando ela entra na cena humana, sendo o desenvolvimento da linguagem o meio e produto para que ela especialize a sua atuação (BRUNER, 2007). Desse modo, a criança se apropria dos recursos e estratégias para tomar o seu lugar na cultura:

É igualmente claro que as crianças, ao desejar usar a linguagem para alcançar seus fins fazem muito mais que simplesmente dominar um código. Estão negociando procedimentos e significados e, ao aprender a fazer isso, estão aprendendo os caminhos da cultura, assim como os caminhos da linguagem (BRUNER, 1995, p. 15, *apud* FOCHI, 2013, p. 99).

As crianças produzem significados nas e para as suas experiências diárias, sendo uma ação tipicamente humana composta por atos mentais, que envolvem coordenação de percepções, interpretações, planejamentos e comunicações. Nesse sentido, a Pedagogia da Relação e da Escuta compreende que é papel do professor promover, de maneira direta ou indireta, a competência de criação de significados como a base da aprendizagem. Para isso, as situações e os espaços devem ser organizados de modo a promover interações entre as crianças e as práticas e artefatos de sua cultura. Faz-se importante reconhecer também a seriedade do inesperado, que são eventos dos quais as crianças também necessitam (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A abertura para o inesperado acolhe o que emerge dos intercâmbios entre as crianças e delas com os adultos no contexto da escola, por exemplo, as manifestações de linguagem. Nos coletivos participantes da pesquisa, as expressões de linguagem surgiam tanto nas práticas propostas pelas professoras, como também nas interações iniciadas/desenvolvidas pelas crianças, sendo estes casos verdadeiros palcos para o que Dolci (2013, *apud* HOYUELOS, 2018) chama de garabatos teatrales, que são manifestações em

[...] que se mezclan narraciones, performances, mímicas, gestos, sonidos onomatopéyicos y danzas creativas. [...] [En el que los niños] llevan a cabo sus juegos teatrales con seriedad, hacen fluir sus identidades, [...] no tanto en el reino de lo real, sino en el reino de lo verdadero, pero también en el mundo de la imaginación y de la fantasía (DOLCI, 2013, *apud* HOYUELOS, 2018, p. 183).

Os procedimentos de observação e registro, realizados nesta pesquisa, partiram da premissa de que as vivências das crianças se caracterizam pela integralidade de suas ações, pensamentos e sentimentos. Desse modo, buscou não perder de vista a integração entre as manifestações infantis, não sendo possível (além de incoerente, segundo a herança teórico assumida) dissociar as expressões de linguagem das crianças em suas interações, pois estas estão imbrincadas entre si, formando uma unidade de expressão e comunicação. A análise, a seguir, tentou não perder de vistas esta unidade, ao mesmo tempo em que também intencionou iluminar as negociações de significados que nelas ocorriam.

As notas de campo transcritas evidenciam o tipo de observação realizada, pois eram constantes os diálogos que o pesquisador estabelecia com as crianças, no sentido de melhor registrar (pedidos para que elas mostrassem o que fizeram / pedidos para que elas se voltassem para a câmera para serem fotografadas ou filmadas / etc.) e compreender (breves perguntas

sobre o que elas estavam fazendo ou tinham feito). Esses contatos, que participavam de uma rede maior de relações entre as crianças e o pesquisador, foram possíveis também pela proximidade desenvolvida com as professoras, as quais solicitavam a participação do investigador em algumas interações e situações. Assim, ele, em alguns momentos, participava das manifestações que registrava.

7.2.1 Imaginação em expressões verbais e corporais

Constituintes da maior parte das manifestações discutidas neste capítulo, as expressões verbais e corporais também podem ser observadas como eixos centrais de algumas manifestações, tendo fortes cargas de representação e sentido. Por meio delas, as crianças expressavam uma compreensão peculiar sobre situações ocorridas no cotidiano e sobre objetos do mundo físico e natural, tonando visíveis suas interpretações sobre determinados fenômenos e artefatos. As crianças também criavam brincadeiras que se realizavam, primordialmente, pelas expressões verbais, como também, narrativas, que acompanhadas de expressões corporais, contavam histórias imaginadas por elas.

Por participarem do processo de descoberta que as crianças realizam sobre si e o mundo, as expressões de linguagem tanto constituem como expressam uma compreensão peculiar desses sujeitos sobre a cultura em que vivem. Tais compreensões têm sua gênese e evolução nas interações que as crianças desenvolvem com o entorno, as pessoas e os espaços e situações que estas constroem. Assim, os processos de produção de significados estão em relação com as experiências vividas pelas crianças, conseqüentemente, tais significados passam a constituir as meninas e os meninos, ao tempo em que dão sentido às suas experiências.

Permeada pelo surgimento e desenvolvimento dos processos de produção de significados, a infância é marcada por essas interpretações peculiares, que são tanto mais verdadeiras que reais (HOYEULOS, 2018). O pensamento das crianças se desenvolve tendo várias especificidades, dentre elas o caráter sincrético, que, para Vigotski (*apud* SMOLKA, 2009), se evidencia nas ações, nas percepções, nas brincadeiras, na linguagem, contendo um potencial criador e estético. De acordo com Smolka (2009, p. 8),

Vigotski encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos uma via explicativa para o funcionamento mental, social e individual. Ele argumentava que os signos são um meio/modo de relação social e destacava a importância e o estatuto da forma verbal de linguagem no desenvolvimento humano e na formação da consciência.

As crianças participantes da pesquisa expressavam, em suas manifestações de linguagem, *peculiares interpretações*, que pareciam se articular ao contexto cultural que

rodeava estas meninas e meninos, tornando visível o ímpeto delas em se engajarem na comunidade em que viviam. Tais interpretações são a parte visível dos processos de acesso à uma dada realidade social por parte dessas crianças, como no diálogo envolvendo duas crianças da turma Infantil IV A e o pesquisador:

No momento da acolhida, Artur se aproxima do pesquisador com um objeto retangular na mão e diz que é um telefone, com o qual ligará para ele. Assim Artur o faz. O pesquisador atende, cumprimenta o menino e iniciam uma conversa por telefone. Artur fala que esquentaram um ônibus perto da mãe dele, por isso, ela não foi trabalhar no presente dia [na semana em que o diálogo se deu, a cidade de Fortaleza passava por uma série de ataques por parte do crime organizado, que, entre outras ações, incendiavam ônibus]. O pesquisador pergunta se ela estava bem. O menino responde que sim e se despede. Iolanda, que se encontrava sentada próxima ao menino e ao pesquisador, estava visivelmente atenta à conversa entre os dois. Ao final do diálogo, ela vira-se para Artur e diz, em alto e bom som: “Não! Queimaram o ônibus!” (NOTAS DE CAMPO, 24/09/19).

A fala de Artur tem como conteúdo atos de violência praticados próximo a sua mãe, o que sinaliza que este acontecimento mobilizou o pensamento do menino. Para comunicar o acontecido, Artur afirma que “esquentaram” um ônibus próximo à mãe dele, referindo-se a um incêndio. Iolanda parece ter compreendido o que Artur disse, mas, corrige o menino, comunicando que “queimaram” o ônibus. Isso sinaliza que Iolanda também tinha atentado para tais fatos. Esquentar e queimar são verbos que se aproximam do campo semântico do substantivo fogo, que se refere ao desprendimento de calor e luz produzidos pela combustão de um corpo.

Nesse evento, Iolanda parece negociar o termo para designar o acontecido, pois tanto ela, como o menino apresentam verbos (esquentaram e queimaram) que se remetem coerentemente ao fenômeno, o ônibus incendiado. Ao utilizar um termo que não se aproxima da descrição convencional do fenômeno, esquentaram (que significa aumentar o calor de um corpo), Artur é corrigido por Iolanda, que afirma que o ônibus foi queimado (que significa destruído pelo fogo, abrasado).

O posicionamento da menina, provavelmente, não decorreu do conhecimento relativo à adequação dos termos para se referir ao acontecido, pois, talvez, essas crianças não conheciam o significado destes, o conceito empregado cientificamente. É mais plausível considerar que a menina tenha percebido o uso do termo “queimaram” como mais corrente para se referir a este e a outro fato semelhante.

Foto 51 - Iolanda escutando a conversa entre Artur e o pesquisador



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Iolanda parecia ser uma menina bastante atenta ao contexto comunitário em que se inseria. Frequentemente, usava expressões que se fazem presentes nas interações entre as pessoas da região, como “mulherzinha”, “tá doida” e “ave maria”. Em uma atividade de desenho, Iolanda pediu para que Rita (também da turma Infantil IV A) lhe desse um determinado lápis de cor que ela tinha na mão, mas a menina continuou usando o lápis solicitado por Iolanda. Esta, então, disse: vou te dar três minutos, um, dois, três (NOTAS DE CAMPO, 22/09/19). Tal expressão – vou te dar determinado tempo – é utilizada socialmente como marcação de um período específico para que algo seja feito, geralmente, se diz: vou te dar três segundos, um, dois, três. Iolanda demonstra ter se apropriada dessa expressão e de sua função, utilizando-a em situação adequada, embora com outra unidade de tempo, minuto, em vez de segundo.

A manifestação da menina testemunha que a apropriação de uma cultura possibilita que as crianças operem com as suas linguagens. Inicialmente, as referências, funções e situações de uso dessas expressões podem não ficar tão claras, sendo também possível que as crianças inventem novas funções e modos de usá-las. De fato, as linguagens decorrem de processos históricos e sua importância varia de acordo com as culturas. Assim, a invenção de modos de uso dessas linguagens, como disse Vigotski (2009), erradicam da própria vivência da criança, que é também histórica, ganhando um colorido especial a partir das emoções e sentimentos (efeito sincrético e estético) que perpassam o indivíduo.

Em algumas das manifestações registradas é possível visualizar traços de invenção no uso das linguagens, como nos desenhos de catapora do menino Nicholas, da turma Infantil

IV B. Certo dia, no momento da acolhida, o pesquisador percebeu que Nicholas possuía marcas de caneta em uma das pernas e perguntou:

Pedro: O que foi isso, Nicholas?
 Nicholas: É catapora.
 Pedro: Tu que fez?
 Nicholas: Foi.
 Pedro: Tua mãe viu?
 Nicholas: Não, foi no reforço
 (NOTAS DE CAMPO, 19/11/19).

Foto 52 - As cataporas de Nicholas



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nicholas utilizou da linguagem do desenho para representar catapora. Não se sabe se o menino já esteve acometido da referida infecção, se possuía pessoas próximas que estavam acometidas ou que já tinham sido. O que se pode afirmar é que Nicholas sabia do que se tratava, pois desenhou formas circulares que rementiam às bolhas advindas com a irritação e dispondo-as uma próxima à outra, como realmente acontece na pele das pessoas infectadas.

A fala do menino também oferece pistas para se refletir sobre o caráter clandestino que algumas manifestações de linguagem podem ter, como problematizado na pesquisa de Martins (2009), que observou brincadeiras de faz-de-conta e outras interações sendo vividas de forma clandestina por crianças de uma turma de pré-escola, como estratégia de evitar repreensões da professora. Ao ser perguntado se a sua mãe sabia, Nicholas disse que fez no momento do reforço, situação em que, provavelmente, estava acompanhado de outras crianças e por outro adulto, que não a sua mãe, ficando subentendido que a mãe ainda não tinha visto o que ele fez.

É possível afirmar, de modo geral, que as manifestações de linguagem das crianças, no contexto investigado, não necessitavam da clandestinidade para se desenvolverem. Eram, em muitas situações, provocadas pelas professoras, no exercício de uma escuta como estratégia ética (MALAGUZZI, 1999, 2016). Nesse sentido, foram observadas situações em que a professora interagia com as crianças de modo a incentivar a curiosidade e a indagação e o conhecimento delas em relação ao mundo físico e natural (BRASIL, 2009b).

Em uma das rodas de conversa, observadas na turma Infantil IV B, a professora Camila lembrou com as crianças o que elas fizeram no dia anterior. A turma coletou pedras, folhas e flores da natureza disponíveis na escola, prática que compunha uma sequência de práticas sobre centopeias, de modo a suscitar o interesse das crianças, o que poderia repercutir em um projeto sobre o referido animal. Na ocasião, as crianças recolheram folhas, gravetos, pedra, flores e colocaram em um recipiente, que foi guardado pela professora.

O recipiente foi colocado no meio do círculo, em que as crianças estavam sentadas. A professora recolheu do recipiente um ramo de flores e pediu para as crianças passarem o ramo por todo o grupo. Criança por criança interagiu com o ramo. Por iniciativa própria, as crianças começaram a cheirar as flores. Algumas crianças disseram que elas estavam “pôdes” (podres, com mau cheiro), fizeram leves caretas e colocaram a mão no nariz (como que para não sentir o mal cheiro).

Fotos 53 e 54 - Agatha e Jeniffer cheirando o ramo de flores



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Após todo o grupo interagir com o ramo de flores, a professora Camila pediu que elas passassem pelo grupo um punhado de pedras. As crianças, também por iniciativa própria, cheiraram as pedras. Algumas crianças disseram que as pedras também estavam “pôdes” e

fizeram caretas. Arthur diz que “tem cheiro de pedra”. Francisco Pedro, que está ao seu lado, diz que o pesquisador não cheirou. O pesquisador cheira e também comenta que “tem cheiro de pedra” (NOTAS DE CAMPO, 12/09/19).

Fotos 55, 56, 57, 58, 59 e 60 - Crianças cheirando um punhado de pedras



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

No evento narrado é possível perceber que as crianças interagem com um objeto do mundo natural, expressando sensações e interpretações por meio de expressões verbais (pôde), faciais (leves caretas) e corporais (desmaio). Como forma de interação com as flores, as crianças utilizaram um modo bastante presente na cultura humana, que é cheirá-las, já que, geralmente, essas apresentam bom cheiro; o que não era o caso da flor que elas tinham em mãos que,

segundo as crianças, estas estavam “pôde”, com mau cheiro. As crianças estenderam a ação de conhecimento das flores para a interação com o punhado de pedras, constatando também que estas estavam cheirando mal.

Outra constatação é feita por Arthur, que afirma que as pedras tinham cheiro de pedra, inventando um termo, “cheiro de pedra”, e atribuindo a ele um sentido, uma sensação possível pelo olfato. Assim, Arthur faz a combinação de dois termos em discussão, cheiro e pedra, para formar um novo, cheiro de pedra. É possível afirmar que houve a combinação de impressões e, baseada nelas, a construção de uma expressão nova (VIGOTSKI, 2009).

A roda de conversa, momento da rotina em que se deu essa situação, convertia-se em um momento em que as manifestações de linguagem das crianças serviam à comunicação de suas interpretações. Em um desses eventos, dessa vez na turma Infantil IV A, a professora Lu leu um texto que a mãe de Iolanda escreveu para comentar o que a menina havia feito nas férias. O referido texto narrava a ida da criança para uma festa de aniversário em um clube com piscina. Iolanda pediu para a professora ler novamente, mas Lu sugere que ela mesma leia. A garota decide ler apenas o seu nome, o ler e soletra: I O L A N D A Coração, Coração, Coração (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19). Após o nome da menina, a mãe havia desenhado três corações, os quais Iolanda acrescentou como parte do seu nome. Assim como as outras crianças da turma, Iolanda estava no processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita, podendo, assim, essa manifestação estar relacionada à essa construção; o que pode ter levado a menina a confundir os corações com letras. Outra hipótese é de que a menina, como em outras manifestações, faz uma leitura interpretativa dos corações, como uma espécie de brincadeira. Todavia, é também preciso considerar que a menina assim leu o registro para compartilhar com a turma o amor que sua mãe expressava.

Em uma das rodas de conversa observadas na turma Infantil IV B, a professora Camila iniciou o momento conversando sobre assuntos que surgiam a partir das crianças. Em certo momento, as crianças falavam sobre as suas casas. Ayron disse que a sua casa é muito grande, o menino abre bem os braços para dizer quão grande sua casa é (NOTAS DE CAMPO, 19/09/19).

Foto 61 – Ayron expressando quão grande sua casa é



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Ayron expressou-se corporalmente, facialmente e verbalmente. Essa unidade de expressão, fala e ação, caracterizava boa parte das manifestações de linguagem das crianças. Por exemplo, na turma Infantil IV B, em uma das acolhidas observadas, Maurício disse saber dar um “grau” com moto – manobra em que a roda dianteira é levantada 90°, permanecendo a roda traseira no chão – e faz um gesto representativo dessa ação: fecha as duas mãos, estende os braços em frente ao corpo e os movimenta para cima. Neemias, que estava próximo de Maurício e do pesquisador, disse também saber e explica rapidamente como se faz: “acelera a moto e levanta ela” (fazendo gestos semelhantes aos que foram feitos por Maurício). O pesquisador pediu para que os meninos explicassem novamente como se faz o “grau com moto”. Tal pedido é feito para que as crianças expliquem novamente, de modo que ele possa filmar suas manifestações. Os meninos continuaram a falar sobre como faz o “grau”:

Maurício: Vai rápido e levanta. Se bater, tem que apertar o freio.

Neemias: Se bater, quebra o braço.

Maurício: A cabeça também. Aí vai pro hospital.

(NOTAS DE CAMPO, 03/09/19).

Maurício e Neemias representaram um comportamento realizado por alguns motoqueiros, que consiste em fazer o pneu dianteiro da motocicleta ser levantado enquanto o veículo está em movimento. É possível refletir que os meninos demonstraram um potencial de compreensão sobre comportamentos de indivíduos adultos, verbalizando as estratégias de feitura do “grau”, como também para a prevenção de acidentes, como frear.

Para que as expressões de linguagem das crianças aconteçam contribui um adulto implicado em escutá-las, que manifesta um real interesse pelo que elas têm a dizer e mostrar –

o que também acontece com os seus pares. Na pesquisa em tela, esse adulto tanto podia ser uma das professoras como o próprio pesquisador. Como dito no início desta sessão, foi desenvolvido um procedimento de observação e registro que colocava o pesquisador e as crianças em interação, sendo constantes as falas das crianças destinadas a ele ou interações por ele iniciadas. Por exemplo, Artur, da turma Infantil IV A, estava com um machucado no dedo e o mostra ao pesquisador. Depois traz um paninho para o adulto amarrar ao redor do dedo, dizendo que está doendo muito. O pesquisador realiza o pedido do menino. Anteriormente, em outro dia, Artur havia o dito que os paninhos curavam (NOTAS DE CAMPO, 21/11/19)⁴⁵.

Outra situação que exemplifica a relação entre as manifestações de linguagem das crianças e a presença do pesquisador, interessado nessas expressões, e, desta vez, em uma interação gerida por ele, é a seguinte: as crianças da turma Infantil IV B falavam sobre vacas que viram em frente à escola na hora da entrada. A professora Camila perguntou para a turma se elas queriam ir ver novamente as vacas, elas disseram que sim. A turma se dirigiu para a entrada da escola. As vacas já não estavam mais lá. O pesquisador, ao perceber a frustração das crianças, sugeriu que elas atraíssem as vacas: “Como é que a vaca faz, para chamarmos ela?”. As crianças começaram a emitir o seguinte som: Muuuuuu! Muuuuuu! Muuuuuu! E assim ficam ao portão (NOTAS DE CAMPO, 20/08/19).

A onomatopeia usada pelas crianças indica que alguma atenção tem sido dedicado ao mundo natural, pois elas souberem reproduzir o som especificamente emitido por aquele animal, na tentativa de atraí-lo. Com o desenvolver da manifestação, percebe-se que ela se tornou uma brincadeira para as crianças, que passaram a emitir o som cada vez mais alto, o qual se dispersou em meio às muitas risadas.

Há outras expressões que representam o conhecimento que as crianças possuem sobre o mundo natural, neste caso, o mundo animal, também representando onomatopeias. Em um dos momentos de acolhida, na turma Infantil IV A, Artur emitiu um som parecido com um uivo (NOTAS DE CAMPO, 24/09/19). Por sua vez, Neemias imitou um gato, tanto emitindo o som produzido pelo animal (miau), como alguns de seus comportamentos, locomoção quadrúpede, lamber o corpo etc. (NOTAS DE CAMPO, 07/10/19).

Também foram registradas **brincadeiras que se realizavam por meio da e na expressão verbal**, ou seja, que tinham a fala como meio principal para o seu desenvolvimento. Em um dos momentos de acolhida, na turma Infantil IV B, Nicholas, em interação com a professora Camila, que havia prendido o cabelo ao dizer que estava despenteada, teve a seguinte

⁴⁵ A professora Lu estava ciente da situação de Artur e já havia conversado com o menino.

fala: “A tia tá parecendo um urubu!”. Camila ri e faz alguma brincadeira sobre o peso do seu corpo (NOTAS DE CAMPO, 05/09/19). Nicholas se fazia perceber por brincadeiras desse tipo, que desenvolvia nas interações com a turma. Em roda de conversa, dessa vez juntamente com Francisco Pedro, o menino fez a seguinte brincadeira com algumas crianças: “A Williane não pega ninguém, só pega cocô de neném!” (NOTAS DE CAMPO, 17/10/19).

Em outro dia, Nicholas estava cantando o seguinte trecho: “Ai, pelúcia! Ai, pelúcia!”. O pesquisador perguntou: “Quem foi que fez essa música?”. O menino não respondeu à pergunta e repetiu a brincadeira anterior, desta vez com o pesquisador: “O tio Pedro não pega ninguém, só pega cocô de neném! [e continua cantando] Ai pelúcia! Ai, pelúcia!”. O pesquisador pergunta: “Quem foi que inventou essas músicas?”. Nicholas respondeu que aprendeu sozinho, com uma expressão de orgulho estampada no rosto. O menino continuou cantando “Ai, pelúcia! Ai, pelúcia!”, dessa vez com um lobo de pelúcia em mãos. Ana Júlia caminha perto de nós e acompanha Nicholas em sua brincadeira (NOTAS DE CAMPO, 24/10/19).

Interessante analisar como Nicholas organizou referências do mundo social em uma manifestação com melodia. É possível afirmar que o menino organizava as palavras em um certo ritmo, as expressando em músicas, que tinham um interlocutor direto, no caso da primeira (“O tio Pedro não pega ninguém, só pega cocô de neném!”), ou indireta, como na segunda (“Aí, pelúcia! Aí, pelúcia!”). É possível aventar que a primeira música tinha como intenção provocar certo desconforto no interlocutor, pois é comunicado que a pessoa pega em cocô de neném. A primeira sentença da música insinua que o interlocutor não pega ninguém, parecendo um desafio para uma brincadeira do tipo pega-pega.

Por este trabalho atribuir igual valor a todas as linguagens as quais as crianças recorrem, também é necessário discutir manifestações em que a expressão corporal parecia sustentar representações, sentimentos e negociações. Como nas situações discutidas anteriormente, estas também podiam estar acompanhadas de outras linguagens, constituindo-se em unidades de comunicação. Um exemplo dessas unidades, são as gaiatices de Neemias, como na situação relatada a seguir.

Fotos 62 e 63 – Neemias fazendo caras e bocas em frente a um espelho



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O menino percebeu que estava sendo fotografado e foi até o pesquisador e perguntou:

Neemias: Tá fazendo o quê?

Pedro: Tô fotografando o que tu tá fazendo.

Neemias: Pra quê?

Pedro: Pra mostrar pra minha professora. Tu pode fazer de novo as caras e bocas lá no espelho?

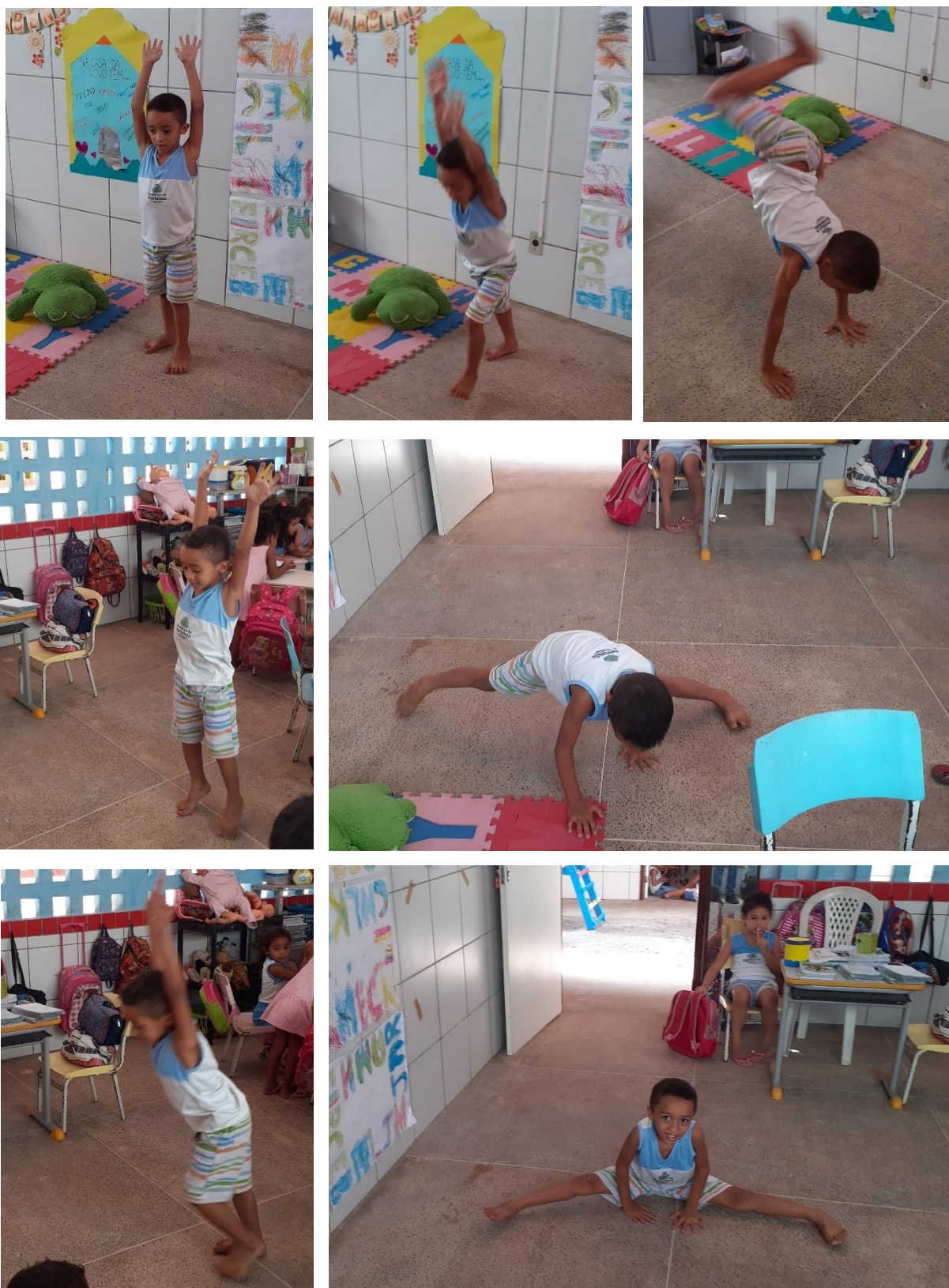
O menino vai até o espelho e continua.

(NOTAS DE CAMPO, 22/08/19)

Neemias foi uma das crianças que mais esteve próxima ao pesquisador no decorrer da pesquisa, fato comentado pela professora Lu, que afirmava que o menino queira a atenção do pesquisador. De fato, é possível considerar que o fato de haver um adulto atento ao que ele fazia, estimulava o menino, funcionando como uma mensagem: se ele está interessado e até registrando o que eu faço, deve ser importante. Em uma das acolhidas na turma Infantil IV A, Neemias desenvolve a seguinte interação com o pesquisador: “Neemias: Eu sei fazer uma marmota / Pedro: Marmota? Como é uma marmota?”.

O menino executou, então, um movimento realizado com todo o corpo, colocando as mãos no chão e os pés para cima e se inclinando para uma direção – direita ou esquerda -, formando um ângulo de 90°, parecido com uma acrobacia.

Fotos 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70 - Marmotas de Neemias



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neemias ainda disse saber fazer uma “marmota especial muita ‘eruíba’” – a última expressão se assemelha, em termos fonéticos, com a palavra “evoluída”, que pode ser articulada às palavras “especial” e “muito”, que também indicam progressão, melhoramento –, acrescenta que comeu muito pra praticar essa marmota, e mostra como é; o menino fez o mesmo movimento realizado anteriormente, mas finalizando-o com um longo deslizamento com os pés, tentando abrir as pernas ao máximo (NOTAS DE CAMPO, 03/09/19).

No registro dessa manifestação de Neemias, assim como em outras, chama atenção o olhar (feição) do menino, que comunica um misto de orgulho e expectativa da reação do pesquisador. Isso reafirma o que já foi dito antes, que, de fato, a postura interessada e valorativa do pesquisador promovia sentimentos positivos no menino, inclusive, em relação às suas manifestações, que, como explorado na última seção deste capítulo, eram questionadas por alguns colegas de turma.

Em outra acolhida, Neemias foi ao encontro do pesquisador e faz “caras e bocas” para a câmera com a qual o pesquisador estava registrando. Neemias continuou se exibindo, mas dessa vez deslizando o pé no chão em várias direções, levando seu corpo para baixo a cada movimento. O pesquisador pergunta:

Pedro: O que é isso?
 Neemias: Tu não sabe o nome?
 Pedro: É street dance⁴⁶?
 Neemias: Não...
 Pedro: E como é?
 Neemias: Marmota.
 Pedro: Ah!
 (NOTAS DE CAMPO, 17/09/19)

Marmota, no contexto local da pesquisa, é uma gíria comum, usada para se referir ao indivíduo que é esquisito, deselegante, desengonçado ou desarrumado. Uma marmota ou marmotagem também pode significar o ato de cometer uma desonestidade, uma artimanha ou armadilha contra alguém. Há ainda outra variante, marmotoso, que designa algo diferente, fora do comum, esquisito. Geralmente, os adultos coíbem algumas ações das crianças com esta expressão: “Deixa de marmota, menino!”⁴⁷.

As expressões corporais de Neemias, por ele denominadas de “marmota”, eram manifestações criativas do menino, que misturava acrobacia e passos de dança, nomeando-as.

⁴⁶ Street Dance ou dança de rua é um conjunto de estilos de danças que possuem movimentos detalhados (acompanhados de expressão facial), com as seguintes características: fortes; sincronizados e harmoniosos; rápidos; simétricos de pernas, braços, cabeça e ombros; assimétricos de pernas, braços, cabeça e ombros; coreografados. As músicas, independente do estilo de Street Dance, têm a batida forte como principal característica.

⁴⁷ Recordo que minha mãe me dizia muito.

Isso reforça a crença de que as linguagens, assim como as crianças, estão abertas à ação, portanto têm relação com a dimensão estética da sensibilidade, do gosto, da criação, da imaginação e da ética, isto é, dizem respeito ao direito à livre expressão, à liberdade de pensamento e ao respeito ao outro (BRASIL. 2009b).

Foi percebido também que as manifestações de linguagem, que se realizavam principalmente pela fala, produziam e sustentavam **narrativas**, como na situação em que um grupo de crianças, da turma Infantil IV A, modelava bolos e pizzas para o aniversário de uma boneca:

Foto 71 - Crianças modelando e inventando histórias



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Iolanda: A pizza desse jeito, Eloá? Quebrada?

Rita: O Neemias tá filmando⁴⁸.

Iolanda olha e faz movimentos com a boca e com os olhos como que debochando.

Iolanda: Eloá, tu não sabe nem fazer pizza! [enquanto fala isso, faz movimentos circulares com o dedo indicador em torno da própria orelha e movimenta os olhos para cima] Doidinha!

Iolanda: Amanhã é meu casamento [dá um sorriso bem expressivo].

Eloá: Ela se casou na praia, num foi Iolanda?

Iolanda consente [movimentando a cabeça para baixo e para cima] e diz: Foi.

Eloá: Uma praia, um anel [enquanto fala isso, passa a mão direita em um dos dedos da mão esquerda].

Rita: E era casamento de criança?

Iolanda: De adulto.

Rita: E tu foi?

Iolanda consente.

Rita: Tu se casou? [pergunta com certo ar de seriedade].

Iolanda: Casei com...

Rita: Casou com quem?

⁴⁸ Neemias pediu o celular do pesquisador para gravar.

Iolanda: Eu e o Vinícius.

Iolanda: Gente, tá faltando aqui a faca e o fogo [a menina aumenta o tom da voz enquanto fala].

Iolanda pega alguns materiais e coloca perto do bolo. Começa a cantar parabéns. As outras crianças a acompanham. Ao final, Iolanda assopra a vela.

A garota pega a pulseira de um relógio de brinquedo e corta a pizza. (NOTAS DE CAMPO, 03/09/19).

É possível notar como as expressões de linguagens estão imbricadas, sendo desenvolvidas ao mesmo tempo, compondo unidades de expressão e comunicação, que tornam possível às crianças expressarem tanto pensamentos, como sentimentos. A menina Iolanda, para expressar o que achava da produção de Eloá, tanto falou que a menina era “doidinha”, como também fez gestos que representavam isso – usados socialmente, de forma pejorativa, para representar o pensamento de pessoas que sofrem algum tipo de distúrbio mental, como que confusos, bagunçados etc.⁴⁹. Iolanda também cobrou que Eloá fizesse uma pizza melhor, pois a que estava feita tinha algumas partes rachadas, exigindo rigor na representação. Eloá, apesar da repreensão de Iolanda, mostrou-se toda interessada na sua história, parecia fantasiar ao tempo em que falava que a colega estava em uma praia e com um anel no dedo, fazendo gestos sobre o dedo em que a aliança é colocada, convencionalmente. As crianças pareciam muito interessadas na narrativa de Iolanda, em que ela se casava com um menino chamado Vinicius.

Bruner (1998) já refletia sobre o fato das crianças contarem sobre o que têm em mente, sendo uma característica do pensamento infantil a narrativa. O modo delas falarem sobre o que lhes interessa ou sobre o que são indagadas é contanto sobre. Isso pode envolver uma projeção das crianças em tais conteúdos, constituindo-se em narrativas em que elas vivenciam seus pensamentos e sentimentos.

O conjunto de múltiplas linguagens, discutidas nesta subseção, realizavam, verbal e corporalmente, as criações das meninas e dos meninos dos coletivos participantes da pesquisa, ora expressando interpretações peculiares sobre o mundo, ora o transformando, ora manifestando sentimentos que surgiam no contato com este mundo. Trata-se de “[...] algo sutil e minucioso, que requer um observador igualmente minucioso e sutil, para acolher esse narrado e nele inserir a sua narração” (CADEMARTORI, 2015, p. 32), para visualizar e visibilizar as múltiplas linguagens da criança.

⁴⁹ Em outro dia de observação, Neemias fez o mesmo gesto para se referir à Ariel, depois que o menino disse para o pesquisador que tinha “tirado catarro de casa”. O pesquisador perguntou para Neemias o que isso queria dizer. Neemias disse que é “quando a pessoa tá doida. Quando a pessoa tá doida a pessoa faz assim (o menino repetiu a ação com o dedo e girou em torno do próprio eixo). Quando a pessoa tá doida quer dizer que a pessoa tá maluca” (NOTAS DE CAMPO, 24/09/2019).

7.2.2 Brincadeiras de faz-de-conta

As brincadeiras de faz-de-conta, manifestações que representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação na infância (VIGOTSKI, 2009), foram presenciadas na maioria das observações realizadas, sendo uma linguagem que agrega outras expressões, como a simulação, a narração, a construção etc. Nas turmas investigadas, a sua emergência estava articulada à disponibilidade de materiais e/ou às interações em pequenos e grandes grupos.

Com frequência, essas brincadeiras contavam com o apoio de espaços e materiais para instalação da situação imaginária. Nos dois coletivos, Infantil IV A e B, os materiais encontravam-se dispostos em prateleiras de ferro e de plástico, cestos e caixas. Os espaços para situação imaginária eram organizados pelas próprias crianças, geralmente, no momento da acolhida.

A **brincadeira de casinha** se fazia muito comum entre as crianças, especialmente, entre as meninas, contando com participações episódicas dos meninos (aspecto discutido na próxima seção deste capítulo). Ambas as salas dispunham de brinquedos que se remetiam ao campo lexical “casa”, como panelas, pratos, copos, talheres, fogões, batedeiras, armários, mamadeiras, banheiras etc., os quais davam corpo à brincadeira de casinha, a partir da organização feita pelas crianças. Havia duas variações dessa brincadeira, uma envolvia práticas de cozinha e outra práticas de cuidado com bebês, como banhar e alimentar.

Fotos 72 e 73 - A brincadeira de casinha





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em outra acolhida, Sophia brincava de casinha com Nayane e Kaylane, desta vez, além de cozinhar, a brincadeira envolvia práticas de cuidado. As meninas montaram a casinha em um dos círculos de mesas e cadeiras presentes na sala.

Fotos 74 e 75 - Faz-de-conta de mãe e filhas



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Sophia sugere que elas levem a casinha para perto da porta (não foi observado resistência por parte das outras meninas e nem mesmo alguma justificativa por parte de Sophia).

Depois de organizarem a casinha no novo local, o grupo dividiu os seguintes papéis: Kaylane será a mãe e Nayane e Sophia serão as filhas.

Em certo momento da brincadeira, Kaylane dá mamadeira para Sophia, reproduzindo a posição e os gestos geralmente realizados pelos adultos nessa situação. Mariana, que estava andando pela sala com uma pelúcia em mãos, para e observa a ação de Kaylane, aproximando-se cada vez mais. As meninas iniciam uma conversa (inaudível para o pesquisador). No entanto, pelas expressões faciais do grupo, foi possível interpretar que elas não estavam acolhendo Mariana na brincadeira (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Em um dos círculos de mesas e cadeiras dispostos na turma, Jeniffer e Agatha também brincavam de casinha, estavam cozinhando. Mariana, que continuava em interações pela sala, aproximou-se de Agatha (menina de cabelo escuro) e Jeniffer (que está com um laço no cabelo) e falou algo para as meninas (também inaudível para o pesquisador), sendo, aparentemente, acolhida por Agatha, que passa a conversar com a menina.

Fotos 76, 77 e 78 - Mariana em busca de uma casinha





Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Francisco Pedro, que estava próximo das meninas, pediu à Agatha e à Jeniffer para ser o filho na brincadeira de casinha (fala audível para o pesquisador, que se aproxima na intenção e escutar o diálogo entre as crianças). As meninas aceitaram e o menino passa a fazer parte da brincadeira. No entanto, a família logo se desfaz, pois o momento da acolhida chega ao fim – geralmente, as crianças brincavam até 14h, quando a professora concluía a feitura da agenda (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Foto 79 - Francisco Pedro em busca de uma família



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Como é frequente no cotidiano da pré-escola, especialmente, em escolas que garantem o direito ao brincar, “no faz de conta, a criança utiliza a panela de barro ou alumínio para fazer comida, a rede, o berço ou o cesto para pôr a boneca para dormir. Organiza o espaço da casinha com objetos [que tem a sua disposição]” (KISHIMOTO, 2010, p. 10). Além da organização de espaços e materiais para e na brincadeira, as crianças também organizam os brincantes e os seus papéis, para isso, negociam. Na situação de casinha descrita anteriormente houve uma negociação sutil entre Mariana e as outras crianças, sendo a sua solicitação para participar da brincadeira realizada, primeiramente, por meio de observação, como que para compreender o desenvolvimento desta, e, posteriormente, por uma aproximação e diálogo. Já Francisco Pedro exerce uma entrada mais direta na brincadeira, indagando às brincantes se poderia compor a família, desempenhando um papel específico.

A negociação entre as crianças nas brincadeiras de faz-de-conta, é claro, acompanhavam os relacionamentos desenvolvidos por elas no dia a dia da escola. Por exemplo, Iolanda e Rita, meninas da turma Infantil IV A, formavam, geralmente, o mesmo grupo, tanto em situações de brincadeira, como em outras interações. Mas, um certo dia, Iolanda se distanciou do referido grupo e brincou de casinha com Maria Clara, menina com a qual ela interagiu pouco. Era nítido que as coordenadas da brincadeira, ou seja, o que deveria ser feito (banhar, cozinhar, limpar etc.) era deliberado por Iolanda. No decorrer da brincadeira de casinha, Rita se aproximou de Iolanda e pediu para entrar na brincadeira, não sendo bem aceita por Iolanda, que ficou a encarando, fazendo uma expressão de repreensão. Apesar disso, Rita,

que ficou abatida com a reação de Iolanda (estado manifesto em sua expressão corporal), se inseriu na brincadeira, interagindo em maior medida com Maria Clara.

Fotos 80, 81 e 82 - Uma casinha vazia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Iolanda continuou direcionando a brincadeira, dizendo o que as meninas deveriam fazer e se estavam fazendo certo ou não. Rita e Maria Clara continuaram na brincadeira. No entanto, por pouco tempo, logo foram interagir com outras crianças. Iolanda ficou brincando sozinha (NOTAS DE CAMPO, 24/09/19).

Fotos 83, 84 e 85 - Uma casinha vazia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

É possível refletir que as pressões de Iolanda sobre Rita e Maria Clara, quando estas estavam sozinhas, prevalecia, mas, ao se juntarem, as duas meninas se desvencilharam da autoridade imposta por Iolanda e foram desenvolver outras interações.

A brincadeira de **polícia e ladrão** era outra situação de faz-de-conta comum nos coletivos participantes da pesquisa, geralmente, acontecendo entre os meninos, contando, eventualmente, com a participação de meninas. Tal brincadeira era, comumente, vivenciada no momento do parque, quando as crianças se encontravam em espaços abertos, que permitiam movimentação ampla, como correr e pular. Para realização dessa brincadeira, as crianças, definiam de antemão, onde seria a cela, local no qual os bandidos ficariam presos. Nesse sentido, os meninos também negociavam quem seria policial e quem seria bandido – como denominado por eles.

Em um dos momentos de parque, os meninos convidaram o pesquisador para brincar de polícia e ladrão, afirmando que ele seria um bandido. Envergonhado com a situação (principalmente, por ter que correr na situação de brincadeira) e por precisar manter-se em uma posição que possibilitasse a observação e o registro, o pesquisador propões aos meninos de ser o delegado e que eles trouxessem os ladrões até uma casinha de plástico da qual estão perto,

onde seria a cela. As crianças se dividiram entre polícia e ladrão, Nicholas e Carlos Henrique eram os policiais, Francisco Pedro, Isaac e Ayron os ladrões. A brincadeira começa:

Brincadeira de polícia e ladrão

Nicholas tenta capturar Isaac e Francisco Pedro. Para isso, o menino tem uma “arma de fogo” em mãos (Nicholas junta as duas mãos, com os dedos indicadores e médios apontados para frente e os demais fechando as mãos). Nicholas captura Isaac e o traz até a cela.

Nicholas: Tá aqui delegado!

Pedro: É ele?

Nicholas: É?

Pedro: Tá preso!

Isaac se dirige para a cela. Neste momento, Ayron, um ladrão que estava preso, foge. Carlos Henrique, policial que havia capturado Ayron, cruza os braços e diz: “Ei, má!⁵⁰ Não pode fugir não”. Ayron retorna para a cela, onde fica com Isaac, enquanto Carlos Henrique fica em pé em frente a cela, os vigiando. Mas, por pouco tempo, logo Isaac e Nicholas fogem pela janela. Carlos Henrique diz que a janela é de ferro. Os ladrões então voltam para a cela.

Enquanto isso, Nicholas tenta capturar Francisco Pedro, pede ajuda para Carlos Henrique, que vigia a cela. Nicholas consegue prender Francisco Pedro e o coloca na cela. Em seguida, os meninos começam a agarrar uns aos outros, parecendo não seguir mais os papéis antes postos. Francisco Pedro diz: “Sou um ladrão que pega polícia”. O menino fala isso segurando Isaac, que na brincadeira era um ladrão. Os meninos iniciam outra brincadeira: subir na casinha (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19).

Como já mencionado, na brincadeira de polícia e ladrão, as crianças negociavam, dentre outros aspectos, espaços e papéis. Na situação narrada é possível apreender também a negociação de regras da brincadeira: não pode fugir depois de preso, o que se torna ainda mais difícil pela janela ser de ferro. Ressalta-se que as crianças aceitavam e se submetiam às regras, como, quando Nicholas, já fora da cela, manifestou concordar com a regra e voltou para a prisão.

Na ausência de materiais, que, com frequência, dão suporte às brincadeiras de faz-de-conta, Nicholas usou o próprio corpo para representar uma arma de fogo, com a qual perseguiu os bandidos. O menino representou a arma não só com a junção das mãos, mas também por meio de movimentos, reproduzindo tiros.

Em outra brincadeira, que também envolvia o imaginário sobre policiais, Artur entregou um pequeno retalho de pano para o pesquisador e pediu para que este fizesse uma luva no seu braço. O pesquisador atendeu ao pedido do menino. Artur, que já tinha uma arma de fogo consigo, feita de peças de encaixe, disse que se tratava de uma luva de policial. Ao perceber que o pesquisador estava o fotografando, Artur fez poses, que lembram posturas de defesa.

⁵⁰ Abreviação da palavra “macho”, utilizada na região em que a pesquisa se desenvolveu para se referir a pessoas do sexo masculino.

Carlos Henrique, que brincava com uma espada, e Isaac, que portava uma arma de fogo (ambos artefatos feitos com peças de encaixe), também pediram para que o pesquisador fizesse luvas de policial em suas mãos. Após isso, os meninos posaram para o pesquisador (como feito anteriormente por Artur), empunhando suas armas e expressando-se corporal e facialmente.

Fotos 86, 87, 88, 89 - Meninos com luvas de policial



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neemias também entrou na brincadeira. O menino acrescentou um retalho na cabeça, fazendo uma espécie de tiara. Em seguida, em posição de luta, disse: “Assim é quando a pessoa tá lutando com alguém” (NOTAS DE CAMPO, 24/09/19). Neemias se inseriu na brincadeira de policial, representando um guarda sem armas, que domina técnicas de artes marciais, as quais ficam expressas corporalmente na postura do garoto.

A temática de **aniversário**, que se fazia presente nas rodas de conversa, quando alguma menina ou menino estava aniversariando, também era incorporada às brincadeiras das crianças. Eram presenciadas situações em que as crianças faziam bolos e outros quitutes para aniversários inventados, tanto de crianças, como de bonecas.

Um dessas brincadeiras teve início com Isaac, da turma Infantil IV A, dizendo para o pesquisador que iria fazer um aniversário para a “tia Lu”. O menino pediu ajuda ao adulto para afastar uma bancada de plástico e colocar cadeiras a sua volta. Isaac cobriu a bancada com um pedaço de Tecido-Não-Tecido (TNT).

Fotos 90, 91, 92 e 93 - Aniversário da tia Lu



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Em seguida, Isaac colocou um montinho de tecidos estampados e um fantoche no centro da bancada, copos e pratos também. Carlos Henrique entrou na brincadeira, ajudando na organização, acrescentando uma garrafa de café e um boneco na bancada. Em seguida, Raelly também se aproximou para brincar. Isaac comentou com o pesquisador que ela iria bagunçar. O adulto conversou que ela poderia ajudar a organizar a festa. Isaac não se mostrou contrário ao que foi falado pelo pesquisador. Assim, Raelly interagiu com os materiais da mesa, entrando na brincadeira. Isaac informou para o pesquisador que iria fazer a comida do aniversário. O menino colocou retalhos de tecidos dentro de panelinhas e começou a preparar a comida.

Na continuidade do diálogo entre a criança e o pesquisador, Isaac pediu que ele chamasse a “tia Lu” para a festa de aniversário. O adulto ficou envergonhado em fazê-lo e sugeriu que ele fizesse esse pedido ao Carlos Henrique – analisa-se que esse pedido, embora movido pela timidez, manteve nas crianças o protagonismo da brincadeira. Como que para fazer

uma surpresa para a professora, Isaac, enquanto Carlos Henrique foi chamar a professora, escondeu-se atrás de um quadro, que cobria apenas o seu rosto.

Fotos 83, 84 e 85 - Uma casinha vazia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Quando Lu chegou na festa, Isaac fez a surpresa e disse para a “tia Lu” que prepararam um aniversário para ela. No decorrer do aniversário, Neemias entrou na brincadeira. As crianças serviram bolo e café para Lu e apenas bolo para o pesquisador. A professora envolveu-se na brincadeira com as crianças, perguntando o sabor do bolo e o que mais teria na festa.

A professora conversou com as crianças que era preciso cantar “parabéns”. As crianças logo começaram a cantar. Neste momento, Iolanda se aproximou da festa e fez voltas com o dedo indicador da mão direita em torno da orelha direita, acompanhada de uma expressão facial, que representa, de forma pejorativa, o pensamento de pessoas que sofrem algum tipo de distúrbio mental, como já mencionado. Lu perguntou pela vela, as crianças mostraram algo que estava no centro da bancada e sopraram. A professora, então, falou: “Vish Maria, vocês

apagaram antes de mim?”. Isaac acendeu a vela novamente para que ela a apagasse. O menino ainda presenteou Lu com um fantoche.

Foto 94 - Parabéns de Lu



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Chama atenção a atividade criadora de Isaac, que escolheu materiais dispersos pela sala e os organizou em um espaço que os transformou em decoração de festa: TNT em toalha de mesa, fantoche e retalhos em bolo, jarras e panelinhas em copos e pratos usados nesse tipo de comemoração. Os retalhos também foram colocados em panelinhas para serem cozidos e virarem as comidinhas que seriam servidas na festa. Isaac manifestou compreender bem a situação de aniversário, recriando na brincadeira o caráter “surpresa” que essa pode ter.

Gobbi (2010, p. 1-2) afirma que nas linguagens infantis há a “[...] busca criativa por diferentes materiais [e] o respeito pelo trabalho individual e coletivo”, aspectos que se fizeram presentes na brincadeira de aniversário da “tia Lu”, iniciada por uma criança, mas que foi ganhando um caráter coletivo no seu desenvolver. Parece que a própria situação de brincadeira é em si aberta a participação, a qual, contudo, em algumas situações, é negociada pelas crianças. Nessa brincadeira, o pesquisador ajuda Raelly a negociar a sua participação, argumentando que ela poderia ajudar no preparo da festa; a criança apresentava pouca linguagem verbal, comportamento possivelmente decorrente de uma deficiência ainda não diagnosticada.

A dimensão da participação, especificamente, nesta brincadeira também incluiu a atuação da professora Lu, que segundo Kishimoto (2010, p. 3), “[...] é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras”. A “tia Lu” manifestou envolvimento com a situação para a qual foi convidada,

assumindo o papel de aniversariante, demonstrando surpresa quando chega ao local da festa, inclusive quando foi surpreendida por Isaac. Outros indícios do seu envolvimento são os diálogos por ela promovidos, por exemplo, quando perguntou o sabor do bolo, o que tinha para beber, o que teria para comer na festa etc. Como contribuição para o faz-de-conta das crianças é possível mencionar a atenção que Lu chamou para a música que, geralmente, é cantada nestas comemorações, “Parabéns pra você”, lembrando também que neste momento costuma-se acender uma vela para o aniversariante apagar. Ressalta-se o clima de descontração desenvolvido na interação entre a professora e as crianças, que no decorrer da brincadeira pareciam se divertir com a situação, fazendo, inclusive, poses para o fotografo do aniversário, o pesquisador.

A presença de um adulto interessado em suas **fantasias** parecia mobilizar Isaac em sua atividade criadora. Essa escuta estava diretamente ligada às práticas de observação e registro realizadas durante a pesquisa, como procedimentos da documentação pedagógica, que ao tempo em que apreendem e interpretam as manifestações das crianças, dão valor aos seus sentimentos, interesses, opiniões e capacidades (LOURO, 2013). Nas rotinas em que estavam juntos, Isaac envolvia o pesquisador em suas brincadeiras.

Em um dos momentos de parque, Isaac propões ao pesquisador que eles brincassem de pirata, convite aceito pelo adulto (ao tempo em que interagia com o menino, o pesquisador gravava as suas ações). Isaac subiu no escorregador e disse ter avistado um baú no tanque de areia. Ele cavou o chão com o seu chinelo e constatou que o baú não estava lá.

Em seguida, o menino cavou em outro local e desenvolveu o seguinte diálogo com o pesquisador:

Isaac: Tá aqui ele! É o sol.
 Pedro: Vai ter o sol no baú? Sério?!
 Isaac: São! São!
 Pedro: Ah! É o solo.
 Isaac: O são!
 Pedro: O chão?!
 Isaac vai até o piso próximo a sala e diz:
 Isaac: Isso aqui é o são.

Isaac continuou a cavar, agora em outro local. O menino disse que dentro da casa da areia tinha um baú. Sugeri para o pesquisador para eles irem até lá e entrar. Contudo, o adulto não conseguiu entrar e perguntou para algumas meninas, que estavam brincando por perto, se elas sabiam que havia um baú na casinha. A professora Lu avisa que o parque acabou e as crianças lavam as mãos e se dirigem para o refeitório.

Em outra turno de observação, dessa vez, no momento da acolhida, Isaac convidou o pesquisador para brincar de cinema e, ao tempo em que interagia com o menino, o pesquisador gravava as suas ações.

Isaac buscou uma caixa destinada a guardar peças de um quebra-cabeça e a colocou, em posição vertical, em cima de cadernos e pastas, que estavam em uma estante, escorando o seu fundo na parede. Isaac disse que seria a tela do cinema.

Fotos 96, 97, 98 e 99 - A brincadeira de cinema



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Lorena e Maria Clara se aproximaram do pesquisador, interessadas em saber o que ele estava filmando. As meninas se envolveram na brincadeira de cinema. Isaac colocou cadeiras para Lorena e Maria Clara se sentarem e disse para elas que a TV era de mentira. O pesquisador pergunta:

Pedro: Como assim?

Isaac: É de mentira, não é TV de verdade. [O menino fala isso de frente para o televisor da sala. Quando percebe isso, continua a conversa]

Isaac: Ah! Tem TV ali ó!

Pedro: Qual é a televisão mais legal?⁵¹

Isaac apontou para o aparelho de TV e, a partir disso, o garoto decidiu organizar as cadeiras para que o cinema acontecesse com a televisão “de verdade”, colocando-as em frente ao aparelho. Maria Clara disse querer assistir ao filme da Barbie. O filme começa – a TV “de verdade” passa a funcionar como uma “de mentira”, pois apresenta os programas de acordo com os desejos das crianças. Enquanto isso, Isaac serviu doces para as telespectadoras. Ainda com pouco tempo de filme, Ednara entrou na brincadeira de cinema, ocupando o assento disponível.

Fotos 100, 101 e 102 - A brincadeira de cinema



⁵¹ Comparação e valoração (mais/menos legal) colocada pelo pesquisador, demandando do menino que ele fizesse uma escolha.



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Isaac também serviu pipoca no cinema, mas logo acaba, pois, as meninas estavam famintas. Isaac expressou chateação com o fato das meninas terem devorado a pipoca em pouco tempo, sentimento que ficou estampado em sua expressão facial como que de propósito, sendo sentimos do personagem (NOTAS DE CAMPO, 09/12/19).

Nas brincadeiras de faz-de-conta que desenvolvia, Isaac levava a sério as situações e papéis que criava, atuando com circunspeção na narrativa em construção, imprimindo sentimentos em suas expressões. Para Dolci, “[...] los niños asumen continuamente en sus juegos la identidad de otros, se colocan en contextos lejanos e imaginários” (DOLCI, 2013, p. 31, *apud* HOYUELOS, 2018, p. 190). Isaac, a partir de seu potencial inventivo, construía personagens que viviam intensamente. O menino parecia ter consciência dessa capacidade criadora; numa conversa na qual o pesquisador afirmou que ele era muito inteligente, o menino respondeu: “A minha mãe disse que eu tenho criatividade na cabeça” (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19). Sobre a emergência da imaginação na Infância, Vigotski (2009) afirma que ela

[...] adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não se viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Para Dolci (2013, *apud* HOYUELOS, 2018), há uma semelhança entre os jogos infantis e o que os atores fazem. No entanto, os adultos, mesmo que se vistam e se divirtam, não sentem uma identidade diferente fluindo com a mesma intensidade que a sua própria, ou seja, o adulto finge parecer outro. Já as crianças fingem ser outra pessoa, imprimindo seriedade e sentimento em suas expressões. Isaac era mestre em “ser outro”. Com frequência, o menino submetia objetos e a si mesmo à sua imaginação.

Fotos 103 e 104 - Isaac brincando de ser rei



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Num dos momentos do parque, Isaac estava com uma varinha mágica. O menino transformou o pesquisador, que estava o fotografando, em sapo. Logo em seguida, o transformou em estátua; assim, o pesquisador ficou paralisado, preso no feitiço do bruxo Isaac (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19).

Fotos 105 - O bruxo Isaac



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

7.2.3 Jogos

As interações entre as crianças também eram lócus de manifestações de linguagem que sustentavam jogos. Em sua teoria sobre os jogos infantis, Bruner (1978, 1986, 1983, 1976, *apud* KISHIMOTO, 1994, p. 124), concebe que “[...] o jogo infantil estimula a criatividade, [...] no sentido [...] de conduzir à descoberta das regras. O sentido do jogo é o da ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras [...], que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar os contextos”. A partir dessa concepção de jogo, compreende-se que as manifestações, analisadas a seguir, são conjuntos de expressões que serviam à negociação das condições que subvertiam interações cotidianas em situações de jogo.

Em uma das acolhidas, na turma Infantil IV B, um grupo de meninos se reuniu em torno de carros de brinquedo e outros materiais. Entre eles surgiu um jogo, que consistia em derrubar uma barreira (formada por uma espada de plástico, posicionada na horizontal, e um chinelo a sua frente) com um carro de brinquedo impulsionado por eles. Ayron iniciou o jogo, impulsionando o carrinho a, aproximadamente, 30 centímetros de distância da barreira, chegando a encostar na barreira, mas, não a derrubando. O menino tentou outras vezes, contudo, sem sucesso. Ele resolveu retirar o chinelo, deixando apenas a espada. Essa ação não foi questionada pelo grupo, estando apenas Pedro Iago atento à jogada de Ayron, enquanto Francisco Pedro, Samuel e Nicholas estavam interagindo com uns óculos de brinquedo usado por este último. Na tentativa seguinte, o menino conseguiu derrubar a barreira (espada deitada) com o carrinho por ele impulsionado. Ayron comemorou, dando um pulo e gritando “derrubei!”.

Os meninos montaram novamente a barreira. Nicholas acrescentou uma espada e disse: “Agora são duas”. Pedro Iago colocou e retirou o chinelo da barreira. Francisco Pedro, parecendo ter notado a ação do menino, disse: “Não, é os três”. Pedro Iago e Ayron tentaram posicionar o chinelo na barreira, em frente às duas espadas, mas, não conseguiram deixar o chinelo na posição que estava no início do jogo. Francisco Pedro pegou o chinelo da mão dos meninos e o colocou na horizontal, de modo que ele ficasse apoiado pelos próprios cabrestos. Após erguida a barreira, Francisco Pedro impulsionou o carrinho de brinquedo a, aproximadamente, 10 centímetros da barreira, a derrubando. A professora Camila informou para a turma que o tempo da acolhida estava acabando, os meninos começaram a guardar os brinquedos e outros materiais (NOTAS DE CAMPO, 20/08/19).

O jogo de barreiras promovido pelos meninos demonstra a capacidade destes em criar uma situação que se constituiu em um desafio, derrubar a barreira composta por chinelo e

espadas, usando a força empregada por eles em um carrinho de brinquedo. Talvez, pelo curto tempo de duração da dinâmica, observou-se que os meninos não submeterem a interação à condições estáveis (do ponto de vista do pesquisador), tendo Ayron retirado uma das camadas da barreira, na sua vez de jogar, e Francisco Pedro impulsionado o carrinho muito próximo à barreira, também aumentando suas chances de derrubá-la, mesmo que composta, na vez do menino, por três camadas (um chinelo e duas espadas). É possível supor as crianças estavam, nesse início de jogo, ensaiando as condições para sua produção, sendo estas também flexíveis, suscetíveis a mudanças na vivência da situação.

Foto 106 - Jogo de “pedra, papel, tesoura”



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Outro jogo observado na turma Infantil IV B, dessa vez produzido por uma dupla de meninas, envolvia a brincadeira “pedra, papel, tesoura”, como dinâmica em que se negociava quem ganhava e quem perdia, e círculos formados por peças de encaixe, que serviam como prêmio para quem vencia a partida. Ana Júlia e Jovania construíram círculos com peças de encaixe e os colocaram no puxador de uma mochila de rodinhas.

Após colocarem todos os círculos feitos no puxador – o que já se constituía em uma brincadeira –, as meninas desenvolveram o jogo de “pedra, papel, tesoura”: que consiste na ação de jogadores em mostrar uma das mãos, no formato de pedra (mão fechada), papel (mão aberta) ou tesoura (dois dedos, indicador e médio, formando um "V"), tendo em mente as seguintes regras: a pedra quebra a tesoura, a tesoura corta o papel, o papel embrulha a pedra.

Perde a partida, o jogador que coloca o símbolo mais fraco, conseqüentemente, ganha o jogador que mostra o objeto mais forte⁵².

Fotos 107, 108, 109 e 110 - Jogo de “pedra, papel, tesoura”



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

⁵² Disponível em: mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/formulas-de-escolha/330-pedra-papel-e-tesoura. Acesso em: 22 de abr. 2020.

No jogo projetado por Ana Júlia e Jovania, quem vencia a rodada ganhava um círculo, conquista representada pela ação de descer, por um dos lados do puxador, um círculo; cada menina, quando ganhava, descia um círculo para o lado em que se encontrava em relação à mochila (NOTAS DE CAMPO, 19/11/19).

Ressalta-se a criatividade da dupla, que articulou duas manifestações de linguagem, o jogo tradicional “pedra, papel, tesoura” e a construção de círculos com peças de encaixe – atividade criativa que é concebida neste estudo como expressão de linguagem, discutida na próxima subseção. Ambas as linguagens foram combinadas em uma situação de jogo, que tem suas condições produzidas a partir da negociação de regras apropriadas da brincadeira tradicional (mencionadas anteriormente) e da regra por elas inventada, sendo concedido ao vencedor da partida um prêmio. Por meio das condições projetadas por Ana Júlia e Jovania, a interação com círculos em um puxador torna-se uma situação de jogo sofisticada⁵³.

Foi também observado um jogo entre as crianças da outra turma, Infantil IV A, no momento do jantar; tempo da rotina no qual elas eram proibidas de realizar movimentos amplos, como ficar em pé, ir até um colega, correr etc. A produção deste jogo contava com os copos das próprias crianças, que eram usados para beber água após a refeição. Uma criança por vez punha para rodar o seu copo na mesa e o grupo esperava atentamente o objeto parar de girar, sem interferência delas. Parecia vencer o jogo quem fizesse o copo rodar por mais tempo (NOTAS DE CAMPO, 05/09/19).

O jogo descrito acima possuía um caráter subversivo, por configurar uma situação de brincadeira entre as crianças, quando nesse momento da rotina tentava-se impor a elas o disciplinamento. A partir dessa manifestação, como das demais em análise nesta subseção, é possível afirmar a importância da *competição* como um dos elementos da brincadeira, por possibilitar que uma das crianças fosse a vencedora, esse elemento parecia engajar meninas e meninos nessas situações.

O elemento da *competição* parece envolver afetivamente as crianças nos jogos, como situações em que se negocia poder; por exemplo, nessa interação desenvolvida por dois meninos da turma Infantil IV A:

Na roda de conversa, Neemias e Artur denunciam um ao outro para a professora, sobre pegar brinquedos neste momento, o que não é permitido. A professora chama a atenção de ambos, dizendo que eles já sabem que esse momento é da roda de conversa. O conflito entre os meninos cessa por um curto tempo: estando lado a lado, eles começam uma disputa entre si, intercalam as suas mãos, colocando uma em cima da

⁵³ A complexidade envolvida na brincadeira “pedra, papel, tesoura” é explorada no próximo capítulo, quando se discute, juntamente com as professoras, um outro registro de manifestação desse jogo entre crianças do CEI Mário Quintana.

do outro, fazem isso com a mão direita e esquerda. Tal dinâmica termina quando a professora chama novamente a atenção dos garotos (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

Neemias e Artur, frente à ação da professora, que não deu “razão” a nenhum dos dois, que se denunciavam pelo mesmo ato (interagir com brinquedos no momento da acolhida), parecem ter desenvolvido uma disputa de poder, de modo que eles mesmo decidissem isso. Na situação de jogo de mãos produzida pelos meninos, observou-se, em suas expressões, que era considerado “ganhador/certo” aquele que estava com a mão por cima. Apesar deste esforço, o desconhecimento de quem estava “certo” ou “errado” perdurará por toda a história, pois o jogo se dispersou sem um vencedor.

Assim como nas brincadeiras de faz-de-conta, o pesquisador também foi convidado para a vivência de um jogo. Convite que partiu do menino Artur (Infantil IV A), em um dos momentos de acolhida. O menino propões ao pesquisador que eles brincassem de “não piscar”, cuja dinâmica consistia nos dois jogadores se olharem nos olhos e passassem o máximo de tempo possível sem piscar. O pesquisador brincou com o menino, piscando primeiro e, assim, perdendo o jogo. Em seguida, o pesquisador propões que Artur brincasse com Ariel, que os fazia companhia. Os meninos brincaram uma jogada. Ariel foi o primeiro a piscar, contudo, manifestou não aceitar perder o jogo, argumentando com Artur que não tinha piscado (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Nas situações de jogo observadas foi possível perceber um forte envolvimento das crianças, o que, provavelmente, decorria do fato delas serem as criadoras e organizadoras dessas situações. Também se percebe que a negociação de poder nesses momentos era um dos fatores que engajava as crianças e que elas, em maior ou menor medida, se comportavam mediante as regras, que nas interações aqui analisadas, subvertiam a interação em jogo, sendo, contudo, flexíveis, assim como são as próprias crianças.

7.2.4 Construções

As manifestações de linguagem configuradas em construções eram produzidas com frequência nos coletivos Infantil IV A e B, cuja produção demandava a atividade das mãos, do cérebro, das emoções, movidas pela surpresa e interesse das crianças (MALAGUZZI, 1995, *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013). A atividade das mãos, que, para Palasmaa (2012, p. 34, *apud* FOCHI, 2019, p. 274), têm “papel embrionário na evolução da inteligência, da linguagem e do pensamento simbólico humano”, tornava visível as invenções que surgiam do encontro entre as crianças e os materiais ofertados a elas. Tais manifestações

reforçam a importância dos materiais para a emergência das manifestações de linguagem das crianças na escola, pois

tal como uma obra que se concretiza pela experiência do artista com os materiais, as crianças também necessitam de uma ampla e rica materialidade que permita, mesmo em um sentido inicialmente exploratório e mais tarde projetual, concretizar suas ideias (FOCHI, 2019, p. 276).

As construções, descritas e analisadas adiante, eram, em maior medida, autoiniciadas pelas crianças, geralmente, nos momentos da acolhida e do parque. Mas, por outro lado, também constituíam propostas das professoras, compondo os momentos de práticas diretamente mediados por elas. A depender da situação, essas construções tinham determinadas “matérias primas”, sendo mais usuais, na sala de referência, as peças de encaixe, os blocos geométricos e a massa de modelar; já no parque, a areia e outros materiais da natureza, como pedras, folhas e galhos eram mais frequentes.

Em uma das acolhidas observadas, na sala de referência da turma Infantil IV B, Mariana, Lorena, Samuel e Ayrton organizaram formas geométricas, feitas de madeira, de modo que estas formassem casas (NOTAS DE CAMPO, 19/11/19).

Foto 111 – Construindo com formas geométricas



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Fotos 112, 113 e 114 – Construindo com formas geométricas



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Lorena e Samuel (menina à esquerda e menino à direita – foto 157) construíram casas que se assemelhavam às configurações de casas presentes em desenhos animados, geralmente, quadradas ou retangulares, contando com tetos retos ou triangulares. Já Mariana (menina ao centro – foto 157) e Ayrton (menino à direita - foto 158) organizaram as peças de forma menos convencional. Mariana organizou retângulos ao redor de um quadrado, que se assemelhava ao piso e às paredes de uma casa; por sua vez, Ayrton empilhou peças, com maior presença de círculos, e posicionou quadrados ao redor, que pareciam ser paredes. Interessante observar a concentração das crianças na construção de seus artefatos e o interesse que elas expressavam pelas construções dos colegas, como Samuel, que mira a produção de Ayrton (fotos 158 - 160).

Em outra acolhida, também na turma Infantil IV B, dois grupos de crianças interagem com as mesmas formas geométricas. Ana Júlia e Jovania organizavam tais peças, de formatos e espessuras diversas, em uma pilha, formando uma torre, medindo por volta de 50 a 60 centímetros. As meninas ficaram equilibrando a construção, segurando a sua base e acrescentando mais peças; ora Ana Júlia segurava e Jovania acrescentava uma peça e vice-versa. Assim, elas tentavam solucionar o problema do equilíbrio de maneira cooperativa (CIPPITELLI; DUBOVNIK, 2018). As meninas acrescentaram um cone em cima da construção, o que lembra a imagem de uma torre de castelo. Elas deixaram de segurar e a torre continuou em pé. Mas, por pouco tempo, pois os meninos que estavam no mesmo grupo movimentaram as mesas, fazendo com que a torre fosse a baixo (NOTAS DE CAMPO, 04/11/19).

Fotos 115 e 116 – Construção de Ana Júlia e Jovania



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Pedro Iago e Nicholas também interagiram com as peças, construíram e desfizeram diferentes esculturas. Eles passaram a perseverar mais na produção de suas esculturas, empreendendo um tempo considerável na feitura delas, sem desmontar, como estavam fazendo antes. Especialmente, Nicholas (à direita) estava concentrado e contente com a sua produção, envolvimento expresso na linguagem corporal do menino. Isso parece ter tido alguma influência na continuidade do trabalho do colega, Pedro Iago, que se mostrava menos empolgada com a atividade.

Fotos 117, 118, 119 e 120 – Pedro Iago e Nicholas construindo



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nesse momento, Francisco Pedro aproximou-se e iniciou sua participação na montagem de esculturas. Os meninos manifestaram surpresa – abrindo exageradamente boca e olhos - pelo fato de no centro de uma das esculturas haver uma peça (hexágono azul), posicionada na vertical, sustentando peças com largura superior à dela (quadrados na cor azul e triângulos na cor vermelha), posicionadas majoritariamente na horizontal.

As formas geométricas também apoiavam o imaginário de crianças da turma Infantil IV A. Numa das observações, por exemplo, Ednara e Lara interagiram com as peças de madeira. Ednara juntou dois quadrados entre dois círculos (o pesquisador escutou que se tratava de um hambúrguer). A menina levou o hambúrguer para o tatame, no qual estavam Lara e

Neemias. As crianças tiraram todas as letras do tatame e as levaram para o centro da sala. Ednara os seguiu com o hamburguer. Em certo momento, Neemias desfez o hamburguer, mas Ednara o refez. Em seguida, ela mostra o hamburguer para a professora Lu (NOTAS DE CAMPO, 24/09/19).

Nessa situação, uma construção com peças de madeira é feita por uma criança como um alimento, sendo expresso verbalmente por ela que se tratava de um hamburguer, no entanto, ressalta-se que a construção representativa do alimento parecia não se encontrar dentro de uma brincadeira, de uma narrativa, de um jogo simbólico. Com isso, reflete-se que a construção de Ednara, assim como as casas e torres das crianças da turma Infantil IV B, tinham significado em si mesmas, não estando, nessas situações, a serviço de uma atividade de faz-de-conta, sendo elas próprias construções simbólicas.

Fotos 121, 122 e 123 – O hamburguer de Ednara



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As peças de encaixe, conhecidas de modo genérico como “peças de lego”, também apoiavam as construções das crianças. A essas construções, com frequência, eram atribuídos significados, que além de ficarem visíveis nos diálogos entre as crianças e entre elas e o pesquisador, também se manifestavam nos gestos que elas faziam com as construções, os quais, como diz Vigotski (1991) – nos primórdios do desenvolvimento da linguagem simbólica – contribuem para a transformação dos objetos “reais”, neste caso, os artefatos com peças “de lego” em objetos “imaginários”; como nos exemplos abaixo:

Fotos 124, 125 e 126 – Construções



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Os gestos que as crianças faziam com as construções reforçavam o significado atribuído por elas. Por exemplo, Maria Júlia colocou o artefato construído em frente a boca e o movimentou horizontalmente de um lado para o outro, como se faz quando se está escovando

os dentes. Os gestos também apoiavam que os pensamentos das crianças se tornassem visíveis na interação que elas desenvolviam com as construções e com os pares; como na manifestação descrita adiante, da qual o pesquisador participou:

Artur comenta com o pesquisador que um carro rebaixado pode passar por baixo de um caminhão. O adulto pede para que o menino mostre como isso poderia acontecer. Artur segura o caminhão com uma mão e passa a outra, que representa um carro, por baixo dele (NOTAS DE CAMPO, 22/10/19).

Foto 127 – Artur representando com a construção



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A interação entre gestos e construção permitiu à Artur materializar seu pensamento, representando tridimensionalmente sua ideia, testando sua hipótese (CIPPITELLI; DUBOVİK, 2018).

Além das formas geométricas e das peças “de lego”, que são materiais, geralmente, presentes em turmas de pré-escola, as crianças participantes da pesquisa, especificamente, na turma Infantil IV B, também vivenciaram a experiência de construir esculturas com pedras. Foi mencionada anteriormente a situação em que as crianças dessa turma colheram pedras, gravetos e outros materiais naturais nos espaços externos da escola, atividade que constituía uma sequência de práticas desenvolvidos com a finalidade de um possível projeto, sobre centopeias.

Como prosseguimento dessa atividade, a professora Camila despejou as pedras coletadas, que estavam guardadas em um cesto, no centro da roda, onde as crianças se encontravam sentadas, na sala. Camila falou para as crianças que elas pegassem, cada uma, um punhado de pedras, com as quais elas iriam “modelar” o que elas quisessem. A professora parece ter pensado sobre o uso do termo “modelar”, pois, logo em seguida falou para as crianças

que elas fariam “montagens/esculturas” com as pedras. Cippitelli e Dubovik (2018), autoras do livro “Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção”, afirmam, a partir da análise de documentação sobre processos construtivos por crianças do Jardín Fabulinus (Argentina), que as composições – termo que melhor designa a proposta feita pela professora Camila – são um modo de construção, nos quais “[...] se observa a **seleção minuciosa de materiais**, seja pela qualidade de sua matéria, seja por sua cor, sua forma, sua textura” (p. 94, grifos das autoras).

Lorena e Nicholas compuseram formas que pareciam com a representação de um coração, fazendo contornos desta figura com as pedras (fotos 128 e 129). Samuel, assim como a maioria da turma, faz traços retos que se conectavam, uns maiores e outros menores (foto 130).

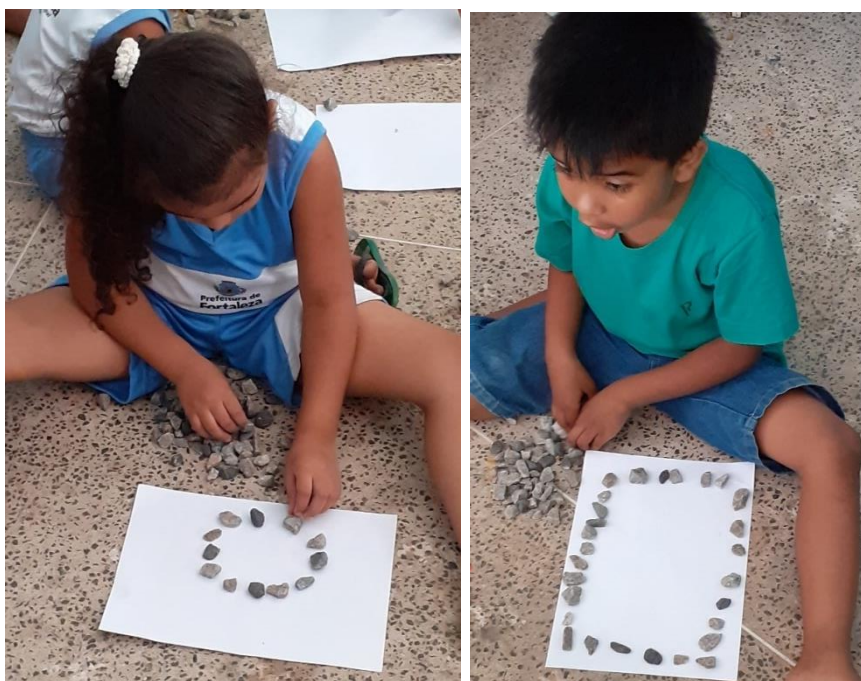
Fotos 128, 129 e 130 – Composições com pedras



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O pesquisador sugeriu para a professora que ela disponibilizasse folhas de papel tamanho ofício (facilmente disponível) para as crianças fazerem a composição com pedras em cima, argumentando que o fundo branco ofereceria um maior destaque às produções das crianças, principalmente, porque elas visualizariam melhor o que estavam fazendo, pois a cor e textura do piso se assemelhava à cor das pedras. A professora acolheu a ideia e, juntamente com o pesquisador, distribuiu folhas para as crianças, sugerindo que elas fizessem as montagens/esculturas (composição) em cima desse material. Logo que receberam as folhas, as crianças passaram as pedras para cima delas, algumas continuaram o que estavam compondo antes e outras iniciaram novas composições. Reflete-se que a incorporação da folha proporcionou às crianças o desafio de construir dentro de um espaço determinado, circunscrito pelas dimensões da folha, o que faz com que, segundo Cippitelli e Dubovik (2018), meninas e meninos explorem o complexo campo das percepções e relações espaciais.

Fotos 131 e 132 – Composição com pedras em fundo branco



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nessa prática, o menino Ayron se envolveu intensamente, fazendo grandes fileiras que se conectavam, utilizando pedras pequenas e grandes. Com a disponibilização da folha de ofício, o menino fez, cuidadosamente, pequenas fileiras em cima da folha, uma bem próxima da outra.

Fotos 133, 134, 135, 136, 137 e 138 – Composição com pedras em fundo branco - Ayron



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Ao final, o pesquisador perguntou para Ayron o que ele havia feito.

Ayron: Centopeias.

Pedro: Onde estão as cabeças das centopeias?

Ayron: Aqui, aqui, aqui, aqui e aqui [ele indica que o início de cada fileira é a cabeça de uma das centopeias, sendo, então, 7 centopeias ao todo]

(NOTAS DE CAMPO, 12/09/19).

Nessa atividade, as crianças fizeram composições com referências claras, como os corações, ou não, por exemplo, as fileiras de diferentes comprimentos. É possível constatar que as crianças se envolveram com a vivência, que, pelo material diferenciado (que em si já era uma novidade, pelo menos, seu uso na sala), podiam visualizar suas criações de modo tridimensional, o que se assemelha às outras construções discutidas nesta subseção. Na produção de Ayron é possível perceber que o menino estava implicado nas experiências, inclusive, manifestando a vinculação que desenvolvia entre a escultura feita e o projeto em construção, sobre centopeias.

A massinha de modelar era outra matéria prima utilizada pelas crianças em suas “composições plásticas” (CIPPITELLI, DUBOVIK, 2018), produto já mencionado na discussão sobre as brincadeiras de faz-de-conta. Com esse material, elas faziam bolos, pizzas e outros alimentos – significados estes atribuídos pelas próprias crianças.

Fotos 139, 140 e 141 – Bolos de massinha



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As crianças também modelaram com massinha caseira feita pelas professoras, com a ajuda delas. A feitura da massinha foi sugerida em ambas as turmas na dinâmica do Calendário. As professoras distribuem a massinha, ainda sem corante, entre as crianças. Cada uma escolheu a cor que iria dar à sua massinha, entre as disponibilizadas pelas professoras: corante verde, amarelo, azul e rosa. As crianças misturaram o corante e começaram suas criações, que versaram sobre o mundo físico, natural e social. O pesquisador, ao tempo em que fotografava as modelagens dos pequenos, também indagava o que eles haviam modelado – para não esquecer o que as crianças diziam, o pesquisador manteve duas abas abertas no aparelho celular, uma da câmera, pela qual fazia as fotos, e uma de anotações, para registrar a fala de cada criança.

Com essa matéria prima, Eloá fez, com muito empenho, um bolo de festa, agregando peças de plástico à sua construção (NOTAS DE CAMPO, 21/11/19).

Fotos 142, 143 e 144 – Bolo de festa feito por Eloá



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

É possível identificar alguns aspectos envolvidos na modelagem desenvolvida pelas crianças. Dentre eles, o uso de técnicas manuais, contando apenas com as próprias mãos, que serviam para arredondar a massinha (fazendo movimentos circulares com as duas mãos estando com uma porção de massinha entre elas), para deixá-la mais coniforme (fazendo movimento retos com as duas mãos) ou para achatá-la (pressionando-a entre as duas mãos ou em uma superfície).

As crianças também desenvolviam técnicas que consistiam no uso de instrumentos, os quais eram utilizados tendo uma função diferente da convencional, para a qual foram feitos. Por exemplo, o lápis, instrumento feito para escrever, desenhar, riscar etc., foi utilizado por Eloá para fazer furinhos em sua peça de massinha (foto 196 e 197), enriquecendo em características, especificamente, em profundidade, o material utilizado para fazer o bolo. Vale ressaltar que o uso criativo desses instrumentos partia das próprias crianças.

No produto de massinha feito por Eloá, também é possível ressaltar o uso de uma caixinha, que, ao ser utilizada com o fundo para cima, é transformada em uma badeira de bolo (foto 198). Observa-se, assim, a incorporação de outros materiais, com texturas diferentes, ao produto modelado, neste caso, as peças de encaixe ao bolo, que são “ensambladas”

(CIPPITELLI, DUBOVIK, 2018), ou seja, unidas pela própria massinha, que permite, por suas características físicas, essa união.

Às crianças do coletivo Infantil IV B também foi proporcionada a atividade de modelagem com argila – vivenciada em pequenos grupos, que já estavam organizados desde o início da rotina. Após a contação da história “A centopeia que sonhava”, de Herbert de Souza Betinho, a professora Camila juntamente com o pesquisador, distribuiu folhas de papel para que as crianças fôrassem as mesas, modelando a argila, que foi disponibilizada posteriormente, em cima delas – considera-se que o uso da folha, com o intuito de evitar o contato da argila com a mesa, limitou o espaço em que as crianças poderiam modelar/criar. A professora também prendeu, com fita, o livro da história contada no quadro branco, de modo que uma certa página, que apresenta todos os animais da história, ficasse visível para as crianças. Camila chamou a atenção das crianças para os animais que apareceram na história e pediu que elas modelassem algum deles. A professora ainda disse para as crianças que elas precisavam fazer rápido, pois a argila logo ficaria dura. As crianças modelaram animais da história, principalmente a centopeia, como são as produções de Lorena e Emanuelle.

Lorena modelou várias bolinhas, umas maiores e outras menores, depois as encadeou, formando uma centopeia, que tinha as suas extremidades compostas por bolinhas menores, configurando a cabeça e o final do corpo, e o seu centro composto por bolinhas maiores, que formavam o corpo do animal.

Por sua vez, Emanuelle fez, primeiramente, o corpo da centopeia. Depois, modelou e acrescentou as patas do animal. Ela acrescentou uma bolinha em uma das extremidades da produção, indicando, pelo que parece, ser a cabeça do animal (NOTAS DE CAMPO, 29/08/19).

Fotos 145 e 146 – Centopeia de Lorena



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Fotos 147 e 148 – Centopeia de Emanuelle



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Observa-se nas composições das meninas a riqueza combinatória entre a linguagem da imagem e a linguagem da construção (CIPPITELLI, DUBOVIK, 2018), sendo expresso em suas produções a inspiração na história antes contada, não só pelo texto escrito, mas também pelo imagético.

Além da modelagem com argila e da produção de esculturas com pedras, práticas propostas pela professora Camila na turma Infantil IV B, as crianças interagiam cotidianamente com outra “matéria prima” vinda da natureza, muito valorada por elas, a areia; interação que se dava, principalmente, no momento do parque.

Foto 149 – Crianças interagindo com areia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A utilização da areia integrando a brincadeira simbólica também se fez presente em uma proposta realizada pelas professoras Lu e Camila. Elas organizaram uma grande brincadeira de comidinha, realizada como parte das atividades da semana da criança. Nas salas, as professoras pediram às crianças para elas colocarem em um cesto o que elas desejavam levar para a brincadeira de comidinha, ressaltando que precisavam ser brinquedos que pudessem ser utilizados na areia. Após isso, Lu e Camila organizaram os materiais em um espaço em frente à entrada para a coordenação e para a sala das professoras, que, geralmente, não era explorado pelas crianças. O referido espaço era coberto por areia e contava com algumas plantas. Para a atividade de construção, Cippitelli e Dubovik (2018, p. 65) consideram que a disposição dos materiais é de grande importância, “[...] visto que essa distribuição promove, facilita ou potencializa determinadas ações e condiciona as relações de intercâmbio entre as crianças”. Camila chamou uma criança por vez para entrar no espaço organizado e iniciar a brincadeira, logo todas estavam imersas na vivência. As professoras registraram fotografando e fazendo anotações (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Foto 150 – A grande brincadeira de comidinha



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Uma técnica comum entre as crianças, na modelagem com areia, era umedecer a areia e colocar em recipientes, como copos de plástico descartáveis ou brinquedos usados geralmente na brincadeira de casinha, por exemplo, panelinhas. Após pressionarem a areia nos recipientes, as crianças desenformavam, produzindo montinhos que variavam em formas e dimensões a depender do recipiente utilizado. Foi possível registrar de forma mais processual o uso de tal prática por parte de Arthur (Infantil IV B) e Isaac (Infantil IV A). Isaac, além de se

valer da técnica descrita anteriormente, também acrescentava frutos aos seus montinhos, seguindo uma certa ordem, que era colocar o fruto no centro do montinho.

Fotos 151 e 152 – Modelagem de montinhos de areia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As manifestações de linguagem até aqui discutidas evidenciam que as crianças criam a partir das suas experiências, às quais são empregados coloridos emocionais diferentes, que influenciam no resgate que elas fazem da cultura de que estão se apropriando. Para Vigotski (2009, p. 22)

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

Essas manifestações também reforçam a importância da disponibilidade de materiais para o seu desenvolvimento, o que exige repensar o planejamento e a organização da atividade de construção por crianças pequenas, que, “[...] às vezes, por ser rotineira, é deixada de lado e não vivida como uma experiência rica” (CIPPITELLI, DUBOVIK, 2018, p. 24).

Por fim, ressalta-se que contribui para as manifestações das crianças a promoção de um ambiente de liberdade, em que elas podem interagir não só com os materiais, mas entre si, compartilhando e ampliando suas criações mediante as trocas com os pares. Dessa forma, as experiências de construção oportunizam às meninas e aos meninos, como afirmam Cippitelli e Dubovik (2018), fazerem amigos, fazerem uma maior quantidade de interações. Ainda segundo as autoras, as crianças “[...] estão naturalmente predispostas a viver em grupo, a trabalhar em grupo” (p. 68). E, de acordo com Hoyuelos (2018), fazer amigos na escola é muito importante, pois, sem amizade não haveria fantasia:

[...] la amistad es un trocito de la fantasía. Sin amistad no habría fantasía. Un niño sin amigos no tiene fantasía porque está triste. No puede inventar ningún juego. Sólo quien es feliz tiene fantasía, más de mil millones, dos o tres. Veintidós niños tienen más de nueve mil millones de fantasía (HOYUELOS, 2018, p 183).

7.2.5 Linguagem escrita

A atividade criadora na infância – que tornava possível a emergência das linguagens discutidas nesta seção - ancora-se nas experiências de meninas e meninos, havendo uma “[...] dependência [...] muita entre imaginação e experiência. [...] a imaginação apoia-se na experiência, [...] [e a] experiência [...] se apoia na imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Nesse sentido, foi possível perceber que as manifestações de linguagem escrita das crianças participantes da pesquisa estavam relacionadas às experiências que elas tiveram até então com esta ferramenta cultural, no contexto da escola e fora dele. Outra compreensão possível é de que essas manifestações, além de sinalizarem o conhecimento que as crianças já possuíam sobre essa linguagem, apoiavam o desenvolvimento de outras ideias sobre ela, tornando possível que as crianças elaborassem, de forma cada vez mais sofisticada, suas ideias sobre a construção e funções da escrita.

A leitura e a fruição de histórias era uma experiência constante nas turmas Infantil IV A e B, sendo uma prática realizada com frequência pelas professoras Camila e Lu (explorada no próximo capítulo), fazendo-se presente em outras linguagens expressas pelas crianças, como no relato a seguir:

Foto 153 – Emanuelle lendo uma história



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em uma acolhida, na turma Infantil IV B, Emanuelle, individualmente, faz a sua leitura de um livro de literatura infantil. A menina folheia o livro e, a cada página,

mira o texto escrito e fala (inaudível para o pesquisador). Também se expressa facialmente; tais expressões parecem acompanhar a narrativa. A menina parece se atentar para as imagens do livro, talvez usando-as como inspiração para a construção da narrativa. Ao terminar de folhear o livro, Emanuelle diz: E... FIM! Neste momento, o pesquisador pergunta:

Pedro: Tu tava lendo a história, Emanuelle?

Emanuelle: Sim, tava lendo [fala com um sorriso no rosto].

Pedro: Qual o nome dessa história?

Emanuelle fala algo inaudível para o pesquisador.

Pedro: Qual?

A menina fala algo inaudível para o pesquisador, novamente.

Pedro: Cadê? Vira aí a capa pra eu ver.

Emanuelle abre o livro e o mostra para o pesquisador. A menina parece intimidada.

Pedro: Tu gostou de ler essa história?

Emanuelle: Gosto. Gosto muito.

A menina fecha o livro.

(NOTAS DE CAMPO, 28/11/19).

Nessa manifestação de interação com a linguagem escrita é possível perceber que a criança atentava para os modos de ler e contar histórias desenvolvidos pelas professoras, neste caso, Camila, educadora da turma Infantil IV B. O comportamento de Emanuelle pode ser aproximado com o da professora na prática de leitura/contação de história, pois a menina expressou uma performance que se assemelhava à da professora, o que pode declarar que a docente era um exemplo de comportamento leitor para ela. Chama-se a atenção para o projeto gráfico do livro, para as linguagens não verbais presentes neste material, pois, aparentemente, a menina fazia a leitura das ilustrações, possivelmente, apoiando-se nelas para a construção da narrativa.

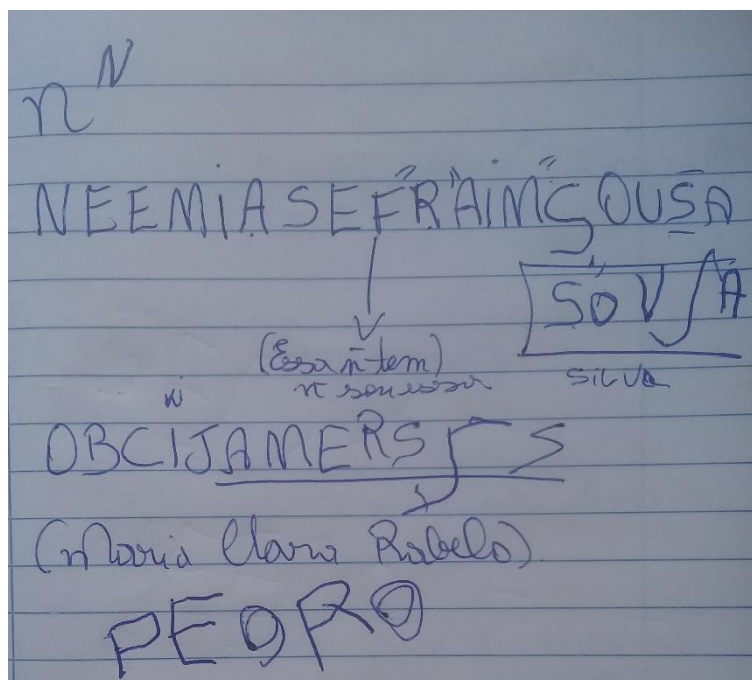
As crianças de ambos os coletivos também tinham experiências que exploravam a constituição e o uso da linguagem escrita, como mencionado no quinto capítulo, na análise das práticas que compunham a rotina. Segundo Ferreiro e Teberoski (1985), a apropriação da escrita se apoia em hipóteses das crianças, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Nas interações entre as crianças e destas com o pesquisador, foram observadas manifestações espontâneas de produção da linguagem escrita:

No momento da acolhida, na turma Infantil IV A, Neemias pede para que o pesquisador escreva o seu nome no caderno que ele tem em mãos, usado como diário de campo. O adulto concorda e pede para que o menino diga como escreve. Neemias diz “N”. O pesquisador escreve, em letra cursiva. O menino diz que não é assim. O pesquisador pergunta como é. O garoto pega a caneta da mão do pesquisador e escreve “N” em letra de forma. O pesquisador faz a mesma grafia que a criança. Neemias continua soletrando o nome (Neemias Efraim). Quando está no penúltimo sobrenome (Sousa), ele inicia dizendo “C”. O pesquisador pergunta: “C”? Neemias demonstra ter percebido o equívoco e diz: Não, “S”. O pesquisador informa que irá riscar o “C” para escrever o “S”. O menino dá uma ideia, diz que é só puxar uma perna no “C”, fazendo o “S”. Assim o pesquisador o faz. Tem-se um “S”. Neemias prossegue ditando o último nome, Silva, como S O V Z A, ficando: NEEMIAS EFRAIM SOUSA SOVZA (Silva).

Maria Clara, que faz companhia aos dois, pede para que o pesquisador também escreva o nome dela, dizendo que ela também irá ditar. A menina começa: O B C I J. Em seguida, a menina toma emprestada letras do nome escrito anteriormente, que estava logo acima. Nesse processo, Maria Clara diz que as letras do nome do Neemias são ou não são ela. Por exemplo, diz apontando para a letra A (em NEEMIAS): sou essa. Então, o pesquisador escreve a letra; diz apontando para a letra F (EFRAIM): não sou essa. Maria Clara conclui e assim fica a escrita do seu nome: OBCIJAMERSZZ (Maria Clara Rabelo).

Por fim, Neemias escreve o nome do pesquisador, colocando no lugar do D (PEDRO) a letra O (PEORO)
(NOTAS DE CAMPO, 22/09/19).

Foto 154 – O nome de Neemias e Maria Clara



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em outra acolhida observada no coletivo Infantil IV A, Isaac retirou da bolsa materiais que trouxe de casa; tratava-se de um caderno, uma revista e páginas que pareciam ter sido destacadas de um livro. Nos materiais havia desenhos e letras. O menino foi até a professora Lu, mostrou os materiais e disse que eram para estudar. Isaac voltou para a mesa e escreveu, em uma das folhas destacadas, letras do seu nome: O I A A C. Nisso, o pesquisador iniciou o seguinte diálogo com Isaac, o indagando sobre a escrita mencionada anteriormente – O I A A C:

Pedro: Isaac, o que está escrito?

Isaac pega a revista, de produtos de beleza, e diz: protetor solar e cueca de banho.

Pedro: Pra ir pra praia precisa de quê?

Isaac: De sunga... não... protetor solar.

Pedro: E mais o quê?

Isaac: E sunga.

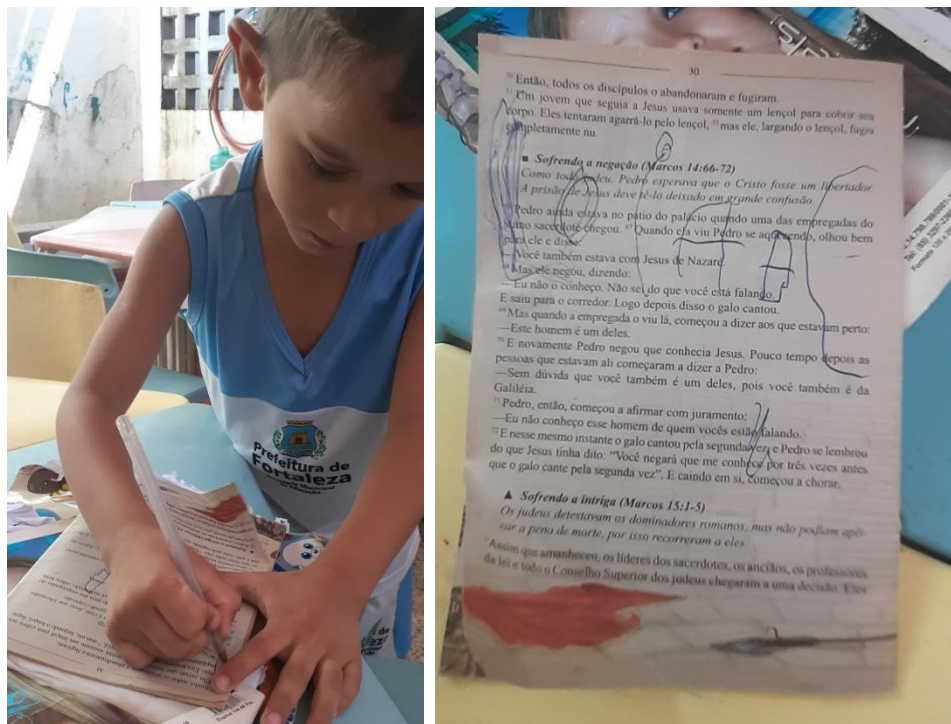
Pedro: E foi isso que tu escreveu aqui?

Isaac pega uma das folhas destacadas que trouxe de casa e diz: foi a minha mãe que escreveu aqui (referindo à uma sentença escrita na parte superior da folha: “MEU NOME”).

Pedro: E o que é que tem escrito aqui (referindo-se à escrita de Isaac: O I A A C)?

Isaac: papai...

Fotos 155 e 156 – Os escritos de Isaac



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neemias, que estava observando a interação entre o pesquisador e Isaac, diz: Isaac Coelho.

Isaac: É assim não!

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Pedro: É o que então, Isaac?

Isaac: Assim ó...

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Pedro: Neemias, deixa o Isaac dizer, por favor.

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Isaac: É não (rindo).

Pedro: O que é Isaac?

Isaac: Aqui diz...

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Pedro: Neemias, você não está sendo legal com o Isaac. Deixa ele falar.

Neemias continua a atrapalhar Isaac.

Pedro: Neemias, você não está sendo legal, não.

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Isaac: Fala bem baixinho [inaudível para o pesquisador]

Isaac olha para o pesquisador e tenta falar: Ó...

Isaac me entrega o caderno.

Pedro: Então, tu disse que aqui foi a tua mãe que escreveu, num foi?!

Isaac diz que sim.

Pedro: E o que foi que ela escreveu aqui?

Isaac pressiona um lábio contra o outro e move os ombros de baixo para cima, de baixo para cima [expressão corporal que comunica “sei lá”].

Pedro: Não sabe?

Isaac diz “não” com o corpo todo [move todo o corpo de um lado para o outro].

Pedro: E o que foi que tu escreveu?

Isaac começa a registrar algo no papel.

Neemias volta a atrapalhar Isaac.

Neemias: Isaac Coelho Gomes.

Isaac: Não é assim não. Eu vou escrever...

Enquanto Isaac registra, Neemias continua a repetir o nome do menino.

Pedro: O que é isso que tu tá escrevendo, Isaac?

Neemias atrapalha ainda mais, dessa vez falando “Abisalabisa, Abisalabisa, Abisalabisa”.

Isaac [dirigindo-se ao pesquisador]: Você vai ler, vai.

Isaac continua a escrever.

Neemias continua a incomodar: “Abisalabisa, iêiê, Abisalabisa, iêiê, Abisalabisa” [fala outras expressões, aparentemente improvisadas].

Isaac termina de escrever.

Pedro: Tu quer que eu leia o que tu escreveu?

Isaac volta a “escrever”.

Pedro: Tu quer que eu descubra o que tu escreveu?

Isaac ler o que escreveu: Pra praia precisa surfar.

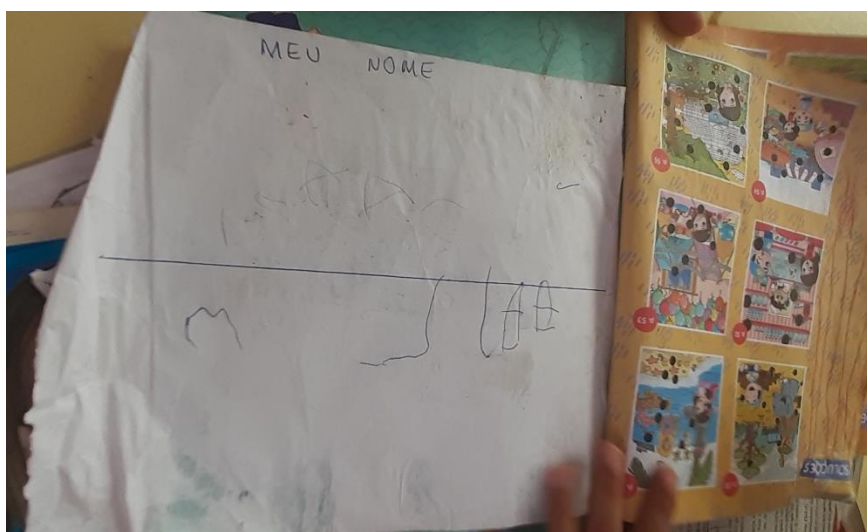
Pedro: Surfar?

Isaac: E aqui [apontando para o que a sua mãe escreveu] hahaha.

Isaac: Aqui hahahaha.

(NOTAS DE CAMPO, 14/10/19).

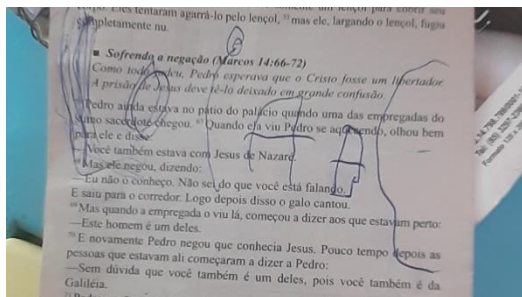
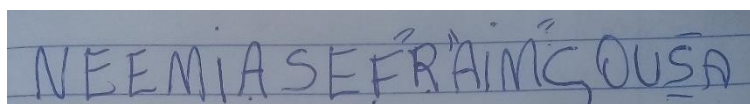
Foto 157 – Os escritos de Isaac



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nos episódios narrados, envolvendo Neemias, Maria Clara e Isaac, é possível perceber que as crianças reconheciam as letras de seus nomes e atribuíam forte valor a elas. As crianças incluíam tais letras em seus registros, de forma convencional, como no caso de Neemias e Isaac, que escreveram as letras formando os seus nomes:

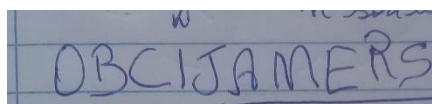
Fotos 158 e 159 – Nomes de Neemias e Isaac



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neemias demonstrou uma compressão sofisticada sobre a constituição da escrita, soletrando o seu nome. Essa situação poderia parecer uma ação mecânica, hipótese que é contrariada quando o garoto escreveu de forma autônoma o nome do pesquisador, também, demonstrando nesta escrita um saber elaborado sobre a constituição e funcionamento dessa linguagem. Por outro lado, há também o uso não convencional das letras do nome, como é o caso de Maria Clara:

Foto 160 – Nome de Maria Clara



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

É conhecida a importância do nome próprio para a constituição identitária das crianças (MARTINS, 1991), sendo uma forma de denominar-se, de ver-se, de imaginar-se. O escrito de Maria Clara testemunha esse conhecimento, quando ela disse que as letras “são ou não são” ela. Observa-se um processo de identificação no comportamento da menina, ao assim se relacionar com as letras, sendo estas constituintes do lugar que o seu nome ocupa no papel e do lugar dela como um sujeito singular, que é presentificado pelo nome próprio.

Esse elemento identitário participa da diferenciação simbólica que as crianças realizam entre elas e os demais membros dos grupos aos quais integram, todavia, ao mesmo tempo também assegura a agregação simbólica delas nesses grupos (MARTINS, 1991). Trata-se, então, de uma “representação simbólica da pessoa, elaborada através do outro” (MEDEIROS, 2002), construída em socializações sucessivas, que acontecem na família e na

escola, compondo o processo de construção da identidade na infância, cujos significados são negociados pela linguagem, como se discute na próxima seção.

7.3 As manifestações de linguagem negociando significados implicados no processo de construção da identidade das crianças

Como abordado na problemática deste trabalho, em alguns contextos de pré-escola, as múltiplas linguagens são desconhecidas e invisibilizadas de forma seletiva justamente no período da vida em que as crianças necessitam delas para interagirem com o mundo que as circunda e constroem a sua identidade. De fato, as crianças constroem, visibilizam e negociam o conhecimento de si e do mundo por meio dessas expressões, pois, “(...) la forma y la sustancia que le otorgamos a la realidad por medio de nuestras palabras constituye nuestra propia realidad ‘interior’” (LIBERTY, 1994, p. 9). Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à cultura em que ela vive, a qual lhe oferece imagens e modos de sociabilidade. Essa

[...] apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo [...]. Eu sou uma relação social comigo mesmo. A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do drama experienciado pelos sujeitos (SMOLKA, 2009, p. 8).

A socialização e a construção da identidade na infância interagem com os conteúdos que a criança vivencia na instituição de educação infantil, que são negociados com as outras crianças e adultos da escola, constituindo-se em experiências significativas, dado o forte teor afetivo que tais conteúdos carregam. Para Finco (2015, p. 118), “o corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura”. Desse modo, se compreende que a formação da consciência na infância interage com os significados atribuídos ao corpo e às suas manifestações, os quais estão, em algumas comunidades, demarcados pelas questões de gênero.

A discussão sobre o aprisionamento de práticas e linguagens em dicotomias de gênero se faz presente nos debates desenvolvidos pela Pedagogia da Infância, que prima pela escuta e pela diversidade. Para isso, repensa “[...] as “feminilidades” e as “masculinidades” não como bipolares, mas como dimensões independentes, relativamente separadas e profundamente relacionais” (FINCO, 2015, p. 123). Ao refletir sobre isso é preciso considerar as articulações entre as manifestações de linguagem das crianças e os significados compartilhados em dada

comunidade, o que constitui essas linguagens, inclusive, as infantis, como expressões desta cultura, em que o feminino e masculino podem ser vistos como estruturas opostas e invioláveis.

Em pesquisa sobre a participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil, especificamente, em uma turma de pré-escola no município de Fortaleza, Martins (2009, p. 32), considera que as “representações de gênero presentes na cultura são, com frequência, expressas nos jogos de papéis, influenciando, também, na escolha das crianças quanto aos temas de suas brincadeiras”. Entre as linguagens expressas nos coletivos participantes da presente pesquisa, Infantil IV A e B, também foram identificadas representações de gênero, que se encontravam demarcadas nas interações de meninas e meninos.

Entre os meninos, era frequente a representação de conteúdos relacionados à temática da violência, trazida nas brincadeiras de polícia e ladrão (analisadas anteriormente), mas também ao universo das armas, dos super-heróis, dos dinossauros, dos esportes etc.

Fotos 161 e 162 – Meninos com armas e carro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Ayron e Pedro estão brincando com dinossauros. Todos os dinossauros vão parar entre as mesas, no chão. Pergunto o que aconteceu. Pedro diz que eles morreram (NOTAS DE CAMPO, 09/12/19).

Nicholas levanta um pouco os braços, entorta a coluna e anda batendo forte os pés no chão. Parece imitar um dragão. O menino diz: Dragão macho! (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

As produções dos meninos (construções, faz-de-conta, narrativas etc.) esclarecem as aprendizagens que eles vinham tendo em relação ao que deveriam se aproximar e se apropriar, sendo conteúdos geralmente associados ao mundo masculino, na cultura em que vivem, aspecto reforçado por Nicholas, ao imitar um dragão que era “macho”, adjetivo relativo ou próprio do sexo masculino, muito comum no seu entorno.

Já entre as meninas, era frequente que expressassem conteúdos relacionados ao ambiente doméstico, trazidos nas brincadeiras de casinha e de cuidados com “bebês” (analisadas anteriormente) e ao universo da maquiagem, dos cuidados com a beleza etc.

Fotos 163, 164, 165, 166, 167 e 168 - Meninas com maquiagens



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nos coletivos observados, também foram registradas situações nas quais as manifestações de linguagem de algumas crianças fugiam à demarcação socialmente formulada entre feminino ou masculino. Em algumas ocasiões, isso era incorporado com naturalidade, mas em outras causava estranhamento e mesmo reprovação dos colegas, o que levava essas crianças a rever e negociar os significados implicados nessas experiências coletivas e individuais, o que parecia promover, por vezes, um clima de insegurança para elas.

As brincadeiras de faz-de-conta, compostas, muitas das vezes, por papéis sociais, foram percebidas como palcos para negociação de significados implicados no processo de construção da identidade de gênero por parte de algumas crianças, tanto das que tentavam transgredir a demarcação das “coisas de menina” e das “coisas de menino”, como das que se esforçavam para mantê-la. Uma dessas brincadeiras é vivida na turma Infantil IV A:

Kaylane, Nayane e Sophia estão brincando de casinha. Kaylane brinca de dar mamadeira para uma boneca, de banhá-la e trocá-la. Em certo momento, Artur se aproxima, passa um tempo observando, se aproxima um pouco mais e pega um objeto dourado que está com as meninas. Kaylane diz, de forma grosseira: “Eeeeei, é de mulher! Tu é mulher é? É homem.” Artur [apontando para outro objeto que está com as meninas, um pequeno animal de pelúcia] diz: “Isso é de homem”. Kaylane o entrega para Artur e ele sai. (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

No conflito vivenciado por Kaylane e Artur ficou explícito que as crianças, mesmo pequenas, já se apropriaram dos sentidos que são atribuídos a determinados objetos (e como se verá adiante, também comportamentos), os demarcando para um gênero ou outro, reproduzindo os discursos sobre o que é próprio dos homens ou das mulheres. Na situação acima, o objeto dourado foi significado por Kaylane como sendo “de menina”, significação aceita por Artur, que, por sua vez, atribuiu a um animal de pelúcia o significado “de homem”; como esse argumento é aceito, é possível supor que os animais parecem compor o interesse do mundo dos meninos.

O interesse que Artur manifestou pelo objeto dourado pode ser interpretado como uma aproximação do garoto pelas interações desenvolvidas entre as meninas, valendo registrar que era mais frequente que o menino estivesse entre elas do que com os meninos da turma, que compunham uma organização própria entre eles. Artur era bem aceito pelas meninas, especialmente por Sophia, que o acompanhava na brincadeira descrita a seguir:

Arthur, Sophia, Nayane e Jeniffer estão brincando de casinha. As três primeiras crianças estão cozinhando, cada uma com seu fogão, enquanto a quarta faz misturas em uma batedeira, que irá ser cozida pelos três cozinheiros (NOTAS DE CAMPO, 17/10/19).

Foto 169 – Arthur brincando de casinha



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Diferentemente da interação com Kaylane, Artur foi bem aceito entre as meninas nesta brincadeira, interagindo com os mesmos brinquedos que elas, como também, desenvolvendo as mesmas ações. Em alguns momentos dessa situação, Arthur utilizava uma expressão comumente usada, no seu entorno, por mulheres e homossexuais, “mulher”, principalmente com Sophia. As feições de Arthur também se tornavam menos rígidas, quando ele estava com as meninas, perdendo o ar grosseiro que comumente assumia. Os outros meninos da turma Infantil IV B tinha aproximações episódicas com as interações e brincadeiras das meninas, exemplificadas nas participações de Nicholas e Francisco Pedro nas cenas narradas a seguir:

Fotos 170, 171 e 180 – Arthur brincando de casinha



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nicholas interage com três bonecas, coloca-as nos braços e passeia com elas pela sala, enquanto conversa com outras crianças. Em seguida, deita as bonecas em cima de uma mesa. O pesquisador pergunta o que elas estão fazendo. Nicholas responde que elas estão dormindo (NOTAS DE CAMPO, 24/10/19).

Francisco Pedro está segurando uma boneca e, quando percebe que está sendo fotografado, diz para o pesquisador que é um “caçador de bonecas” (NOTAS DE CAMPO, 10/10/19).

Na reação de Francisco Pedro, especialmente na sua fala, é possível perceber que o menino parece ter criado a figura do caçador como uma forma de poder interagir com o brinquedo, a boneca (socialmente relacionada às brincadeiras das meninas), pois explica isso para o adulto que o observa. A partir da consideração de que também o pesquisador tem outras linguagens, além da oral, cria-se a hipótese de que o menino pode ter traduzido a expressão/ação do pesquisador, que o fotografava com encanto (pelo quase ineditismo da cena), como reprovação. Então, ser um caçador de boneca parece ser uma justificativa para que Francisco Pedro pudesse estar com a boneca em suas mãos.

Nas situações narradas anteriormente, ocorridas na turma Infantil IV B, envolvendo Artur, Nicholas e Pedro, não foi observado repreensões por parte das outras crianças (exceto, na primeira, quando Kaylane diz para Artur que o objeto dourado, que ele queria, era de menina), constituindo-se em um ambiente menos opressor em relação às manifestações dos meninos. No entanto, no outro coletivo participante da pesquisa, era dado um tratamento diferente às transgressões de gênero. Especialmente, Neemias, uma das crianças da turma Infantil IV A, tinha seus comportamentos, posturas, escolhas, gestos questionados pelas outras crianças, quando, por vezes, ultrapassavam os limites entre o que é, nessa comunidade, considerado “de menina” e “de menino”.

Após a roda de conversa, as crianças se sentam para a realização de um desenho no caderno. Maurício diz para o pesquisador que o caderno de Neemias é de menina. O pesquisador pergunta: “Por que o caderno é de menina?”. Maurício diz que é de boneca. O pesquisador pergunta para Neemias, que está perto, escutando a conversa, que, se ele gosta do caderno, está tudo bem, que não há problema. Um pouco depois, Neemias vai mostrar o seu desenho para o pesquisador, este pede para ver todo o caderno do menino. Neemias mostra, diz que foi a sua prima que lhe deu e completa dizendo que não gosta que os meninos digam que é de menina e que as meninas também dizem. O adulto pergunta se ele gosta do caderno. O menino responde que sim. O pesquisador elogia o caderno e diz que está tudo bem se ele gosta (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

Em uma das acolhidas observadas na turma, as crianças estão folheando catálogos de lojas de brinquedo, proposta da professora que se articula ao projeto em desenvolvimento, sobre comércio. Neemias mostra para Rita um brinquedo que quer comprar: “Vou comprar esse aqui!”. Rita fala exaltadamente: “É de menina! É de menina!”. Neemias parece engolir seco e diz, envergonhado: “Vou comprar pra tu!” (NOTAS DE CAMPO, 17/09/19).

Nessas situações, protagonizadas por Neemias, é possível observar que tanto os meninos, no primeiro caso, Maurício, como as meninas, a exemplo de Rita, são mobilizados para, além de reproduzir essas demarcações, também atuarem em sua manutenção, repreendendo Neemias quando percebem indícios de transgressão destas. O menino parece não conseguir reagir às repreensões, cedendo a elas, não contrariando Maurício e inventando que presentearia Rita com o brinquedo que tanto o agradou. Vale ressaltar que Neemias era uma criança participativa, atuante nas interações com as crianças e todos os adultos da escola, como também nas práticas propostas pela professora. No entanto, foi percebido que os processos de socialização e aprendizagem do menino eram, com frequência, questionados pela turma, de tal modo que várias das suas manifestações precisavam se transformar em negociação com as outras crianças ou com as professoras. A seguir, é descrito um desses episódios:

Fotos 181 e 182 – Neemias e a pizza em negociação



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em uma prática do projeto Ateliê, as crianças estão modelando com argila. Neemias faz uma pizza com uma lua em cima. Iolanda diz que está feio. Graciane e a professora Lu dizem que está bonito. Neemias reforça dizendo que a tia Camila também achou bonito [a referida professora tinha passado momentos antes por elas e elogiado Neemias]. Apesar disso, Neemias refaz a pizza, amassa a lua, acrescenta folhas, e mostra para as meninas, diz que fez uma pizza de pé-de-moleque (NOTAS DE CAMPO, 17/09/2019).

As vivências de Neemias, registradas e sentidas pelo pesquisador, reforçam a necessidade de se compreender que as crianças vivem e se desenvolvem integralmente e precisam ser apoiadas nesse processo. No caso desse garoto, ao ter suas preferências, escolhas e manifestações questionadas e repreendidas, passa a subordinar o que lhe é próprio ao que o

grupo, de alguma forma, lhe impunha, colocando em segundo plano os seus quereres, suas produções, suas manifestações, sua identidade, sua confiança. Apesar disso, é possível compartilhar uma imagem forte de Neemias, que faz jus a sua expressividade peculiar:

Fotos 183, 184 e 185– Neemias sendo Neemias



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

É preciso relacionar essa discussão sobre as questões de gênero presentes no cotidiano de creches e pré-escola com a atuação das professoras, devido à sua referência ser tão

relevante para as crianças. Na turma Infantil IV B, em que foi presenciado um número menor de repreensões quanto às transgressões das demarcações do que seria “de menina” e “de menino”, não foram observadas situações em que a professora reforçava essas demarcações. Contudo, é preciso considerar que, nas situações em que tais demarcações surgem, seria adequando que a professora intervisse, promovendo com as crianças reflexões sobre esses discursos, ou mesmo incentivando as crianças a experimentação de brincadeiras e brinquedos que, geralmente, não são a elas ofertadas (em casa, na comunidade etc.), de modo a contribuir para que elas não cristalizem tais discursos em seus comportamentos. Na situação a seguir, por exemplo, os meninos mostraram-se interessados em dançar, mas também intimidados; todavia, a professora parece não ter percebido tais condutas e, conseqüentemente, não fez intervenção, no sentido de estimular que os meninos também dançassem:

A professora promove uma acolhida diferentes, colocando vídeos e músicas no projetor. As meninas estão levantadas para dançar e dançam com maior amplitude de movimentos; já os meninos que seguem a coreografia, se movimentam apenas em seus lugares ou mesmo sentados. Os meninos olham para as meninas e somente depois fazem os movimentos da coreografia, parecem envergonhados. No momento em que a coreografia envolve um movimento a ser feito com o bumbum, os meninos param de dançar ou, como é o caso de Nicholas, sentam-se (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

Foto 186– Acolhida com dança



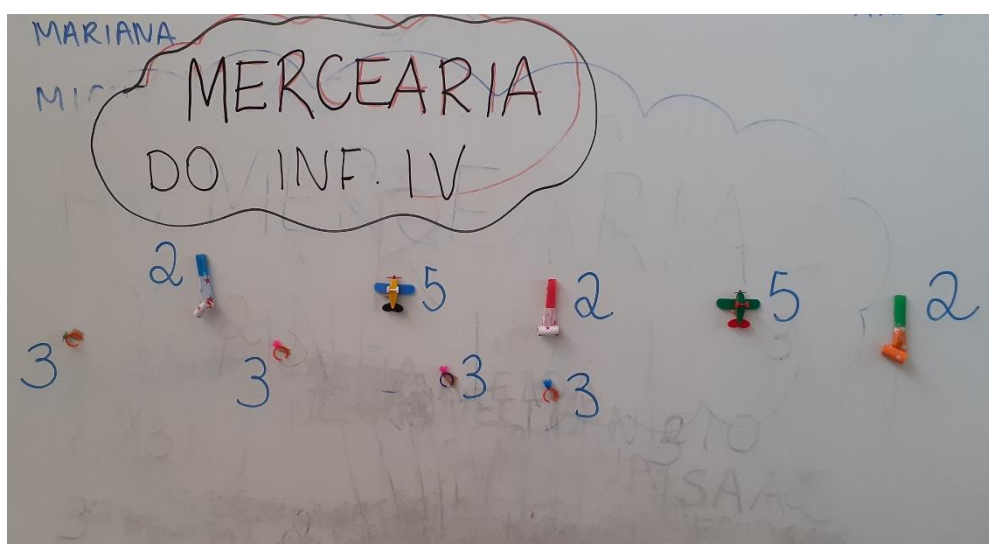
Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Na turma Infantil IV A, na qual um maior número de repreensões a comportamentos considerados transgressores foi observado, presenciou-se também posturas e práticas da docente que legitimavam o discurso sobre “coisas de menina e menino”, além de um tratamento “indiferente” quando as crianças os apresentavam em suas interações. Foi observado que a manifestação desse discurso por parte da professora da turma se deu, com maior frequência, no

conjunto de situações que visavam a construção de um projeto com as crianças para explorar a situação de mercado. O que pode ser observado na situação a seguir, uma das atividades que a professora Lu organizou que envolviam “mercado”, como vender e comprar:

Lu distribui folhas com moedas impressas para as crianças recortarem. As crianças recortam e guardam em envelopes de papel feitos anteriormente. Lu monta o supermercado no quadro. Prega pequenos brinquedos e coloca o valor (em real) deles ao lado. Lu junta as fichas dos nomes e pede para uma criança retirar uma. A criança cuja ficha é tirada vai ao quadro escolher o que quer comprar. Em seguida, conta quantas moedas é preciso para comprar o objeto. Quando a ficha é retirada, Lu mostra a ficha e pede para as crianças identificarem de que se trata. Em meio ao jogo de supermercado, Lu faz algumas observações sobre alguns brinquedos serem de menina e outros de menino (NOTAS DE CAMPO, 03/09/2019).

Fotos 187 e 188 – Merceria do Infantil IV A



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em outra situação, envolvendo experiências num salão de beleza, a questão de gênero também foi trazida pela professora, delimitando claramente o que cabia às meninas e aos meninos:

Fotos 189, 190 e 191 – Salão de Beleza do Infantil IV A



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Enquanto as crianças estão lanchando, Lu organiza o espaço e os materiais para a brincadeira de comércio, monta um espaço para lavar o cabelo e fazer penteados, outro para a maquiagem e outro para a feitura das unhas. Lu diz para as crianças como será

a brincadeira, faz perguntando às crianças sobre os espaços que estão organizados. Conversa sobre a logística do salão de beleza, distribuindo os papéis, algumas meninas ficarão nos serviços, de cabelo, maquiagem, unha e caixa, os meninos serão clientes. Lu distribui dinheiro para as crianças, mas antes confirma com elas o valor das cédulas. Depois diz o valor dos serviços. Lu dá 15 reais para os meninos, para fazerem apenas unha (5) e cabelo (10), ressaltando que os meninos só passam a base (esmalte incolor); e dá 35 reais para as meninas, para elas fazerem unha (5), cabelo (10) e maquiagem (20). Ao final da brincadeira, Pedro manifesta o desejo de se maquiar e pintar as unhas. Lu resiste, pede para as crianças guardarem os materiais para irem para o jantar. Pedro ainda consegue passar sombra nos olhos (NOTAS DE CAMPO, 29/10/2019).

Ficam explícitas nas orientações e comentários da professora os discursos de demarcação do que seria de menina e menino, tanto nas sugestões que ela faz sobre a escolha de brinquedos, na primeira prática, como na divisão de papéis e possibilidade de atuação na segunda, em que os meninos só poderiam ser clientes, e clientes com restrições: podiam fazer apenas o cabelo e as unhas, que podiam ser pintadas apenas de base. O menino Pedro mostrava-se interessado em aproveitar todas as possibilidades da brincadeira, mas é repreendido pela professora. Vale ressaltar que Pedro chegou um dia na escola com as unhas pintadas da cor rosa, como registrado em diário de campo:

Foto 192 – Pedro de unhas pintadas



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As crianças da turma Infantil IV A estão falando sobre o fato de Pedro estar com as unhas pintadas [o menino diz que foi a sua mãe que pintou]. O menino fica todo “orgulhoso” com as unhas assim, mostra para o pesquisador e este elogia. Algumas crianças perguntam para o pesquisador se ele já viu que as unhas de Pedro estão pintadas. Ele responde que sim e diz que gostou e achou que ficou legal e bonito; algumas crianças discordam, dizem que ficou feio e que é coisa de menina. No momento do lanche, o assunto surge novamente, mas Pedro não parece desconfortável. Para tentar mostrar as outras crianças que Pedro se sente bem assim e pode continuar se sentindo, o pesquisador pede para fotografar suas mãos (NOTAS DE CAMPO, 07/10/19).

As manifestações de transgressão das fronteiras de gênero – socialmente impostas – são também indícios do processo de constituição da orientação sexual em meninas e meninos nos anos pré-escolares. Tornando imprescindível que, no cotidiano das escolas, todas as possibilidades possíveis referentes à essa orientação sejam legitimadas, tendo, cada uma das crianças, o direito da sua orientação ser reconhecida e respeitada pela comunidade da escola.

As situações presenciadas nessa pesquisa reforçam que é preciso promover um ambiente na escola para que as crianças possam inventar mundos possíveis (BRUNER, 1998), mas também inventarem-se, experimentarem-se, imaginarem-se e realizarem suas fantasias, por exemplo, ter as unhas de outra cor. A organização material e social da escola deve propor às crianças um sentimento de liberdade e transgressão, no qual elas vivenciem experiências de forma a assumir papéis sociais e estabelecer relações de poder na constituição de suas identidades (FINCO, 2012). Malaguzzi (1999, 2016) concebia a escola como um lugar em que as diversas identidades e modos de sociabilidade poderiam estimular novos comportamentos e ideias, porque, ao lidar com diferenças em todas as crianças, não se pode usar métodos homogêneos, sendo necessária uma Pedagogia da escuta e dos relacionamentos.

8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NO CEI MÁRIO QUINTANA

As múltiplas linguagens expressas pelas crianças e, de modo especial, os relacionamentos e as negociações de significados que as linguagens desenvolvem com a Pedagogia em curso no Centro de Educação Infantil Mário Quintana, especificamente, em turmas de crianças pequenas, constituem o objeto de estudo da presente pesquisa. Em vista de explorar esse objeto em sua complexidade, os procedimentos de observação/registro/discussão buscaram construir dados que suscitassem e sustentassem reflexões sobre como, nesse contexto, se dava o planejamento, a organização e a vivência de práticas promotoras das linguagens infantis. Desse modo, tais procedimentos tiveram o seu desenvolvimento norteado por dimensões que constituem, de modo geral, modelos pedagógicos nos quais uma gramática construtivista é aplicada. Na linguagem de Oliveira-Formosinho (2007), as seguintes dimensões constituem esses modelos:

[...] o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais [...]; a escuta e a interação como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o planejamento como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; os projetos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as atividades como jogo educativo; a organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30, grifos da autora)

Algumas dessas dimensões, desenvolvidas no CEI Mário Quintana, como **tempo, espaço, materiais, documentação pedagógica, avaliação, gestão de grupos**, já foram analisadas anteriormente, com base em registros escritos e imagéticos do contexto investigado, contanto com reflexões das professoras participantes da pesquisa, e tendo como referência os conhecimentos da Pedagogia da Infância (Pedagogia da Relação e da Escuta, Pedagogia da Educação Infantil e Pedagogia-em-Participação). Neste capítulo, a análise tem como foco as práticas promotoras das múltiplas linguagens das crianças, que contam com as dimensões mencionadas no início deste parágrafo.

Na experiência de Reggio Emilia, as práticas de/com múltiplas linguagens partem da imagem de meninas e meninos como seres “[...] que se movem - sem dualismo maniqueístas disjuntivos - na complementariedade dialógica das linguagens, capazes de dar sentido à sua vida e uma esperança para a humanidade (HOYUELOS, 2019, p. 152). A Pedagogia da Relação e da Escuta concebe que as “capacidades [das crianças] se

movem nas areias movediças e ambíguas dos limites tênues entre realidade e fantasia, das cem linguagens que, segundo Malaguzzi, unem ciência e arte, céu e terra” (HOYUELOS, 2019, p. 169).

Como discutido anteriormente, com maior ênfase no segundo capítulo, que trata das múltiplas linguagens na infância com base na teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento pleno da criança se dá na interação com as formas mais elaboradas da expressão humana, afinal, estas não apenas estão presentes no meio – constituído e constituinte da espécie humana (OLIVEIRA, 1997) – mas influenciam todo o seu desenvolvimento (MELLO; VALVERDE, 2020). A escolha feita pelo presente estudo focaliza o “[...]significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral [das crianças]” (VIGOTSKI, 2009, p. 16), especialmente, como esse trabalho era realizado pelas professoras Lu e Camila com as turmas Infantil IV A e B no CEI Mário Quintana.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a “[...] possibilidade de criação ancora-se na experiência” (SMOLKA, 2009, p. 23), por isso, a relevância da organização de contextos educativos e das possibilidades de interações que aí são estabelecidas, entre as crianças e entre elas e os adultos. Desse modo, promove-se um ambiente de múltiplas possibilidades, no qual as crianças criam e recriam a si mesmas e o meio em que vivem (SMOLKA, 2009, p. 23). De acordo com Vigotski (2009), a imaginação se desenvolve na e por meio das experiências vividas pelas crianças, como também, essas experiências se enriquecem com a imaginação, com a coleção de imagens/fantasias que são produzidas. Para o teórico, a *lei* mais importante a qual se subordina a imaginação é que

[...]a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

É possível fazer uma relação entre a considerações de Vigotski (2009) sobre a atividade criadora das crianças e as práticas desenvolvidas na Pedagogia da Relação e da Escuta, especialmente, com a abordagem múltissimbólica, dos ciclos de simbolização, em que as crianças são levadas a interagir com diferentes modalidades de linguagem ao tempo em que exploram um dado objeto/fenômeno do mundo físico, natural ou social. Assim como a imaginação, o desenvolvimento das crianças na abordagem multissimbólica alimenta-se “[...] exatamente desse acúmulo de experiência. [...] quanto mais rica é a experiência mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009,

p. 22). A inter-relação entre experiência e criação justifica-se, como afirma Vigotski (2009, p. 23), pelo fato de que

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe na sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

No terceiro capítulo deste estudo, foi explorada a integração entre a abordagem multissimbólica e os projetos desenvolvidos com as crianças na experiência educativa de Reggio Emilia. Tal integração tem como uma de suas forças a crença de que as crianças podem formular teorias interpretativas sobre os seus objetos de investigação, inclusive, elaborando-as e representando-as em diversas linguagens. Isso se torna possível pela quantidade, mas, sobretudo, pela qualidade das experiências vividas pelas crianças, que se transformam em bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação.

A implicação da apropriação e criação de múltiplas linguagens no desenvolvimento integral das crianças é reconhecida tanto pela Pedagogia da Relação e da Escuta, como pela Teoria Histórico-Cultural, pois, ambos os campos de conhecimento compreendem que “[...] a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo comportamento humano” (VIGOTSKY, 2009, p. 59). A criação e representação de interpretações sobre o mundo passam a constituir a forma como as crianças se relacionam com este e consigo mesmas. Além disso, elas também formulam uma imagem de si, que é perpassada pelos discursos sociais, valores e crenças presentes na cultura da qual elas participam, a qual é apropriada nas práticas sociais e de linguagens, transformando-se na produção cultural de meninas e meninos. De acordo com Hoyuelos (2019, p. 153),

[...] não podemos falar de imagem e de cultura da infância sem considerar as relações dialógicas que se constroem - de modo interdependente - com a imagem em relação a homens, mulheres, escola, família e sociedade. Trata-se, portanto, de uma imagem que contém, simultânea e intrinsecamente, outras imagens complementares.

São exemplos de imagens complementares a **concepção de educação** como fórum da cultura, defendida por Bruner (2002, *apud* GOBBI; PINAZZA, 2014), e a **ideia de aprendizagem e desenvolvimento** como uma relação entre quem aprende e quem ensina, como defende Vigotski (OLVIERA, 1997). Essa relação é aqui compreendida como as interações desenvolvidas entre as crianças e entre elas e os professores. Apesar de reconhecer o papel de aprendiz do professor frente aos inúmeros saberes de que pode

se apropriar no relacionamento com as crianças, este estudo posiciona o docente como um indivíduo mais experiente, capaz de organizar, promover e avaliar as experiências das crianças na escola de educação infantil. Papel fundamental, pois, como entende Vigotski, “[...] a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVERIA, 1997, p. 62).

A partir dessas concepções de educação e de aprendizagem e desenvolvimento é possível compreender o trabalho pedagógico como criação de condições para novas formas de participação das crianças na cultura (SMOLKA, 2009). Trata-se, assim, “[...] do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural” (SMOLKA, 2009, p. 23). Desse modo, o trabalho pedagógico, ao tempo em que busca promover a atividade criadora na vivência de meninas e meninos, é ela própria também uma atividade criadora.

Nas pesquisas analisadas no presente trabalho, especificamente, no primeiro capítulo, foram identificadas práticas que contrariam essa concepção de trabalho pedagógica como uma atividade criativa, uma vez que são desenvolvidas mediante uma gramática transmissiva, com o intuito de “preparar” as crianças para experiências futuras na escola de ensino fundamental. Com isso, tais práticas culminam por não promover situações de apropriação, desenvolvimento e manifestação das linguagens por parte das crianças, restando às meninas e aos meninos expressarem-se eventualmente no cotidiano da escola, em situações de distanciamento ou menor opressão das(os) professoras(es).

A pesquisa de campo deste estudo foi iniciada com a seguinte hipótese: as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, mesmo não sendo privilegiadas, fazem-se presentes no cotidiano da pré-escola. Como discutido no sétimo capítulo, a pesquisa empírica contrariou, em certa medida, essa hipótese, sendo a sua primeira constatação que, no contexto investigado, as linguagens das crianças eram manifestadas nas interações entre as crianças, entre elas e as professoras e entre elas e os espaços e materiais da escola. Logo, esta investigação assume como **segunda constatação** que *as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, eram promovidas e valorizadas nas práticas pedagógicas a elas propostas, estando, assim, em relação com a Pedagogia em curso, negociando significados implicados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.*

8.1 Práticas pedagógicas promotoras das múltiplas linguagens das crianças, no discurso das professoras

Os dados que compõem o presente capítulo foram construídos nos projetos de observação desenvolvidos na pesquisa de campo. Como explicado no quarto capítulo, referente à metodologia adotada, esses projetos se detiveram nas manifestações que emergiam nas práticas promovidas pelas professoras⁵⁴. Foram realizados os seguintes projetos de observação, cada um com as suas respectivas conexões com expressões de linguagens: Ateliê; Calendário; Contaçon de história; e Desenho. Cada projeto foi discutido em um encontro de ressignificação, que, como também apresentado no quarto capítulo, configuraram-se como sessões de discussão com as duas professoras participantes da pesquisa, das manifestações de múltiplas linguagens das crianças, articulando-as com as práticas exploradas nesses projetos.

A realização dos projetos de observação e dos encontros de ressignificação deriva de inspirações advindas com a adoção da documentação pedagógica como abordagem metodológica para e na presente pesquisa, já que essa estratégia pode ser compreendida como um ciclo de investigação:

[...] composto de diferentes etapas desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados, pela organização dos dados observados e registrados, até chegar na análise e interpretação dos registros produzidos, o que permitirá a reformulação de perguntas e a composição de projetos e planejamentos futuros (GANDINI; EDWARDS, 2002, *apud* FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 19).

Nas subseções desta seção, referentes aos projetos desenvolvidos, são discutidos os discursos das professoras sobre as práticas pedagógicas enfocadas em cada um dos projetos. Tais discursos expressam as negociações entre os atores envolvidos e as percepções dessas profissionais acerca das múltiplas linguagens das crianças presentes nas práticas enfocadas. Vale lembrar que os temas desses encontros foram selecionados a partir dos critérios apresentados na metodologia, para compor os instrumentos de ressignificação.

A discussão realizada em cada subseção conta com dados produzidos nos diferentes encontros, algumas vezes indo além das temáticas definidas e assumidas como norte na realização de cada encontro, pois as práticas docentes e as expressões das crianças se entrelaçavam no discurso das professoras, não sendo possível excluir uma das

⁵⁴ Tais projetos foram justificados e explicados, detalhados em suas fases, no quarto capítulo, que trata da metodologia.

outras. Trata-se, assim, de discutir a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana, as relações que existem entre as ações das crianças e das professoras nas turmas Infantil A e B.

8.1.1 Ateliê

O Projeto Ateliê na Educação Infantil, mencionado na discussão sobre a Proposta Pedagógica em curso no CEI Mário Quintana, era um projeto da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, do qual o CEI participava no ano de realização da pesquisa. O Projeto fazia parte das ações do Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (Lei nº 10.221 de 2014) e, segundo Bezerra (2019),

Fomenta na educação infantil o compromisso de favorecer o percurso criador das crianças da primeira infância e implementa ações e espaços nas instituições de educação infantil norteados por valores: da diferença, da subjetividade, da participação/democracia, da aprendizagem, da brincadeira, diversão emoções e sentimentos, e pelo tripé escola/família/criança, permeado pela estética das relações que potencializam as múltiplas linguagens infantis, legitimam a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garante seus direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer e conviver) (BEZERRA, 2019, p. 85).

O CEI Mário Quintana foi convidado para participar do Projeto no ano de 2018, um ano antes da realização desta pesquisa. Em cada Centro, o Projeto contava com um gestor e dois professores de referência. A professora Camila compunha o trio de referência do Projeto Ateliê na Educação Infantil no CEI Mário Quintana. Na instituição, lócus da pesquisa, havia uma professora referência de cada segmento, ou seja, uma de creche e outra de pré-escola. De acordo com Camila, esse trio foi composto por meio de sorteio. A coordenadora apresentou o projeto e perguntou à comunidade de professoras quem tinha interesse em participar. Realizou-se um sorteio entre as professoras que manifestaram interesse. Considera-se tal composição como positiva, pois incluiu a pré-escola em um Projeto institucional que aborda as múltiplas linguagens das crianças, as quais são invisibilizadas em alguns contextos de educação infantil, como explorado no primeiro capítulo.

Além da forma de ingresso e de participação no Projeto Ateliê, as professoras comentaram brevemente que o Projeto realizava uma formação mensal, além das formações realizadas pelos Distritos de Educação, como também promovia uma dinâmica de intercâmbios entre as instituições, nos quais “[...] a escola recebe outras duas ou três

escolas, pra [...] compartilhar e ver como é que funciona o Projeto” (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

No período de realização da pesquisa, o CEI Mário Quintana acolheu a iniciativa e promoveu um encontro de intercâmbio, do qual participaram outros Centros de Educação Infantil da mesma Secretaria Regional a que se vincula a instituição participante do estudo. Nas palavras de Camila, “[...] a Rosângela [coordenadora] abriu para que todo mundo que estivesse em planejamento participasse. Então, todo mundo que estava em planejamento foi. A sala dos professores ficou fechada. Elas [professoras] viveram esse momento lá com a gente” (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO). A integração das outras professoras, além das duas docentes de referência, ao Projeto Ateliê deveria também ser desenvolvida por meio do compartilhamento das formações de que ambas participavam, restritas às professoras de referência do Projeto. Segundo Camila, isso acontecia quando as professoras se encontravam na sala de trabalho. Contudo, a professora comenta que essa troca deveria acontecer de forma sistemática, por exemplo, na formação que é desenvolvida no interior da instituição, que, por sinal, vinha se mostrando como um desafio para a coordenadora, que precisava fazer um verdadeiro malabarismo para conseguir reunir professoras e assistentes, tendo em vista as dificuldades de organização do quadro de horário dessas profissionais.

O percurso de implementação de uma discussão mais sistemática, coletiva e referenciada sobre o Projeto Ateliê no CEI Mário Quintana fez-se perceber nas compreensões que as professoras apresentaram sobre a proposta de trabalho com ateliê na educação infantil, que, como abordado no terceiro capítulo, origina-se e desenvolve-se na experiência de Reggio Emilia. A fala da professora Camila, a seguir, espelha um movimento de compreensão sobre ateliê como uma estratégia que está integrada às práticas por elas desenvolvidas:

[...] tem coisas que eu faço que eu não considero que seja ateliê, mas é ateliê. Porque ateliê não é uma obra de arte, não tem que sair um Picasso, [...]. não é nada disso. É deixar as crianças explorarem, é deixar as crianças conhecerem o material, sabe... Aquilo que a gente fez com argila, foi um ateliê. Da primeira vez eu sai frustradíssima porque as crianças desmancharam, lembra?! Aquilo foi um ateliê. Porque na nossa cabeça, inicialmente, pra você fazer ateliê, você tem que parar e “agora vou fazer ateliê”, “o que eu tava fazendo não era ateliê”. Na cabeça da gente. Depois a gente percebe que não... que o que a gente vinha fazendo também é ateliê. De maneira sutil, de maneira leve, precisando de algumas lapidações, precisando de alguns ajustes (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A professora Camila parecia buscar compreender a proposta de trabalho com ateliê na educação infantil articulando-a com as práticas que já vinha desenvolvendo com

as crianças. A docente aprofundou essa compreensão evidenciando a articulação, por ela percebida, entre o Projeto Ateliê e a Pedagogia de Projeto. Segundo ela, o ateliê “[...] funciona de uma forma muito semelhante à Pedagogia de Projetos, tem que partir do interesse das crianças, tem que valorizar o protagonismo das crianças” (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO). Camila afirma ainda que para o projeto acontecer, “a professora também tem que se apaixonar”, tem que se envolver com o objeto de interesse, de investigação (3º ENCONTRO).

A professora Lu não era uma docente referência do Projeto Ateliê, mas procurava desenvolvê-lo com a sua turma. Ela concordou que a proposta de **ateliê e projeto se “aproximam muito”**; refletindo, inclusive, que uma das dificuldades para compreensão e promoção do ateliê talvez, seja o fato da escola ainda não ter se apropriado muito bem da Pedagogia de Projetos. De acordo com Lu,

O próprio projeto é algo que nós de um modo geral, professores, ainda não nos apropriamos. O CEI Mário Quintana, eu acho, é uma das poucas instituições que tem trabalhado mais com projetos, é uma das poucas. Porque tem instituição que ainda está se rastejando. E aqui, no Mário Quintana, nem todo mundo sabe trabalhar com o projeto, porque é algo novo. Aí como vai trabalhar com ateliê, que é algo que traz esse protagonismo da criança, essa expressão da criança mesmo, esse fazer dela, se nem o projeto ainda entendeu direito? (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

A professora ressaltou a importância de se compreender o que, de fato, é o desenvolvimento de projetos na educação infantil, para que ele não seja confundido com a listagem de atividades sobre um tema, planejada sem a escuta e a participação das crianças e com um período de realização definido previamente. Lu mencionou o “protagonismo da criança” como constituinte dessa abordagem de trabalho e da proposta de ateliê. A professora comentou ainda que

Às vezes, a gente tá fazendo, mas não sabe como elaborar. Eu posso estar executando o projeto, mas eu não sei elaborar, porque eu preciso entender a teoria pra entender que aquilo que eu estou fazendo é realmente um projeto, se tem todo aquele esquema de projeto, né? É um projeto diferente do que existia antes, porque parte do protagonismo da criança (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

A professora observou a importância da apropriação de uma herança teórica sobre Pedagogia de Projetos, para a estruturação do projeto por parte do docente e de como ele o propõe para as crianças. Afirmou também o valor dos registros para isso, pois é “[...] preciso parar, analisar tudo o que foi produzido, que foi feito, pelos registros, [...] pra conseguir ver [...], pra entender, realmente, se isso é um projeto ou não” (3º ENCONTRO).

O desenvolvimento de projetos na educação infantil é uma das possibilidades que se agregam ao cotidiano da pré-escola, sendo uma forma de organizar o currículo, que possui um alto valor formativo. É uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades do currículo – que se articulam aos interesses de meninas e meninos. O desenvolvimento de projetos é um esforço para invenção de uma didática original, própria, próxima às especificidades de cada criança, cada grupo, cada professor, cada equipe, cada bairro etc. A Pedagogia de Projetos organiza o modelo de aprendizagem por meio da ação criativa da criança e da atividade de investigação (GAMBÔA, 2011).

A inspiração para o trabalho com projetos no CEI Mário Quintana surgiu a partir de uma visita que a equipe da instituição realizou na Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), vinculada ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará (UFC). A UUNDC é constantemente visitada por professores e técnicos da rede pública de Fortaleza e municípios da região metropolitana e do interior do estado, que já a consideram uma referência no campo da Educação Infantil, especialmente, no trabalho com a abordagem de projetos⁵⁵.

Em 2016, a pedido da coordenadora do CEI Mário Quintana, a UUNDC desenvolveu um projeto de formação para as professoras do Centro, como uma das atividades de extensão da Unidade. As formações tiveram como foco a Pedagogia de Projetos, oportunizando que as professoras participantes da pesquisa, buscassem desenvolver projetos que partissem da escuta e da participação das crianças. No período de realização da pesquisa, foram observadas tentativas de construção de projetos nas duas turmas. A professora Camila realizou uma sequência de práticas sobre centopeias, e a professora Lu desenvolveu uma sequência de práticas sobre comércio.

Camila relatou que, desde a implantação do Projeto Ateliê no CEI, teve a percepção de que as práticas de ateliê e projeto poderiam ser relacionadas:

[...] quando eu conheci a proposta da Pedagogia de Projetos e conheci o Projeto Ateliê eu fiquei assim... relacionava muito. Até que um dia, conversando com as meninas [professoras] da UUNDC, eu descobri que eles se embasam em Reggio Emilia também. [...] Eu não consigo vê-los separados, Pedro. Por exemplo, eu tô falando sobre a centopeia, vou fazer uma arte com argila, que aí entra o ateliê. Arte de quê? Da centopeia. A centopeia é o quê? Meu projeto. [...] Aí, hoje eu vou trazer aqui pra vocês tinta, mas a gente vai deixar o projeto aqui de lado, ninguém desenha centopeia, desenha outra coisa. Eu não consigo

⁵⁵ Disponível em: <https://cca.ufc.br/departamentos-do-cca/unidade-universitaria-de-educacao-infantil-uundc/>. Acesso em: 12 maio 2020.

ver sem que esteja envolvido com o tema da sala (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A professora Camila compartilhou uma excelente articulação entre a proposta de ateliê e de projeto na prática pedagógica com crianças pequenas, concebendo que uma proposta pode alimentar a outra: o projeto apresenta um “conteúdo” para as práticas de ateliê, e estas práticas, por sua vez, proporcionam situações de exploração (de diferentes materiais e com diversas técnicas), que contribuem para a compreensão e complexificação do conteúdo do projeto. É preciso chamar a atenção para o fato de que as reflexões da professora, a partir de sua própria prática, a levaram a conclusões próximas a que outros lugares sociocognitivos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a) também chegaram. Por exemplo, na experiência de Reggio Emilia, os professores em parceria com os atelieristas se aprofundam no tema dos projetos, buscando compreender possíveis pontos de investigação com as crianças e elegendo quais instrumentos de recolha de dados, de observação e de registro podem utilizar ao longo do desenvolvimento do projeto (BONILAUDI; DESTEFANI, 1995, *apud* FOCHI, 2019).

Para a professora Lu, a aproximação entre ateliê e projeto era intuída, mas ainda não estava clara, talvez pelo fato das formações promovidas pelo Projeto Ateliê e a discussão sobre Pedagogia de Projetos (entre o CEI Mário Quintana e a UUNDC), ainda não partirem da articulação entre essas duas estratégias. Lu considera

[...] que eles [ateliê e projeto] têm uma aproximação grande, um tá dentro do outro. Não tem realmente como separar. *Só que é confuso*. A Rosângela [coordenadora] promoveu aquela exposição [discutida adiante] na escola inteira para que nós pudéssemos compreender o que é o ateliê, que é algo que já vem sendo colocado, *mas não através dos projetos, mas o projeto já é um indício pra gente compreender esse ateliê*. Eu penso também dessa forma [...]. Mas é algo que ainda é novo pra muita gente, pra mim é novo (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO, grifos meus).

É possível compreender, na fala da professora, que os diálogos e a promoção das práticas de ateliê ainda não estão sendo articuladas, à nível de instituição, à proposta de trabalho com projetos. Contudo, ela concorda que abordar o Projeto Ateliê a partir dos conhecimentos já socializados sobre a Pedagogia de Projetos pode contribuir para uma melhor compreensão da primeira estratégia e sua articulação com a segunda. A fala de Lu também oferece indícios para se refletir sobre os diferentes percursos formativos que as professoras vivenciam em um mesmo contexto e que esses percursos poderiam se valer mais das experiências anteriores e do envolvimento dos docentes com outros processos de formação.

A professora Camila parecia conseguir desenvolver articulações produtivas e generativas de práticas qualificadas entre as ideias que fundavam o Projeto Ateliê e a Pedagogia de Projetos. Nas suas palavras, “[...] o mais importante no ateliê, assim como na Pedagogia de Projetos, é o *processo*, não é a arte final” (2º ENCONTRO, grifo meu). A professora explorou, em sua fala, o valor do processo (em educação), por meio de uma metáfora:

Outra coisa que veio na minha cabeça sobre a questão do projeto... Eu imagino uma viagem sabe? Sei lá, daqui pra outro ponto do Brasil, sei lá, Rio Grande do Sul. A Pedagogia de Projetos é uma maneira muito mais longa de chegar lá no Rio Grande do Sul, mas ela é mais prazerosa, ela é mais rica em conhecimentos. E a tradicional é mais rápida. É como, sei lá, na pedagogia de projeto você fosse de ônibus e na tradicional você vai de avião. Só que você não aprendeu nada, você não viu nada, você não curtiu nada, você não enxergou... De ônibus, você vai vendo as cidades, vai conhecendo (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

É preciso analisar a forma e o conteúdo dessa fala, de modo a reconhecer e compreender como a professora explora os processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de uma metáfora, recurso este que, para Morin (2003),

[...] supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, freqüentemente [sic], *précisées* [especificidades] que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer. Assim, quando falamos da roupa, do corpo, do buquê, da perna de um vinho, compreendemos melhor sua qualidade do que por meio de referências físico-químicas (MORIN, 2003, p. 91-92).

Em consonância com a Pedagogia da Infância, especialmente, com a Pedagogia da Relação e da Escuta, é preciso recordar que, como afirma Fochi (2019, p. 51),

Malaguzzi utilizava-se das metáforas como “uma conquista criativa capaz de reinterpretar o mundo para vê-lo com outras lentes” (HOYUELOS, 2006, p. 176). As metáforas servem para nos ajudar a dar nomes ou criar explicações para fenômenos e coisas que resultam difícil porque é próprio da linguagem de que dispomos.

No paradigma da complexidade (MORIN, 2003), a metáfora é recurso de produção e discussão de conhecimento, é um instrumento rico para ampliar a experiência singular para uma compreensão mais universal, porque aciona processos de projeção e identificação. Em se tratando de Pedagogia, é possível considerar que

as metáforas tornam-se relevantes por apontar a educação como um processo que inclui formação, autoformação e reintrodução do sujeito ao longo da produção de conhecimentos, encorajando os educadores a edificar uma aprendizagem capaz de repor a dignidade da condição humana (MORIN, 2006, *apud* LIMA, 2011, p. 203-204).

A metáfora permite que professores e professoras, com realidades distintas e diversas, dialoguem sobre o cotidiano pedagógico vivido nas escolas, não apenas por

meio de um vocabulário pedagógico, mas por meio de imagens, posturas, gestos, expressões que constituem esse cotidiano. Possibilita também que os fenômenos vividos nesses contextos sejam explorados em sua integralidade, tendo em vista as relações que são estabelecidas entre as suas partes e todo e entre eles. Além disso, tem a possibilidade de mobilizar não apenas os conhecimentos teóricos do professor ou da professora, mas as marcas vivenciais que a experiência profissional imprimiu nestes, como também, as suas crenças e valores, constituintes da subjetividade humana.

Possivelmente, mobilizada por esses aspectos vivenciais, a professora Camila acrescentou que a Pedagogia de Projetos, a viagem de ônibus, “[...] dá mais trabalho, é mais cansativa, requer muito mais do professor. Mas, o resultado final é muito melhor. O avião é muito rápido, muito fácil”. Na comparação realizada pela professora, a viagem de ônibus, que leva mais tempo, representa o trabalho com projetos, numa perspectiva pedagógica progressista, participativa; enquanto a viagem de avião, que leva bem menos tempo, representa uma prática transmissiva, sem a construção de significado por parte das crianças, pois elas não atravessam e não são atravessadas pelas experiências. O contrário acontece em uma viagem de ônibus, em que se conhece lugares e pessoas, cria-se relações e sentidos. Ela apresenta um exemplo da sua própria prática para exemplificar a metáfora do ônibus e do avião:

Lembra que ontem eu fiz o teste da Emília Ferreiro com as minhas crianças? [dirigindo-se ao pesquisador]. Mulher [dirigindo-se à Lu], a Lorena escreve o nome dela completo, sem ficha! Pedi pra ela escrever o nome “celular”. A menina tá saindo e entrando no pré-silábico. Aí tu pega um Pedro da vida, que colocou C U A. O menino já tá silábico, Lu. Porque a Lorena já escreve o nome, mas...? Porque ela foi de avião, foi robotizada. Aprendeu só as letras do nome dela: L O R E N A. E de novo. De novo. De novo. A menina repete mil vezes o nome dela, aí já sabe escrever o nome dela. Mas, a menina não sabe o que é uma letra, não entende por que letra é diferente de desenho e também é diferente de número, a relação dos sons... (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A docente discutiu uma aprendizagem específica da linguagem escrita na pré-escola, usando também a metáfora da viagem de avião, “robotizada”, considerando-a mais pobre e menos efetiva que uma viagem de ônibus, na qual a criança se apropria de elementos importantes desse processo.

Outra ideia manifesta pela professora em relação ao Projeto Ateliê é a de que ele está integrado ao currículo da escola, ou seja, ao conjunto de práticas (planejadas, organizadas e avaliadas) que buscam articular os objetivos da Proposta Pedagógica às vivências das crianças no CEI. Para Camila, “a professora e as crianças não param e vão fazer o ateliê, o ateliê acontece, ele vai acontecendo, inclusive, no **planejamento**”:

Quando a gente começa a entender isso é que as coisas vão fluindo. “Aí para tudo, hoje é ateliê!” Não, hoje é arte, hoje é exploração de massinha, hoje é exploração da argila, hoje é pintura com cola colorida ou então materiais diversificados, materiais da natureza, mais nesse sentido, não tá especificando [no planejamento] “isso é ateliê”, mas é (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A professora Lu mencionou um aspecto específico do planejamento envolvendo as práticas de ateliê, os **materiais**, pois, para ela, é através deles que as crianças se expressam e criam, manifestam seu *protagonismo* (2º ENCONTRO). De fato, como comentado no terceiro capítulo, é grande a importância dos materiais no ateliê, por eles apoiarem as manifestações de linguagem das crianças ou tornarem-se, eles mesmos, manifestações de linguagem (RINALDI, 2002).

As professoras comentaram sobre a dificuldade que a ausência de alguns materiais ou de recursos financeiros na instituição para os adquirir trazem para a promoção das práticas pedagógicas. A professora Lu desabafou:

Eu já gastei muito, né... com essa história de projetos... no início foi muito difícil pra mim, porque é... você ouvir o desejo de cada criança é bem complicado. Muitas vezes, a gente não tem acesso, *a prefeitura não dá esse suporte, ela trabalha com projetos, mas, na maioria das vezes, a gente tem que tirar do bolso pra fazer mesmo*. Só que aí depois, a gente vai se apropriando e encontrando meios de deixar essa necessidade mais fácil, não ter que tirar tanto do bolso. Ainda assim, a gente ainda gasta (ri). A gente vai fazer uma massa de modelar. A gente tem que trazer de casa a farinha, a anilina e o óleo. Às vezes, a gente até pede ali na cozinha, tendo a autorização da Rosângela [coordenadora]. Mas, a gente precisa comprar, então pra fazer, pra realizar esse desejo da criança, a gente tem que se dispor pra isso, pois não existe uma verba da prefeitura voltada pra satisfazer as necessidades desses projetos. É a gente mesmo (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO, grifos meus).

A falta de materiais pode acontecer por uma visão estreita do que seria necessário para uma instituição de educação infantil. Geralmente, esses materiais se restringem a *kits* de materiais mais relacionados às típicas atividades escolares, como lápis, papel, cola, tinta. Além disso, os recursos dos Centros de Educação Infantil em Fortaleza são administrados pela diretora da escola à qual o CEI é anexado, que, geralmente, desconhece a necessidade de compra de materiais diversos, demandados a partir das vivências entre crianças e professoras, dos projetos que vão se desenvolvendo.

Lu comentou que uma possibilidade mais viável, em comparação com a compra de materiais, é trabalhar com elementos recicláveis. A professora exemplificou o uso de materiais dessa natureza ao relatar o planejamento e a organização de uma brincadeira de supermercado, que integrou o projeto realizado com a sua turma:

[...] os meninos querem brincar de supermercado, por exemplo. Eu tô guardando tudo que é de embalagem, pra poder encher de papel, fazer e montar. Saí na sala das colegas perguntando quem tem não sei o quê, e o quê, pra poder

montar os caixas. Então, a gente vai fazendo isso. Não vou ter nenhum problema em relação a isso, vou fazer tudo de faz de conta e arranjando emprestado com as amigas (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

Camila, por sua vez, comentou que outra possibilidade é a interação com materiais naturais, como pedras, folhas, sementes etc. (disponíveis na área externa da escola):

Nós, professores, não gostamos de trabalhar com muita coisa reciclada, né?! Então, a gente fica muito preso a tinta, argila, pincel, cola... E a gente tá tentando trabalhar diferente. Então, naquele dia eu trouxe aquela atividade com pedras, ali foi um ateliê, e *foi custo zero pra mim*. Mas, quando a gente precisa, aqui a gente tem muita coisa, nosso almoxarifado tem muita coisa, mas vez ou outra, a gente desembolsa (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO, grifos meus).

A possibilidade do uso de elementos da natureza, que a professora propõe, além de trazer novos materiais para a expressão das crianças, também pode contribuir para a construção de vínculos com a natureza e promover nas meninas e nos meninos uma consciência ecológica, em defesa da preservação do meio ambiente, dos recursos naturais, das outras formas de vida etc.

De fato, a organização dos materiais é uma dimensão de suma relevância na prática pedagógica na educação infantil. Gandini (2016, p. 316) afirma que a cuidadosa escolha e disposição dos materiais pelos professores devem convidar à exploração, a “trocas e interação entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções”. Lu manifestou compreender que essa dimensão do planejamento e da promoção de práticas é um aspecto que as qualifica e que demanda empenho por parte do docente, uma vez que seria “[...] mais fácil fazer uma atividade ali no papel e pronto, com uma tinta que tem no almoxarifado, pra usar ali com os meninos, do que uma atividade desse tipo” (2º ENCONTRO), em que não pode faltar essa seleção e organização de materiais.

De modo a colocar em discussão outra importante dimensão do planejamento e promoção de práticas de ateliê, o pesquisador indagou às professoras sobre a incorporação de **técnicas de linguagens artísticas** (por exemplo, da escultura) nas sessões por elas desenvolvidas:

[...] na discussão do projeto ou mesmo na prática de vocês, vocês percebem a necessidade de trazer ideias de artes mesmo, de produção artística. Porque, por exemplo, o escultor, quando vai fazer uma escultura, ele tem as técnicas dele, a gente que não conhece, faz uma bolinha e coloca lá, mas ele tem a técnica, os artistas têm as suas técnicas, né?! Vocês, de algum modo, se atentaram pra isso ou desenvolveram algo nesse sentido? (PESQUISADOR, 2º ENCONTRO).

As professoras expressaram que ainda não haviam pensado sobre isso, considerando essa perspectiva diferente, sobre a qual precisariam estudar. Diante da possibilidade de contar com a parceria de um profissional que dominasse algumas dessas técnicas, o atelierista, a professora Camila questionou em que medida esse profissional inibiria o protagonismo da criança, uma vez que, segundo ela, no Projeto Ateliê é defendido que se “parta do protagonismo da criança, da criatividade dela”.

O pesquisador argumentou que esse profissional, com formação específica em artes, teria conhecimentos sobre como trabalhar com a cultura da infância, com o modo de produção das crianças. Camila lembrou de como as crianças são curiosas sobre os autores das histórias que lhes conta e que ela já pensou em convidar uma autora de livros que ela conhece para conversar com elas; concluiu que assim também poderia fazer em relação a um pintor ou escultor.

[...] eu tenho uma amiga, [...] que é escritora [...]. Eu já pensei em trazer os livros dela. Quando a gente conta história, eles ficam encantados pra saber quem foi que escreveu o livro. Eu pensei em trazer ela, sabe. E podia acontecer o mesmo com outras técnicas, um pintor, um escultor, um profissional pra que eles conhecessem, né (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A fala da professora testemunha como os encontros de ressignificação se constituíam em espaços de formação, de discussão sobre as práticas desenvolvidas na escola, e como a reflexão sobre elas, sustentadas em registros e por outro olhar, neste caso, o do pesquisador, proporcionava a emergência de zonas em que as professoras poderiam avançar no trabalho com as crianças, qualificando-o.

A incorporação das linguagens artísticas/poéticas às vivências das crianças na escola de educação infantil amplia o repertório de linguagens com as quais as crianças podem interpelar objetos e fenômenos de conhecimento, como também contribui para uma comunicação rica das aprendizagens. Tal abordagem de trabalho tem sido desenvolvida em Reggio Emilia, com a incorporação do ateliê à Proposta Pedagógica das escolas e do atelierista à equipe educativa, como apresentado no terceiro capítulo.

A experiência de Reggio Emilia parecia inspirar o Projeto Ateliê na Educação Infantil, sendo feitas referências à essa abordagem educativa por parte das professoras Lu e Camila. Ao tempo que as professoras faziam essas referências, também refletiam sobre **as diferenças entre o contexto do conjunto de escolas de Reggio Emilia e o contexto da rede de escolas de Fortaleza** e do próprio contexto social e cultural das crianças atendidas em ambos.

Um das diferenças apontadas pela professora Camila foi a razão professora(s)/crianças, que apresentava configurações bem diferentes nos dois contextos:

E acaba que lá em Reggio Emilia são grupos pequenos, é um grupo maior de professores pra atender os grupos, a disposição de materiais também é maior. E a gente não, a gente tem 20 crianças, alunos especiais [crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação], só tem uma professora para atender as demandas de atividades, mais a demanda individual de cada criança, ir ao banheiro, é... conflitos... Você sabe, quando a gente tá na roda de conversas é “Tia, tia, tia...” (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A consciência das vantagens da organização das crianças em pequenos grupos parecia ser uma constante na prática da professora Camila, que, como abordado no quinto capítulo, organizava a sua turma em pequenos grupos. Apesar dessa organização contribuir para que a professora realizasse a mediação e registro de propostas com um pequeno grupo de crianças, ela precisava estar atenta aos outros grupos, que, geralmente, ficavam interagindo com materiais disponibilizados por ela, como peças de madeira, lego, brinquedos etc. Certamente, para essa prática, de trabalho com pequenos grupos, faz-se importante uma relação quantitativa crianças-professora(s) que possibilite às docentes uma interação de qualidade com as meninas e os meninos, que realmente atenda às demandas e desejos das crianças, como também facilite a realização das intenções do professor. Vale lembrar que em Reggio Emilia, os professores costumam trabalhar em duplas, o que, segundo Hoyuelos (2019, p. 128), “permite as oportunidades organizativas que se ampliam na possibilidade de trabalhar [...] com todo o grupo, subdividido em grupos pequenos de diferentes dimensões ou de forma individualizada”.

A diferenciação entre os dois contextos, explorada por Camila, dizia respeito, sobretudo, às práticas de ateliê. A professora comentou que no CEI essa atividade “[...] não acontece, tal qual acontece em Reggio Emilia, porque nós temos as nossas limitações” (2º ENCONTRO). A professora refletiu que se fazia necessária “[...] uma adaptação do que vem de lá, das coisas que a gente vê, que a gente escuta”. A professora Lu acrescentou que os profissionais e crianças de Reggio “têm uma cultura diferente”, por isso, a necessidade de uma adequação. A fala das docentes se aproximaram de um dos aspectos conceituais que a própria Pedagogia malaguzziana formulou para si: de que a sua experiência pode inspirar outros contextos, não sendo um modelo a ser replicado. Especialmente, sobre a apropriação da concepção e do desenvolvimento de práticas envolvendo as múltiplas linguagens das crianças, é preciso estar atento ao fato de que elas se articulam à cultural local, de onde se originam e se reinventam as linguagens humanas na infância.

A professora Camila mencionou outro fenômeno cultural, que produz consequências e é ele próprio uma diferença significativa na forma como os adultos (professores, pais e comunidade) se relacionam com as linguagens das crianças, uma vez que cada contexto atribui um dado valor às crianças e às suas criações. Camila fez o seguinte relato:

No meu condomínio a gente ia pintar uma parede, aí fomos decidir o que íamos pintar na parede: “Vamos chamar as crianças”, “Não que é horrível”, ou seja, a cultura da gente não é essa, não é de valorização das crianças. [...] Enquanto lá [em Reggio Emilia] as cidades são decoradas com as obras das crianças, aqui é visto como algo feio (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

O relato de Camila tratou de um acontecimento fora da escola, dos seus muros. Apesar de viver num contexto no qual as pessoas acham “horrível” que as produções das crianças estejam presentes, não dando visibilidade a esses sujeitos, ela faz um esforço na direção contrária, em defesa das linguagens das crianças, de que elas ganhem espaço público, sendo uma espécie de “embaixadora” da cultura da infância. Camila provocou a sua comunidade de moradores a pensar sobre o valor das criações infantis e das meninas e dos meninos como sujeitos produtores de cultura específica da infância, com a qual os adultos podem aprender. O pesquisador se valeu do relato de Camila para colocar em discussão o olhar que se deve ter para a ambiência sociocultural das crianças, em que elas estão inseridas, pois as práticas de/com linguagens devem se articular às manifestações culturais de cada contexto:

[...] faz muito sentido que lá as crianças trabalhem com artes plásticas na escola, porque tá muito envolvido com a própria cidade delas, quando elas saem na rua. E as crianças daqui, mesmo as que moram nos bairros mais privilegiados, não têm tanto assim. A gente tem mais contato com outros tipos de arte, acho que a dança e o teatro são muito fortes no Brasil (PESQUISADOR, 2º ENCONTRO).

As professoras reagiram com surpresa ao comentário feito pelo pesquisador, expressando que a interação com essa reflexão fez com que elas se questionassem sobre “de onde” partiam para planejar e promover as práticas com as crianças:

Camila: Agora tu deu um estralo aqui na nossa cabeça...
 Lu: É...
 Camila: O que é vivo aqui?!
 Lu: É a música...
 Pedro: Dança, carnaval, capoeira. Isso é o que tá mais perto da criança em relação à produção cultural.
 Lu: Vala, Pedro. Chutou mais ainda o ateliê na minha cabeça.
 Todos riem.
 Camila: Porque não faz sentido uma coisa que não é nossa. O quê que é nosso? Então, vamos pegar o que é nosso...
 Lu: E transformar nesse ateliê.
 (2º ENCONTRO)

A dinâmica dos encontros de resignificação, que se constituíam, de fato, em momentos de discussão sobre a Pedagogia desenvolvida no CEI e suas relações com as linguagens das crianças, possibilitava que essas situações fossem também um momento formativo, tanto para o pesquisador como para as professoras. É possível considerar que, nessas situações, os participantes se desenvolviam como profissionais do campo da Pedagogia. As aprendizagens eram provocadas pelas heranças teóricas do campo e pelo próprio fazer das professoras. Um exemplo dessa segunda fonte de aprendizagens é a seguinte reflexão da professora Camila:

Camila: Você viu a apresentação daquelas três artes pras crianças, da centopeia?!

Pedro: Uhum.

Camila (explicando pra Lu): Eu perguntava pras crianças como elas tinham sido feitas. Aí eles: “tinta e pincel”. “E essa aqui?” “Tinta e pincel”. “E essa aqui?” “Tinta e pincel”. E tinha levado três figuras. Uma, de fato, com tinta e pincel, a outra, aparentemente, era com alicate de fuxico e a terceira era uma... num sei dizer que material é aquele, mas... sei lá, tipo uma argila, uma modelagem...

Pedro: A fotografia de uma escultura, né?!

Camila: A fotografia de uma escultura, tá entendendo. As três, eles não conseguiram ver além. Por quê? Porque eles nunca viram de perto, eles não têm contato.

(2º ENCONTRO)

Fotos 193 e 194 - Centopeias e arte



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A situação sobre a qual Camila refletiu integrava uma sequência de atividades de um possível projeto sobre centopeias, já referida em outros trechos deste trabalho. O pesquisador resgatou uma outra atividade dessa sequência para explorar uma das especificidades do contexto do CEI Mário Quintana, os espaços de que a escola dispõe e, em decorrência, a sua organização. O pesquisador compartilhou com as professoras o registro de centopeias feitas com argila, na turma infantil IV B, ressaltando que não se conversou sobre as produções, já que as modelagens foram levadas pelas crianças e não guardadas e expostas na sala.

Foto 195 - Centopeias de Emanuelle e Williane



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila comentou que, nas escolas da abordagem Reggio Emilia, há um “**espaço para guardar a continuidade**” (2º ENCONTRO), diferentemente, do CEI, em que as salas dos coletivos enfocados eram divididas entre duas turmas, uma pela manhã e outra pela tarde. Soma-se a isso o fato das respectivas professoras de cada turma terem seus próprios materiais e propostas, não restando espaço para guardar o produto visível dos processos das crianças, as suas criações; mesmo havendo na escola o chamado Espaço Ateliê, que foi organizado a partir do reconhecimento da necessidade de se ter um espaço que acolhesse as práticas desse Projeto. Foi nesse espaço que se deu a modelagem de argila com inspiração em peças de artesanato, cujas produções/manifestações/linguagens foram discutidas no 2º Encontro, que gerou a maior parte dos dados aqui discutidos.

Essa prática integrou um mini projeto do Projeto Ateliê, envolvendo todas as turmas, com a temática “o barro em nossa cultura” e abordou a presença de peças de barro no cotidiano das crianças, especialmente, no espaço de suas casas. O tema foi proposto

pela coordenadora para as professoras referências do projeto, que foram pensando em elementos que se agregassem à essa ideia inicial.

O mini projeto foi iniciado com a contação de uma história sobre o pássaro joão-de-barro, da qual toda a escola participou⁵⁶. A contação de história, além de ter sido uma experiência de linguagem para as crianças, buscou aproximá-las da matéria barro, de modo a envolvê-las no mini projeto do Ateliê.

Posteriormente, foi solicitado às famílias que elas disponibilizassem para o CEI peças de barro, que tivessem em suas casas. As famílias disponibilizaram panelas, copos, travessas, bacias, botijas, jarros, vasos, peças decorativas feitas de barro. Essas peças foram organizadas em uma exposição, pela coordenadora e por um grupo de professoras no espaço do Ateliê. A exposição também contou com blocos de barro recém extraídos e com um ninho de joão-de-barro, recolhido pela coordenadora de sua casa.

As famílias foram convidadas para apreciar a exposição, juntamente com as crianças, de modo que elas pudessem conversar entre si e com as professoras sobre as peças expostas, o material utilizado para a confecção e a presença desses objetos no dia a dia. As professoras Camila e Lu comentaram aspectos que elas consideraram relevantes na exposição, como o uso de objetos que pertenciam às famílias, valorizando-os como objetos de arte, o que pode ter repercutido nas vivências posteriores das crianças e dos seus familiares, que olhariam com outros olhos para aquelas peças.

A exposição foi uma possibilidade de provocar nas famílias à percepção de que tais objetos eram peças de arte, feitas por artesãos, e estavam no dia a dia delas. Pela forma como a exposição foi organizada, foi atribuído destaque às peças, como se elas fossem peças de uma galeria, de um museu. Nos dias posteriores à exposição, as turmas vivenciaram, em dias diferentes, práticas de modelagem de argila no espaço do Ateliê.

No ateliê havia uma mesa preparada para a prática de modelagem com argila, coberta com plástico bolha, para não prejudicar a madeira do móvel. As crianças estavam vestidas com blusas de tamanho adulto, utilizando-as como aventais. As professoras disponibilizaram argila para as crianças, restando uma reserva para aquelas que demandassem mais argila. A professora Lu, na sessão com a sua turma, recolheu da árvore, que ficava no espaço do Ateliê, alguns galhos, com folhas e frutos, e disponibilizou para as crianças.

⁵⁶ Um pássaro conhecido pela habilidade de construir seus ninhos tendo uma mistura de barro com palha como matéria prima, e dando aos seus ninhos uma forma arredondada, com uma pequena entrada.

Fotos 196, 197, 198 e 199 - Infantil IV A e B no espaço do Ateliê



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As crianças, de ambas as turmas, iniciaram com movimentos que pareciam explorar a argila, fazendo diferentes formas com elas, de modo a se familiarizarem com a matéria, sua textura, temperatura etc. Posteriormente, passaram a modelar formas mais reconhecíveis, como círculos, cilindros, esfera etc.

Fotos 200, 201, 202 e 203 – Criança modelando uma esfera



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A professora Camila comentou com o pesquisador, durante a sessão com a sua turma, que as crianças costumavam “fazer e refazer”, isto é, modelavam formas específicas/reconhecíveis e depois deformavam, mas também concluíam, chegando a uma forma final, e a entregavam para a professora colocar para secar. Camila considerava que as algumas crianças se permitiam concluir a peça porque havia disponibilidade de argila para elas iniciarem outras peças; o que, talvez, não aconteceria se elas não tivessem mais argila disponível, pois ficariam “brincando” com a porção que tinham.

Para a professora, um importante aspecto para a interação que as crianças desenvolveram com a argila foi a quantidade que havia disponível e a forma como ela foi disponibilizada, aos poucos, à medida em que as crianças demandavam. É possível perceber uma dinâmica de negociação nesta sessão, já que as crianças concluíam e entregavam peças para poderem ter acesso à mais matéria prima e, assim, produzirem outras peças. É possível afirmar que essa estratégia repercutiu positivamente para a vivência das crianças na sessão, uma vez que elas podiam criar e recriar, pois havia material e um adulto interessado no que elas produziam, vale ressaltar.

As duas professoras concordavam que o fato do material ser uma “novidade” para as crianças contribuiu para o envolvimento delas com a prática de modelagem, mobilizando-as a perseverarem na feitura de suas peças, fazendo e desfazendo, modelando diferentes formas, escutando o que outras crianças e também a professora tinham a dizer sobre as suas produções. Além da novidade do material, as diferentes possibilidades agregadas pela professora Lu provocaram ainda mais envolvimento das crianças, como ela relata:

Mas, o que foi que eu consegui perceber, que é muito legal? A expressão de cada um [...]. A gente consegue ver, mais nitidamente, a capacidade de cada um numa experiência dessa. *E que é algo que envolve todos eles, tanto é que eles não queriam mais sair de lá, tu lembra né?*
(PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO, grifos meus).

Como referido antes, a professora Lu disponibilizou, além da argila, galhos, folhas e pequenos frutos de uma árvore, acrescentando outros materiais naturais à atividade, que foram incorporadas pelas crianças: “eu também achei que eles se envolveram muito, gostaram bastante. O fato de ter trazido, quando eu joguei aquelas folhas e aquelas sementinhas pra eles, era pra ver o que eles iam fazer. Porque a gente não direciona em nada né, e eles foram fazer” (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO). A fala da professora visibiliza a sua intencionalidade, ofertando os materiais para as crianças, sem impor instruções de como utilizá-los, mas com a intenção de que eles servissem à produção das manifestações das crianças, neste caso, a atividade de modelagem. Entre as produções das crianças, estão pizzas, bolos, brigadeiros, carros etc.

Fotos 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212 – Modelagens com argila



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Fotos 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219 e 220 – Modelagens com argila



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Um aspecto interessante, trazido pela professora Lu, no encontro em que foram analisados esses registros, é a interação entre a atividade da criança e a atuação do professor. Ela comentou a respeito da brincadeira de aniversário desenvolvida pelas

crianças da sua turma, que emergiu na situação de modelagem com argila, na qual a professora também ofereceu galhos, folhas e pequenos frutos:

[...] eles começaram uma coisa, aí foi entrando um bolo, quando eu vi, foi entrando os beijinhos, foi fazendo num sei o quê... e foi se criando a história de um aniversário. Eu vi que foi surgindo ali e ia acabar num aniversário. Eles começaram a despedaçar as folhinhas, pegar alguns talos e fazer. Então, assim, eu achei super interessante, porque eles trazem conhecimento de mundo deles, nesse momento, e a... capacidade de modelar, de imitar (PROFESSOR LU, 2º ENCONTRO).

Nesse exemplo, as linguagens manifestas na criação com argila subverteram a atividade de modelagem em uma brincadeira de preparação de um aniversário. As produções das crianças passaram a sustentar a situação imaginária, para o que contribuiu a oferta de outros materiais, além da argila, por parte da professora, os quais passaram a, juntamente com a argila, configurarem artefatos importantes para um aniversário, como bolo e beijinhos. A professora reconheceu que nessa situação as crianças expressaram um conhecimento cultural por elas já apropriado, o que é e como se faz uma festa de aniversário, o que fica explícito nas representações que elas criam a partir dos materiais, por elas transformados em linguagem. Lu aprofundou essa reflexão, sobre a apropriação e a representação da cultura por parte das crianças, ao analisar a produção de Graciane:

[...] porque eu jamais imaginei a Graciane fazendo beijinho daquela forma que ela fez: a bolinha, a ideia de pegar folhinha e enrolar como se fosse aquela coisinha que a gente coloca o beijinho, aquela forminha, simbolizando a forminha. Eu achei magnífica a criatividade dela.

Foto 221 – Docinhos e bolo



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Nas e por meio das manifestações de linguagem se torna possível visualizar e conhecer o fenômeno de engajamento de meninas e meninos na cultural em que vivem.

Como expresso por Graciane, as crianças não apenas reconhecem o valor cultural de algumas práticas e seus componentes, como é o aniversário e as comidas que dele fazem parte, como também se apropriam dos modos de fazer, por exemplo, a feitura do beijinho, que conta com a produção de uma massa (argila), que posteriormente é posta em uma forma (folha).

No mesmo dia da sessão, as crianças levaram as peças para casa. Não foi promovida uma exposição das suas obras, como a exposição dos objetos de barro, provavelmente porque as crianças levaram as produções para casa e não as trouxeram novamente para a escola.

Tendo em vista o outro eixo de discussão desta pesquisa, a documentação pedagógica, vale ressaltar que as professoras Lu e Camila registraram o processo de modelagem das crianças por meio de fotos e anotações de falas - para isso, conversaram com elas, manifestando interesse pelas suas produções:

Fotos 222, 223, 224 – Escuta e registro no ateliê



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Em síntese, as professoras analisaram que essa experiência proporcionou às crianças interação com uma matéria que era novidade, a argila, e perceberam que elas se envolveram em alto nível com a proposta. As produções/linguagens das crianças foram percebidas como frutos desse empenhamento. Elas sustentaram a produção de narrativas (como o aniversário), expressando e explorando conhecimentos da cultura da qual as crianças participavam.

A relação que as professoras desenvolviam com o Projeto Ateliê na Educação Infantil parecia ser impulsionada por um movimento de aproximação, cujos indícios estavam no envolvimento delas com as ações do Projeto (formações, intercâmbios, articulação das atividades desenvolvidas em sala) e nas suas reflexões sobre o que entendiam por ateliê na educação infantil e aquilo que elas desenvolviam em suas turmas. Ao mesmo tempo, parecia haver, especialmente para Lu, um desconhecimento sobre o que seria o ateliê na escola de educação infantil:

[...] é... pra mim é algo novo, eu não conhecia, eu não tenho propriedade e eu perguntei pra Camila, disse que não conseguia entender tudo que é o Ateliê. Nós não fazemos ateliê. [...] pra mim, assim, é muito complexo. Eu não consigo entender exatamente o que eu vou fazer (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

A não associação das práticas em desenvolvimento na sua turma, por exemplo no projeto sobre comércio, com o Projeto Ateliê expressa o processo de apropriação dessa abordagem de trabalho por parte da professora Lu. Segunda ela, o projeto, que explorava situações de comércio, partiu da observação das crianças, de suas brincadeiras, identificando que o mercado era um interesse delas; sendo então necessário ampliar as oportunidades das crianças com esse objeto social. Todavia, ela não associava as práticas do projeto, brincadeiras de situação de comércio (lojas, mercearias, salão de beleza) com o Ateliê, apesar dessas atividades, como ela afirmou no último encontro de ressignificação, poderem ser consideradas práticas do Ateliê, pois, envolviam múltiplas linguagens: imitação, dramatização, faz-de-conta etc.

A professora Camila, por sua vez, compartilhou que, inicialmente, ela não sentia que estava “fazendo certo” e que, com isso, ela se perdia; manifestou ainda outros sentimentos em relação ao desenvolvimento do Projeto:

[...] Eu me sinto um *pouco frustrada* e, conseqüentemente, isso me *desestimula* sabe, Pedro?! Porque eu sempre acho que eu tô fazendo errado e aí não quero fazer mais, se tá errado, vamos parar. Não tenho coragem de avançar. Faço uma coisa aqui, outra acolá (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A falta de clareza sobre o Projeto Ateliê parecia produzir sentimentos que desestimulavam a docente a prosseguir de forma mais envolvida e constante. A professora

Camila parecia vivenciar, no interior do Projeto, um processo que é próprio da Pedagogia, que se trata da prática das docentes dessa etapa se desenvolver de forma reflexiva e interpretativa, por meio da atribuição de significados e sentidos às suas ações e interações. Camila expressa uma análise, na qual traz aspectos subjetivos, sobre o seu percurso no Projeto, manifestando coerência entre crenças e imagens com a prática desenvolvida com as crianças.

O Projeto Ateliê foi compreendido como uma ação formativa que impulsionava as práticas com e em múltiplas linguagens, sendo incluído no planejamento das professoras participantes do estudo. Compreende-se que, nesse Projeto, as expressões das crianças se davam na interação entre a atividade desenvolvida por elas, a disposição de materiais e a ação educativa das professoras, que buscava compreender e ampliar o pensamento das meninas e dos meninos. É preciso reconhecer que o potencial das crianças está em íntima relação com a Pedagogia por elas vividas, para que de potencial evolua para possibilidades reais de invenção.

8.1.2 Calendário

“Escutar significa adquirir o compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair seu imaginário, suas formas de ver, de amar, de experimentar e de sentir” (HOYUELOS, 2019, p. 162).

A prática denominada de “calendário”, se aproxima da *escuta como compromisso ético*, nas palavras de Hoyuelos (2019), que consiste em conhecer, compreender e concretizar os objetos/meios de acesso à cultura, que emergem das complexas relações que as crianças desenvolvem fundamentalmente no imaginário; lócus que é nutrido pelas experiências vividas, permitindo que elas ensaiem “[...] os modos de construir ideias e metáforas, e, conseqüentemente”, desenvolvam a imaginação (LÓPEZ, 2018, p. 54). A relevância dessa prática para a Pedagogia em curso nas duas turmas enfocadas é sinalizada pelas várias referências já feitas à essa dinâmica no decorrer deste estudo, sendo uma prática articuladora de outras.

Essa proposta de trabalho começou em 2016, sendo iniciada pela professora Camila, também com crianças entre quatro e cinco anos. De acordo com ela, a ideia de fazer o planejamento de atividades e brincadeiras com as crianças emergiu em trocas com outras professoras nos encontros de formação desenvolvidos pelo Distrito de Educação. A docente afirmou que foi um ano de “teste”, em que o calendário era feito “[...] na vertical, por semana. Só tava segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo”. Eu

comecei a trabalhar no final do segundo semestre, ficou muito confuso, não deu certo” (3º ENCONTRO).

É possível avaliar que esse instrumento, estruturado apenas pelos dias da semana, não contribuía com algumas aprendizagens que essa dinâmica poderia possibilitar às crianças, sobretudo, em interação com o artefato cultural “calendário”. Por exemplo, a composição dos meses, que se dá por quatro ou cinco semanas, e a progressão destes como períodos de uma organização maior, o ano, ficavam ocultas nesse instrumento.

No ano seguinte, 2017, Camila esteve de licença maternidade durante os três primeiros bimestres, assumindo uma turma somente no percurso do último bimestre. Ainda assim, teve a ideia de estruturar a proposta de calendário de modo a contemplar todo o mês, mas isso só veio a ser consolidado no ano posterior, 2018, quando ela e Lu começaram a trabalhar de forma mais conjunta, sendo ambas professoras de turmas de crianças de quatro anos (Infantil IV)⁵⁷.

Foi no ano anterior à realização desta pesquisa que a dinâmica do Calendário ganhou os contornos de uma prática participativa de planejamento, orientada por uma organização mensal, alimentada pelos interesses das crianças e flexíveis às possibilidades de concretização destes por parte das docentes e do contexto do CEI Mário Quintana. O encontro entre Camila e Lu foi decisivo para isso, como relatado:

Aí, quando eu fui passar pro Infantil IV, *em parceria* com a Camila, ela em uma sala e eu na outra, a gente foi, ela foi trazendo essa ideia, maravilhosa. E esse calendário, eu peguei uma turma muito difícil da manhã, que esse calendário me ajudou bastante na dinâmica do grupo e foi bacana. A Camila sabe disso, que ela presenciou toda a minha trajetória (PROFESSORA LU, 3º ENCONTRO, grifos meus).

O relato da docente (e a própria formulação dessa prática) reforçam o valor que a parceria entre profissionais tem para o diálogo, a troca e o apoio para experimentar algo novo e inicialmente motivo de receio. A força que o trabalho compartilhado ganha promove uma maior confiança nas docentes, pois há com quem refletir, rever posicionamentos e fazer de um jeito diferente. Especialmente, para a professora Lu, a prática do Calendário contribuiu, em sua primeira experiência, para a articulação do grupo de crianças com as quais trabalhava, ajudando na organização delas em um ambiente coletivo de aprendizagem. Essa contribuição foi observada na própria dinâmica de

⁵⁷ Anteriormente a isso, Lu tinha sido professora de turmas de crianças de dois e três anos. Ela conta que, de certa forma, trabalhava a ideia do calendário com essas turmas, mas que não existia a construção sistemática de uma programação, como acontece com as turmas maiores. Ela ressalta que “ouvira o desejo deles, mas não fazia no calendário” (3º ENCONTRO).

construção do calendário. Na visão das professoras, a prática de calendário contribuía para ampliação das experiências que as crianças vivem e podem querer viver na escola, inclusive, para o desenvolvimento do comportamento de expressão e deliberação de seus desejos.

A prática de calendário era constituinte da roda de conversa, de duas formas: como seu assunto principal, configurando-se, realmente, como a indicação de uma prática a ser vivenciada em determinado dia e isso era registrado no calendário, ou apenas como a identificação, pelas crianças, do dia da semana e do mês, conferindo a brincadeira/atividade do dia já escolhida por elas e, se ainda houvesse dias livres, escolhiam e registravam vivências futuras.

A professora levava para a roda de conversa uma cartolina, na qual se encontrava o esqueleto do calendário, como exemplificado abaixo. Observa-se uma atenção para com o uso de letras de fôrma maiúsculas na escrita do nome do mês e dos dias da semana, escolha que contribui para a percepção das particularidades das letras e das diferenças entre elas.

A primeira forma de inclusão da prática do Calendário na roda de conversa ocorria geralmente na primeira semana de cada mês, com as crianças organizadas em círculo. A dinâmica de feitura do Calendário com as crianças, iniciava-se pelo sábado e pelo domingo, chamando a atenção para o fato de serem dias em que elas e as professoras não iam à escola. Por isso, as colunas que compreendiam o sábado e o domingo eram pintadas, geralmente, com giz de cera. O mesmo acontecia com os feriados.

Foto 225 – Prática de calendário



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Foto 226 – Exemplo de calendário



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A dinâmica tinha sequência com as propostas de vivências por parte das crianças e escolha do dia em que elas seriam realizadas. Para isso, as professoras faziam perguntas como “O que vocês querem fazer/brincar esse mês?”. As crianças comunicavam suas propostas, que eram colocadas para negociação no grupo e depois registradas no calendário, uma por dia. Os registros eram feitos, em maior medida, na linguagem do desenho, sendo a linguagem escrita uma possibilidade para as crianças que já se desafiavam a usá-la.

O tempo de duração dessa dinâmica era flexível (com duração máxima observada de 50 minutos), sendo influenciado pelo envolvimento dos sujeitos com a prática. As crianças pareciam já ter compreendido que o preenchimento do calendário se dava de forma processual, sendo realizado não apenas nesse primeiro dia de feitura, mas nos dias consecutivos também, igualmente nas rodas de conversa; sendo essa a segunda forma de construção do calendário, narrada a seguir:

Na roda de conversa, após a entrega das agendas, Agatha sugere uma atividade para ser acrescentada no calendário. Trata-se da atividade de “pintar os pés”. Camila acolhe a sugestão de Agatha e pede para que a menina registre no calendário. Agatha desenha uma “figura humana”.

Nicholas dá a ideia de brincarem com balões cheios de água. Camila sugere que seja no mesmo dia do banho de bica, que será no dia do aniversário do Arthur. Então, Nicholas registra no calendário sua sugestão. Desenha um

balão, uma criança (Arthur – por sugestão da professora) e um chuveiro (também por sugestão da professora).

Mariana sugere pintura na parede. Camila acolhe a ideia e pede para a menina registrar no calendário. Mariana desenha uma parede e uma pessoa a pintando. Mariana olha para os desenhos do calendário e desenha cabelos na sua figura humana⁵⁸.

Camila completa o calendário escrevendo o nome dado pelas crianças às atividades sugeridas. Explica que faz isso para não esquecer, pois a criança que sugere pode esquecer e as demais também.

(NOTAS DE CAMPO, 12/09/2019).

Fotos 227 e 228 – Exemplo de calendário



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Segundo a professora Camila, “[...] normalmente, ficam muitas brechas e no decorrer do mês eles [meninos e meninas] vão tendo as ideias e a gente vai encaixando” (3º ENCONTRO).

Era comum que, no decorrer da dinâmica, as crianças se agitassem, seja pelo envolvimento com as negociações das escolhas, seja pelo desenvolvimento de outras interações entre pares, como conversas ou brincadeiras. Nesse segundo caso, a professora, algumas vezes, interrompia a dinâmica para pedir organização na roda, já que algumas interações começavam a dispersar todo o grupo. Nessas rodas, as professoras tinham celular por perto, para fazerem fotos das crianças fazendo os seus registros no calendário:

⁵⁸ É possível perceber similaridades entre as figuras humanas que as crianças desenhavam (pernas e braços como palitos, tronco triangular ovalado e cabeça oval)

Fotos 229 e 230 – Interações e registro na prática de calendário



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

De acordo com a professora Camila, no início do ano letivo, as **primeiras experiências das crianças com a prática de calendário** eram limitadas, pois elas recorriam, parece que unicamente, às experiências anteriores para elaborarem as sugestões de atividades, sendo, geralmente, apenas uma repetição de vivências passadas. Segundo as docentes, quando elas apresentavam a proposta do calendário, geralmente em maio, e perguntavam às crianças o que elas queriam fazer, elas respondiam: “Brincar no parque”, “Pintar”, “Balanço”, “Escorregador”. Então, as professoras as incentivavam a pensar em algo novo: “Não... Isso a gente já faz todo dia, vamos fazer outra coisa...” (PROFESSORA CAMILA, 4º ENCONTRO). Lu acrescentou que as crianças pediam atividades que elas já viverem e queriam “repetir” algo prazeroso, com o qual

possivelmente se envolveram. No entanto, esse repetir é, na verdade, uma nova experiência, pois, como afirma Barbosa (2000, p. 171).

O paradoxo da repetição na compreensão da psicanálise é que ela, na verdade, nunca se repete, isto é, nunca é igual ao já vivido, feito ou sonhado. A experiência que se tem ao ler um livro nunca é a mesma daquela que sentimos ao relê-lo por esse motivo a repetição está condenada ao fracasso, mas é preciso realizá-la na procura do objeto perdido.

Lu afirmou que os primeiros desejos das crianças, como discutido na subseção anterior, estão presos às suas vivências anteriores: “[...] fazer castelo de areia, pintar... É algo que eles já viveram muito, mas é como se ainda não tivessem vivido o bastante, é... a gente sente que é superficial, essa imaginação ainda não flui muito” (4º ENCONTRO). Nesse sentido, é possível compreender que, inicialmente, as crianças expressavam o desejo de reviver brincadeiras e outros eventos que lhes agradaram e se constituíram em experiências para elas, já que “[...] nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (Dewey, 1979, p. 16).

A professora Camila afirmou que era preciso reconhecer que as crianças buscavam algo ao manifestarem esses desejos, sendo necessário investigar as falas das crianças, tentar compreendê-las, ir “[...] nas entrelinhas pra entender o que eles querem”. Camila considerava que as crianças, além de precisarem exercitar a participação, também estavam aprendendo a verbalizar o que sentiam e pensavam e elas, professoras, ainda não estavam sabendo fazer a “leitura total” do que as crianças expressavam. No entanto, a mesma professora avaliou que, com o tempo, elas iam aprendendo a “ler as crianças”, como também as crianças iam “aprendendo a falar o que queriam, o que desejavam” (4º ENCONTRO). Nesse sentido, é possível considerar que há, inicialmente, uma interrelação entre a dificuldade de compreensão das professoras e a dificuldade das crianças se expressarem. O desenvolvimento de **uma escuta responsiva é uma estratégia por meio da qual a professora contribui fortemente para as crianças estruturarem seus pensamentos/seus desejos**, como exemplificado por Lu:

[...] tipo, teve uma criança que disse que queria brincar de boneca, aí eu perguntei: como que a gente vai brincar com essas bonecas?
 Criança: Brincar de boneca “bebê”.
 Lu: E como é que a gente brinca de boneca “bebê”?
 Criança: A gente segura.
 Lu: Quer dizer que a boneca vai ser um bebê?
 Crianças: É.
 Lu: E o que que a gente faz com um bebê?
 Criança: A gente banha, coloca a fralda.
 Lu: Ah, agora eu entendi. A gente vai brincar de boneca “bebê”, a gente vai banhar, vai cuidar, vai dar comida.

Aí, fui trazendo pra esse lado. A gente precisa muito disso.
(4ª ENCONTRO)

Essa estratégia, de indagar a criança sobre o que ela estava propondo, tanto contribuía para que a ideia fosse desenvolvida e, portanto, que a própria criança tivesse mais clareza sobre ela, como também mobilizava a criança para participar do planejamento, prevendo, com antecedência, as condições para a realização do que desejavam, como pode ser constatado na situação, relatada pela professora Lu, na qual ela perguntou como seria “um banho de praia na escola” e uma criança já foi enumerando o que fariam e do que precisariam, como cavar um buraco e colocar água dentro.

Assim, as professoras concordavam que essa prática se aprimorava durante o ano e que as crianças aprendiam e se desenvolviam no seu interior. Lu considerava que “no segundo semestre, eles já viveram muitas experiências, que quando a gente faz uma pergunta dessa, vem assim uma sugestão bem mais elaborada” (2º ENCONTRO).

As ideias das crianças, já registradas no Calendário, eram também anotadas no **planejamento** das professoras. Lu e Camila afirmaram que as ideias (brincadeiras, atividades, práticas etc.) propostas pelas crianças, na dinâmica do calendário, eram articuladas ao planejamento semanal por elas realizado. Para Lu essa forma de planejar promovia o protagonismo das crianças. Camila complementou dizendo que “[...] não é partir da gente [professoras], é partir delas [crianças]” (3º ENCONTRO), ou seja, a partir da escuta de meninas e meninos. Na prática de calendário essa escuta se dava de forma direta (das sugestões delas), mas também ocorria indiretamente, por meio da observação e da escuta das crianças em suas interações e criações (como explorado no sexto capítulo); o que tornava possível conhecer os “objetos” que estavam presentes na vida social das meninas e dos meninos.

A articulação entre as sugestões das crianças e o plano das professoras era tecida por meio de reflexões sobre como essas sugestões poderiam se inserir na proposta em curso, construída a partir da observação e escuta indireta (que, por exemplo, dava origem à prática de projeto) e/ou das orientações da rede de ensino (como era o trabalho com o material apostilado e as aprendizagens que eram avaliadas na ficha de acompanhamento - aspectos discutidos no quinto capítulo). A professora Camila elucidou como essa articulação acontecia:

Dentro dessa nova metodologia [de promoção do protagonismo da criança], a principal função da gente é ampliar as experiências delas, partindo dos desejos delas. “Quero brincar de celular!” Bom, vamos lá. O que é que eu posso *fazer* com o celular: números, letras, quantidade... Eu vou pensando num leque de opções que aquilo ali me dá, aí eu encaixo. Supermercado, o que é que eu posso

fazer: mercadorias, porque que eu vou comprar sabão e não perfume... sei lá. Ah! Vamos etiquetar as mercadorias, podia até fazer isso pra eles colocarem os preços e os nomes, né! (3º ENCONTRO, grifos meus).

Camila aprofundou a compreensão sobre essa articulação, especificamente, entre as demandas da rede e os desejos das crianças, apresentando um exemplo desenvolvido com o material apostilado e as aprendizagens que constam na ficha de acompanhamento:

A gente tem o livro... eles pediram pra fazer um celular [...]. Eu: “meu Deus, e agora?”. E a gente tem uma atividade no livro, que é sobre número de telefones. Eu aproveitei dois dias antes, peguei essa atividade e fiz com eles, até eles levaram para casa e os pais também coloram número de celular. Explorei com eles o que é que eles entendiam por celular, o que é que eles sabiam... botei a palavra celular na lousa, pra eles escreverem celular, essas coisas todas. E, depois, dei as madeiras e os materiais diversos [também sugeridos pelas crianças] [...]. Pedro, em resumo, eu vinculei esse desejo deles a algo que tinha que tá no meu plano [os conhecimentos das crianças sobre linguagem escrita] (3º ENCONTRO).

Torna-se possível visualizar como a professora atendia aos interesses das crianças e às demandas apresentadas pela rede de ensino, buscando mais do que atender às expectativas da rede, criando percursos educativos. Para Rinaldi (2012, p. 106), tais percursos “[...] constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação [entre as crianças e as práticas a elas propostas]”. Camila relatou outra situação de articulação, esclarecendo a intencionalidade com a qual a realizou:

[...] *eles não têm essa consciência, quem tem ela sou eu.* Eu tô numa atividade de escrita, analisando a escrita deles, identificação de letras... Então, dentro do riscar parede [o pedido das crianças], como é que eu poderia trazer isso? Aí, eu trouxe a história da Maricota, desde antes de ontem que eu conto, contei ontem e vou contar até a próxima semana, pra gente encerrar uma atividade sequenciada, trabalhando letras, escritas espontâneas. Então, quando eu trouxe pra riscar a parede, aí eu disse: “que tal riscar a parede com a Maricota?”. Você viu que a maioria dos desenhos foi nessa linha. Então, eu tento vincular a algo do meu projeto, encaixar no meu projeto o que eles desejaram (3º ENCONTRO, grifos meus).

Apesar da forma da professora compreender e expressar como articulou, nessa situação, a proposta das crianças com o seu planejamento, não ser a mais adequada e coerente com os princípios de uma Pedagogia Participativa, ela buscou esclarecer como realiza a articulação entre os desejos das crianças e os objetivos de aprendizagem que a rede de ensino determinou, expressando o compromisso com a escuta das crianças ao promover a situação por elas sugeridas e com elas acordada.

O calendário passava também por uma articulação mais genuína, dessa vez com práticas que se inspiravam na abordagem da Pedagogia de Projetos⁵⁹. Já nas observações, foi possível perceber que as sugestões das crianças eram inseridas no conjunto de práticas que se inspiravam na Pedagogia de Projetos, que tinham como intuito experienciar essa abordagem, mesmo que de forma incipiente. Em ambas as turmas havia o movimento de construção de projetos.

A articulação, entre as propostas das crianças e o projeto em construção pela professora (com base na escuta direta e indireta das meninas e dos meninos) se fazia mais clara na turma Infantil IV A. Segundo a professora Lu, as situações de comércio emergiram, primeiramente, em brincadeiras desenvolvidas por Iolanda, como salão de beleza, restaurante etc. De início, a professora achava que isso ia se perder. Posteriormente, essas situações também foram surgindo nas brincadeiras de outras crianças, por exemplo, nas de Isaac. Até que um dia foram trazidas por Iolanda na dinâmica do calendário. Foi aí que a professora entendeu que “dava um projeto”. Lu comentou que foi “[...] trazendo essas outras experiências, atividades, vendo até onde ia o interesse dos demais” (3º ENCONTRO).

A dinâmica de calendário também se constituía em uma oportunidade para a apropriação de conhecimentos e uso social desse artefato cultural. Sobre isso, a professora Lu comentou ter percebido a necessidade de trazer os dois calendários (o anterior, já preenchido, claro, e o atual, ainda como esqueleto), para que as crianças entendessem que um mês tinha encerrado e, que agora, iriam fazer o planejamento do próximo mês. Em um dos momentos de construção do calendário observados, Lu iniciou com a seguinte pergunta: cadê o calendário que estava aqui? Alguma criança respondeu que “tava velho”. Lu indagou: será?

A professora parecia querer que as crianças chegassem à compreensão de que o mês, ao qual ela se referia, havia encerrado e, por isso, a necessidade da turma fazer o “calendário” do novo mês. Contudo, as crianças não manifestaram compreender que havia se dado o encerramento de um mês e a chegada de outro. Sendo manifesto por uma criança que o calendário não estava mais lá porque estava velho, se referindo, provavelmente, ao material, à cartolina. Assim, a professora respondeu a própria pergunta, dizendo que o anterior já havia acabado e que agora eles estavam em um novo mês.

⁵⁹ Como relatado no capítulo anterior, o CEI Mário Quintana é lócus de uma formação sobre Pedagogia de Projetos, desenvolvida pela Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UFC).

Lu ressaltou que a ideia de fazer esse questionamento às crianças foi provocada pela pergunta que uma das meninas da turma fez a ela: “Tia, e cadê o outro calendário? Cadê? Pra onde foi que ele foi?”. A professora relata que, anteriormente à essa pergunta, “[...] tinha mania de tirar e rasgar o calendário, tirava e rasgava. Aí, eu entendi que não era pra eu fazer isso, que eu tinha que tirar junto, na hora, tirar da parede com eles e trazer o novo, pra fazer eles compreenderem que a gente passa de um mês pro outro porque o mês encerra e vamos passando pro outro” (3º ENCONTRO). Para ela, após ter incluído as crianças nessa etapa, de troca dos calendários, as crianças tiveram maiores possibilidades de compreender a passagem de um mês para o outro, aprendizagem importante para a compreensão tanto de unidades de tempo maiores, como o ano, quanto de unidades menores, como são a semana e os dias. Diante disso, a professora Camila elaborou uma estratégia para deixar os calendários dos meses anteriores disponíveis às crianças: “tirar uma foto [dos meses que vão encerrando] e fazer de foto, no tamanho de uma folha de ofício [...]. É uma memória pra eles, né?!”.

Outro conhecimento específico do calendário com o qual as crianças entravam em contato nessa dinâmica era a organização das semanas ao longo do mês e dos seus dias. As professoras reconheceram que a maior parte das crianças se interessava por aprender os dias da semana, como também por expressar o que já sabiam sobre isso. Segundo Lu, “[...] elas chegam assim: “tia, hoje é tal dia, não é?” “É tal dia?”. Eu: “Sim. Como é que tu sabe?”. Elas: “Eu já sei” (3º ENCONTRO). Para ela, uma das motivações para esse interesse é o fato delas perguntarem sobre isso para as crianças na roda de conversa: “Que dia é hoje?!”. Nas palavras da professora, “elas querem ser as primeiras a responder que dia é aquele, resposta que eles já tão trazendo de casa. Uma orientação, em que dia nós estamos, que dia da semana” (3º ENCONTRO). Desejar responder à professora pode ser uma motivação para que as crianças perguntem para os adultos fora da escola, provavelmente, em casa, em que dia da semana estão, o que se constitui em um fator de articulação entre as aprendizagens vividas na família e na escola. Sobretudo, mostra o movimento de engajamento na cultura por parte das crianças, quando estas percebem como a vida social se organiza.

O interesse em manifestar conhecimentos sobre os dias da semana dava origem, inclusive, à competição entre algumas crianças, especificamente, entre Iolanda e Neemias. A professora Lu relatou que

A Iolanda, na hora que chega na porta, ela já diz: “Tia, hoje é quarta-feira”, ela já diz. “Quarta-feira? Como é que tu sabe?”. “Eu já sei né, Tia”. Quando Neemias aprendeu a identificar as letras, num instante... a disputa é ele e a

Iolanda. Eu não consigo mais fazer aquela leitura de letra: “Que letra é essa?” Quando eu pergunto, eles já vão dizendo assim ó, eles se adiantam, vão dizendo todas as letras, entendeu? [...] eles já se adiantam em se apropriar pra poderem ser os melhores (3º ENCONTRO).

Para a professora Lu, no entanto, essa apropriação é limitada: “[...] eu acho que eles perguntam [o dia da semana em casa], porque a sequência até a gente fica na dúvida”. Imagina eles, que são crianças e estão se apropriando disso, por isso, que eu acho que eles perguntam” (3º ENCONTRO).

As professoras acreditavam que parte das crianças já identificavam o número do dia no calendário, mas, que, talvez, ainda não compreendessem a progressão deles até chegar no final do mês. O contato com esse conhecimento se dava de forma diferente em ambas as turmas. A professora Camila comentou que a sua turma, necessitava da sequência, da contagem, para identificar os números: “Vamos contar! Aí eu: um... Aí, eles contam. Mas, eles precisam da sequência, 1, 2, 3... aí quando chega lá no 11, eles ainda estão confundindo, aí eu reforço, continuo. ‘Vinte...! Ah, vinte e um, vinte e dois’. Aí, eles falam” (3º ENCONTRO). Já a turma Infantil IV A, segundo Lu, não precisava da sequência para fazer essa identificação: “eles já dizem e, às vezes, que não é toda vez, eu digo: será que é mesmo? Aí, vamos ver e a gente começa a contar. Mas, é só como algo pra eu me certificar que eles sabem e que tem uns que não sabem” (3º ENCONTRO).

A professora Lu acrescentou que nessa turma já tinha surgido, inclusive, questões sobre a sequencialidade dos dias no mês. Lu relata que Neemias a questionou sobre onde estava o dia seguinte, referindo ao número do dia (1, 2, 3...), após final de uma linha do calendário, que terminava em um domingo, dia 20:

Ele terminou o 20, aí o 21 tava na semana seguinte, aí ele ficou procurando como se o 21 tivesse na frente do 20. Aí ele ficou olhando, olhando, olhando... “tá aqui” aí ele achou lá embaixo [na semana seguinte]. Então, essa reflexão que ele fez ajudou que ele amadurecesse essa história de que um está em uma semana e o outro está na outra (PROFESSORA LU, 3º ENCONTRO).

Uma outra questão consistia sobre quando o mês acabava, feita pela menina Iolanda, pois ela não entendia porque não continuava. Lu relatou seu esforço em tentar explicar para as crianças porque o mês tem 30 dias, às vezes, 31. Contudo, a professora manifestou ter feito o contato das crianças com esse conhecimento, numa perspectiva transmissiva, sendo necessária a realização de uma outra mediação das crianças com esse dado.

O conhecimento das especificidades e do uso social do calendário por parte das crianças parecia implicar na participação delas na dinâmica, especialmente, na

escolha do dia em que o seu desejo (expressão utilizada pelas professoras) seria realizado. Nas duas turmas havia crianças que pareciam fazer essa escolha de modo aleatório. Num dos encontros de significação as professoras expressaram que algumas crianças não faziam uma **relação entre os dias e o todo do calendário** quando escolhiam o dia para registrar o desejo, tratando-se de uma escolha aleatória, de fato.

Por outro lado, havia crianças que manifestavam fazer essa relação e, por isso, escolhiam o dia da vivência, por elas desejada, de forma deliberada/intencional, como é possível apreender da participação de Neemias e Iolanda:

Na minha turma, o Neemias e a Iolanda, eu acho que eles já têm um pouco dessa compreensão. Porque a Iolanda, no dia em que ela queria brincar de supermercado, ela botou pro dia primeiro. Aí, eu disse: “Iolanda, mas nós estamos nesse dia, como nós vamos brincar sem organizar?”. “Mas dá pra gente brincar”, ela disse. Eu queria mudar, mas ela não quis, ela queria naquele dia. [...] Ela já tem essa compreensão. O Neemias também. Por que que eu percebi isso no Neemias? Porque quando ele foi fazer a escolha no calendário desse mês, se eu não me engano, ele escolheu dia 14, aí eu “não, vamos botar pra cá”, porque era a massa de modelar, “vamos botar pro dia 26”. Ele: “Não, mas eu quero é nesse dia aqui. Esse aqui vai ser primeiro e esse vai ser depois”. (3º ENCONTRO).

Arthur, da turma Infantil IV B, também manifestou já ter se apropriado de **conhecimentos sobre o calendário**:

Fotos 231, 232 e 233 – Calendário de Outubro (Infantil IV B)



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila: João Arthur, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

João Arthur: Celular!

João vai registrar no dia 1º.

Camila: Não, esse aqui é hoje. Arthur, hoje não dá pra ser o dia do celular, a gente tem que escolher outro dia.

João vai registrar no dia 2.

Camila: Amanhã, já? Dá um tempinho pro dia do celular, vai aqui pra baixo, por favor. Negocia comigo.

Arthur flutua entre o dia 17, 14 e depois volta pro dia 2.

Camila coloca a mão no quadrinho do dia 2 e diz: Não. Passa os dedos entre os dias da terceira semana do mês.

Arthur: Não... não, tia!
 Camila: Mas, não tem negociação?
 Arthur expressa que não.
 Camila: Porque amanhã não dá tempo de organizar. Fica muito em cima.
 Arthur escolhe dia 3.
 Camila: Quinta-feira não tem aula, vai ter paralização. Só sobrou aqui embaixo mesmo, Arthur.
 Camila cobre com um X o dia 3.
 Camila: Bora, Arthur! Senão eu chamo outra criança.
 Arthur escolhe a quinta, dia 17.
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19)⁶⁰.

A escolha de Arthur foi, sem dúvidas, intencional, buscando registrar no dia mais próximo ou, mesmo, no dia em questão. O diálogo que a professora estabeleceu com Arthur configura-se como uma **negociação**. A professora buscou ganhar tempo para organizar (materiais e espaço), de modo que o pedido do menino fosse atendido, inclusive, de como o atenderia, uma vez refletido que seria inviável que as crianças levassem aparelhos de celular para a escola. Percebe-se que Arthur não desistia de registrar em um dia mais próximo, que logo fosse chegar, só escolheu um dia que estava mais longe quando a professora falou que passaria a sua vez para outra criança. O comportamento da professora colocou em xeque a negociação que vinha estabelecendo, uma vez que à Arthur foi imposto decidir por um dia mais longe ou perder sua vez de sugerir uma prática.

É possível apreender desse relato que a dinâmica do calendário contava com **movimentos de negociação**. Ambas as professoras confirmaram que negociavam os dias de registro e realização da vivência com a turma, pois, algumas vezes, o desejo de uma criança demandava a organização de espaços e materiais, os quais elas, em determinados casos, precisavam adquirir, seja através da escola ou por conta própria:

[...] a gente acaba também, Pedro, colocando de uma forma que também fique confortável para a professora. Eu vou dar um exemplo: às vezes, eles pedem pra brincar de areia, ok, fácil. A gente vai ali, pega a areia. Mas, às vezes, eles pedem pra brincar de algo que eu preciso de materiais, então, eu tenho que ver o que é que eu vou precisar pra preparar esse material. Material tá fácil? tá difícil? Eu vou ter que pedir emprestado de alguém? Eu não tenho material? Eu vou ter que comprar? Então, eu vou precisar de tempo pra me organizar pra isso (PROFESSORA CAMILA, 3º ENCONTRO).

De modo a promover a verdadeira participação das crianças, as professoras poderiam compartilhar esses dilemas, fazendo-as conhecer, na medida que fosse possível para elas, as dificuldades envolvidas na concretização dos desejos. É preciso considerar

⁶⁰ O relato completo da prática de calendário da qual esse trecho foi retirado encontra-se no Apêndice E. Os relatos em Apêndice proporcionam o contato com as práticas em seu desenvolvimento, para que se compreenda de modo integrado os aspectos discutidos neste capítulo.

que as crianças são capazes de fazer sugestões de como as atividades poderiam ser realizadas, o que geraria alternativas para o que as professoras estavam projetando. Se faz necessário reconhecer a voz das crianças, mesmo quando ela for de encontro ao que os adultos pensam e programam. Reconhecer a criança como sujeito com agência demanda conversar com elas sobre as possibilidades e impossibilidades, posicionando-a nos bastidores da ação pedagógica, e não apenas na frente das câmeras.

Havia também outra dimensão de “negociação” entre as crianças e a professora, quanto à aprovação por parte delas das sugestões feitas por alguns participantes. Foram observados movimentos de asfixia de alguns desejos das crianças, mobilizados, provavelmente, por crenças e valores da docente, como pode ser constatado neste trecho de uma das práticas de calendário na turma Infantil IV A:

Maurício: Brincar de babau.

Lu: De babau?

Maurício: De assustar!

Lu: De fazer medo? Não... vamos escolher outra brincadeira.

Maurício: De casinha.

Lu: Como a gente brinca? A gente já num brinca de casinha aqui?

(NOTAS DE CAMPO, 03/09/19)

Fica explícito que o posicionamento da professora era contrário à sugestão de Maurício, que propõe que a turma brinque de “babau” (uma figura folclórica que faz medo às crianças e aos adultos também), de assustar. Provavelmente, Lu não considerava que artefatos e arquétipos relacionados ao medo fizessem parte da própria cultura da qual as crianças participavam, sendo, assim, objetos culturais com os quais elas se relacionavam (o que testemunha a sugestão do menino, de brincar disso na escola). Faz-se necessário um alargamento da compreensão de infância e de cultura, uma vez que as crianças se constituem nessa interação, vivendo diferentes infâncias em diferentes culturas.

É preciso discutir também que a professora incentivava as sugestões que ela aprovava, manifestando interesse por esse desejo e socializando-o com o grupo, como pode ser percebido quando Eloá disse querer “Brincar de escolinha” e Lu a incentivou: “Diz pro grupo, Eloá. Como é que brinca de escolinha?”.

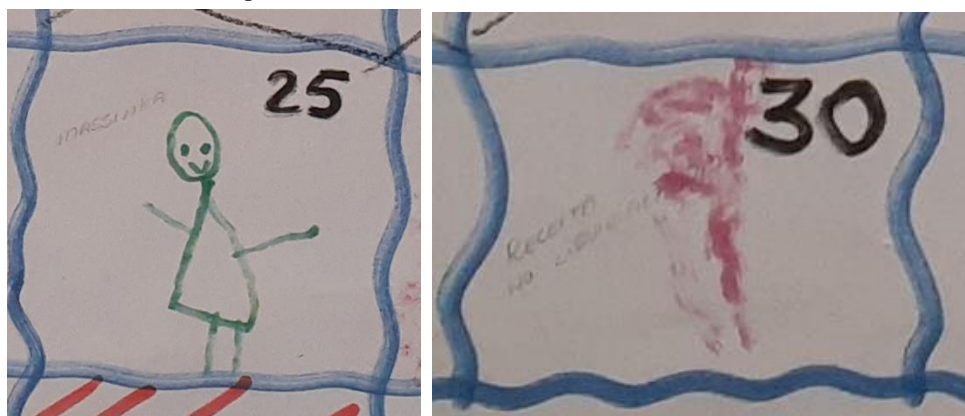
Por que se pode brincar de escolinha, mas não se pode brincar de babau? É seguro afirmar que a negociação dos desejos das crianças passava pelas concepções de criança e infância da professora, por suas crenças e valores, como também pelas suas intenções como professora de crianças pequenas. Talvez haja nesse processo uma má administração da subjetividade em relação à natureza do trabalho com as crianças, fazendo-se necessário uma autoanálise das imagens/crenças/valores que a influenciavam,

para assim, interagir dando o espaço de respiro para que as ideias/desejos, de todas as crianças, pudessem se oxigenar, inspirando ares de criação.

Havia ainda uma outra modalidade de negociação entre crianças e professora na construção do calendário, que se dava pela **aglutinação** das propostas/desejos apresentados por elas, ou seja, da união destas em uma só vivência. Por exemplo, na turma Infantil IV A, as crianças comunicaram querer brincar de determinados desenhos animados, como Peppa Pig, Ben 10. Lu falou para elas que essas brincadeiras seriam no dia do Homem-Aranha, que era o dia da Fantasia, já registrado no calendário por Ariel. Movimento semelhante também foi observado na turma Infantil IV B, quando as crianças sugeriram brincar de bicicleta, skate, patins etc., o que levou a professora a montar o dia da “roda”, ou seja, de brinquedos com rodas. Antes de sugerir a união dos desejos das crianças, as professoras buscavam explorar as possíveis particularidades de cada um deles, podendo, assim, reconhecer os aspectos a considerar neles separadamente.

Camila também fazia sugestões que **ampliavam** os pedidos das crianças, como fez com a atividade sugerida por Jovania e na sugerida por Kaylane:

Fotos 234 e 235 – Propostas de atividade



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019.

Camila: Jovania, o que você quer fazer de diferente?

Jovania: Massinha de modelar.

Camila: Jovania, e que tal a gente fazer a nossa própria massinha?!

Crianças fazem som de surpresa: Ohhhhh

Camila faz uma expressão facial de surpresa. Abre a boca e coloca a mão na frente.

Camila: Gostou da ideia, Jovania?

Jovania confirma.

Camila: Pois, desenha aí a Jovania com a massinha de modelar.

Jovania desenha uma figura humana (provavelmente, ela, uma criança, como sugerido por Camila).

Camila: Pronto? Bota uma massinha na mão da Jovania aí!

Jovania sorri e coça a cabeça (parece envergonhada)

Camila: Qualquer jeito!

Jovania faz um pontinho na mão da figura.
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).
 Camila: Kaylane, o que você quer fazer de diferente?
 Kaylane: Liquidificador.
 Camila: Como é brinquedo de liquidificar? Me conta!
 Kaylane: Mingau...
 Camila: Você quer fazer uma culinária com liquidificador?
 Kaylane confirma.
 Camila: Vou pedir para eles trazerem várias receitas de liquidificador e aí a gente vai votar.
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

Vale ressaltar que os movimentos mencionados acima (**negociação, aglutinação e ampliação**) não excluíam um ao outro, em alguns momentos podiam se fazer presentes na construção de uma única proposta.

A promoção de habilidades comunicativas e projetivas pode ser considerada a principal contribuição da prática de calendário; aprendizagens mais que relevantes para a participação das crianças na própria dinâmica, como também no cotidiano educativo, familiar e comunitário. O estilo interativo desenvolvido pelas professoras, na mediação dessa prática, parecia se orientar pela intenção de que as crianças não apenas comunicassem os seus desejos e escolhessem um dia, mas que elas projetassem como a vivência se daria, de modo a elucidar as possibilidades de sua realização.

A professora Lu comunicou que gostava de fazer isso (**indagar às crianças** sobre como o desejo seria realizado), exatamente, para entender o pensamento delas. Para Lu, “[...] se eles só disserem que querem brincar de praia, e eu só promover a praia – que eu pensei – e eles brincarem, eu não sei se é exatamente a praia que eles queriam. A partir do que eles propõem, eu tento elaborar aquilo dentro do desejo deles” (3º ENCONTRO). Por exemplo, no evento em que a proposta de brincar de praia surgiu, Iolanda disse que para essa brincadeira era preciso “cavar um buraco e colocar água pra ser o mar e o resto da areia é a praia”. Lu acolheu a ideia da criança e perguntou se dava para ir à praia com a roupa que eles estavam, shorts e blusas. Iolanda disse que não, que precisava de biquini e Artur disse que iria de sunga; toda a turma riu (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

A participação das crianças na prática de calendário era também configurada por comportamentos tímidos, algumas crianças falavam baixinho e se expressavam com mais fluidez a partir das indagações da professora:

Camila: Pronto?! Jovania, sua vez! O que você quer fazer na escola de diferente esse mês?!
 Jovania fica em pé, diante da professora.
 Ana Júlia: Tia, tia! Que tal desenhar o dia da piscina?
 Camila: Jaja, jaja (faz movimentos com a mão aberta, que simbolizam essa mensagem).
 Camila segura na mão de Jovania.

Jovania: Massinha.
 Camila: Dia da massinha?
 Jovania confirma.
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

As crianças pareciam intimidadas com a situação de terem que escolher, falavam baixinho, quando falavam, utilizando gestos e expressões para se comunicar com a professora, de modo comedido. No entanto, outras crianças participavam de forma expressiva e expansiva, como Ayrton, em linguagem corporal e verbal, e Agatha, em desenho:

Camila: A Mariana pintou o sábado, que a gente fica em casa, e o Arthur pintou o domingo, que a gente também fica em casa. Olha a quantidade de dias que a gente vem pra escola.
 Ayrton coloca a mão na cabeça e faz um som de surpresa: “Ahhhh!”
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

Camila: Maria Agatha!
 Agatha: Eu vou querer a maquiagem.
 Agatha escolhe o dia 16.
 Jeniffer: e o batom?
 Agatha aponta com o dedo: tá aqui.
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

A partir desses relatos é possível afirmar que **outras linguagens** se somavam à fala no esclarecimento de como a brincadeira desejada podia acontecer. Por exemplo, Neemias, ao explicar como ocorria a brincadeira de esconde-esconde e ser indagado por Lu, colocou o antebraço direito na horizontal em frente aos olhos, como uma venda, contou de uma a três e disse: “Aí procura”.

A **linguagem do desenho** era a que predominava como registro no calendário, sendo, algumas vezes, acompanhada da escrita. A professora Lu comentou alguns desenhos feitos nos calendários de setembro e outubro do ano de realização da pesquisa:

Fotos 236 e 237 – Calendários de setembro e outubro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Lu: O Ariel [...] desenhou um bonequinho pra representar o brincar de fantasia, o Homem-Aranha? [dia 26/09]. A outra disse que queria brincar de casinha, ela fez o esboço da casinha [dia 17/09]. É... O Neemias disse que queria brincar de massa de modelar, o quê que ele fez? Uma bolinha toda pintadinha dentro [dia 16/10], né... a massinha é algo sólido, eu digo assim, não tem forma. Legal ver essa compreensão dele. A Iolanda queria brincar de cabelereira, olha lá o que ela desenhou. Ela desenhou as cadeiras, desenhou a pessoa, o salão, desenhou o que tinha no salão, desenhou o pente, desenhou a cadeira, desenhou ela [dia 18/10] (3º ENCONTRO).

A professora Lu fez uma leitura dos desenhos como uma representação dos desejos das crianças, entendendo que o registro possuía uma relação direta com a sugestão. Para a vivência da fantasia, o desenho do Homem-Aranha; para a brincadeira de casinha, o desenho de uma casa; para a modelagem com massinha, o desenho de uma porção de massinha; e para a brincadeira de salão, o desenho de objetos que se fazem presente nesse espaço. Ela comentou que a correspondência entre o pedido e o registro/desenho “[...] depende da criança que desenhou, porque tem umas que tem um domínio maior do desenho do que outras” (3º ENCONTRO).

Nas observações realizadas na turma da professora Camila também foi possível constatar essa variação na representação (desenhos) dos desejos pelas crianças:

Atendendo a um pedido da turma, Camila promove um piquenique na escola. Estende um paraquedas na área aberta na entrada da escola, que estava fresca por conta das árvores, e coloca no círculo banana, abacaxi e biscoitos. As crianças comem tudo e se divertem neste momento (NOTAS DE CAMPO, 28/11/19).

Fotos 238 e 239 – Piquenique



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Testemunha-se aqui como o desenvolvimento da atividade de desenho acompanhava os processos de internalização do real, sendo o desenho, então, uma linguagem gráfica que representa os objetos do mundo físico, social e natural, pensados anteriormente e durante a atividade, podendo, inclusive ser utilizada para comunicação, deixando um registro, e projeção/planejamento, como são as sugestões dos momentos que as crianças desejavam vivenciar.

Os calendários também contavam com **registros das professoras**, de duas formas. Uma delas eram desenhos de balões no dia em que alguma das crianças fazia aniversário, juntamente com a escrita do nome, como se observa no calendário abaixo, da turma Infantil IV B, nos dias 15, 21 e 26.

Foto 240 – Calendário setembro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A escrita compunha a segunda forma de registro das docentes no calendário, ao escreverem a(s) palavra(s) que representava(m) a vivência escolhida e registrada pelas crianças. Lu e Camila explicaram que registravam por escrito no calendário para não esquecer qual foi o desejo/pedido das crianças, já que o desenho poderia ser interpretado, posteriormente, de forma diferente. Contudo, elas refletiram que, talvez, essa escrita fosse indício de subestimação das capacidades das crianças. Camila comentou: “[...] isso, de escrever, é porque eu estou subestimando, estou afirmando, sem usar palavras, que eles não vão lembrar”. Lu concordou e comentou que desde o mês de outubro (terceiro mês de realização da pesquisa), não escrevia mais, por ter percebido que as crianças conseguiam lembrar, liam o registro desenhado. Camila acrescentou que tinha observado processos semelhantes em sua turma:

[...] eu venho observando que eles sabem o que eles desenharam e o que os outros desenharam. Eu chego e digo: “o quê que a gente vai fazer amanhã mesmo?”. Amanhã é dia de sei lá... dia do brinquedo, da maquiagem! Os desenhos, você pode observar, têm até uma semelhança entre si, mas eles sabem a diferença, que é dia da maquiagem, dia da pintura na parede, eles falam, eles detalhizam o que... “E quem foi que fez esse desenho, de quem é esse desejo?” [Camila]. “Foi a Mariana, foi a Agatha, foi a Sofia... [crianças]”.

A hipótese que este trabalho levanta é a de que havia algum detalhe em cada desenho que indicava/representava a atividade, algo que, às vezes, a professora podia não perceber ou considerar pouco relevante, mas que para as crianças se organizava de modo especial e, a partir dessa peculiar organização, elas extraíam significados, sendo tal construção e percepção própria do pensamento sincrético (que marca esses processos iniciais de interação com a realidade).

Há também de se considerar o valor afetivo que as crianças atribuíam às suas escolhas e às dos colegas, o que poderia facilitar que elas lembrassem a que se referiam/indicava/representava. Talvez faltasse esse valor afetivo em relação às escolhas das crianças que pudesse favorecer que as professoras se apropriassem de modo mais consistente das sugestões feitas.

Uma opção seria que as professoras registrassem os desejos das crianças e os dias por elas escolhidos em uma agenda, para que pudessem consultar e incluir no seu planejamento, já que, em alguns momentos, as professoras mostravam-se confusas quanto aos pedidos e quem os fez. Ressalta-se a importância de que as professoras tivessem certeza da relação entre pedido e criança, assim como notas dos diálogos desenvolvidos durante a dinâmica de construção do calendário. Desse modo, as educadoras corresponderiam à seriedade com a qual as crianças participavam dessa prática.

Um dos indícios de envolvimento das crianças com a prática do calendário consistia na cobrança delas de que, nas rodas de conversas, as professoras lembrassem com elas qual o desejo que seria realizado no dia. Nesse momento, uma das crianças ia até o calendário e marcava o dia em questão com um X.

De acordo Camila, “[...] eles sentem falta [caso elas se esquecessem ou atropelassem], eles perguntam: “A gente num vai contar não, que dia é hoje?”. Eles protestavam: “O calendário, tia!”” (3º ENCONTRO). Meninas e meninos consideravam cada acordo relevante, possivelmente por essas aprendizagens as inserirem no sistema comunitário e elas estarem em suas primeiras experiências nele.

Camila confessou que “[...] faz de tudo pra fazer o que tá no calendário, e, normalmente, [...] faz 90%, mas nem sempre faz tudo”. Lu complementou dizendo que

as crianças “[...] lembram e vão trazendo, como é a história do mercado [na sua turma], que é algo que pra mim, ia ficar no esquecimento, mas a Iolanda não viveu [faltou no dia em que a vivência foi promovida], e ela vai trazendo” (3º ENCONTRO).

As crianças também solicitavam que os desejos registrados, mas, por um motivo ou outro, não realizados, voltassem para a pauta, ou seja, que os pedidos e, conseqüentemente, os registros fossem novamente feitos em calendários posteriores. Esse movimento se dava por diferentes motivos: a professora, realmente, não os tinha atendido pela necessidade de materiais que não havia, inadequada administração do tempo, pouca abertura para o inesperado etc.; uma criança ou outra ter faltado no dia da vivência, como aconteceu com Iolanda, e perseverar no pedido; ou, como problematizado a seguir, elas poderiam ter vivenciado uma proposta oferecida pela professora, mas sentir/considerar que ela não contemplou o que elas, realmente, tinham em mente quando fizeram o pedido. Lu contou que as crianças pediram novamente para brincar de salão, quando, para ela, isso já tinha sido atendido, pois tinha organizado e vivenciado a “proposta”:

A gente brincou naquele dia e elas disseram que a gente não brincou de salão de beleza. Eu dei a maquiagem pra elas, elas ficaram no espelho, mas não, elas querem o salão montado. Eu disse: “a gente num já brincou de maquiagem?” e elas: “Não tia, a gente num brincou de maquiagem não”. A gente vai brincar de salão de beleza, daí, eu vou ter que montar e ver isso (3º ENCONTRO).

O relato da professora Lu oferece pistas sobre um dos importantes aspectos para que as crianças sentissem/considerassem que o desejo delas havia sido realizado, a organização de espaço e matérias que, em interação com os sujeitos, gerassem uma situação imaginária, emergindo também papéis específicos, característica da brincadeira de faz de conta:

Camila: É! Porque quando você vai brincar de salão de beleza, vai ter a cabelereira, a profissional que vai fazer a unha do cliente.

Lu: É... Elas querem viver o espaço... E aí, eu tô pensando em fazer igual no ano passado. No ano passado, a minha turma, na semana de educação infantil, pediu pra brincar de salão de beleza, de médico e cozinha. Aí, eu montei três espaços (3º ENCONTRO).

As professoras mostraram reconhecer indícios para compreender e responder o questionamento das crianças. Lu afirmou ter entendido “que aquela brincadeira [de maquiagem] não satisfaz o desejo deles, que eles precisam viver essa história ainda de visual, de espaço diferenciado mesmo”. As crianças comunicaram que o “brincar de faz de conta” é uma atividade com características específicas, não é apenas interagir e manusear objetos, sobretudo, na escola, necessita de espaço, materiais e tempo, de uma narrativa. Na brincadeira, a criança que maquia a outra se transforma em maquiadora, a que pinta

de manicure, a que cuida dos cabelos de cabelereira, ou seja, assumem papéis, a partir dos quais desenvolvem relações, sustentadas na negociação entre as personagens às quais deram vida.

A professora Lu acrescentou que não perguntou para as crianças se era aquilo que elas tinham imaginado quando pediram para brincar de salão, mas que tinha recebido uma resposta delas na ocasião em que o desejo por essa brincadeira foi manifestado novamente. Para professora Camila esse era um aspecto da prática de calendário que estava precisando ser melhor organizado:

[...] normalmente, é tão corrido que eu nunca tenho tempo pra nada, eu chego atrasada no jantar quase todos os dias [último momento da rotina]. A gente tem tempo pra sentar e ter uma escuta deles, do que eles querem, *mas eu não tenho uma escuta depois: “Será que era isso que vocês queriam? Foi legal? Não foi legal?”* No final né. Eu tô sentindo falta (3º ENCONTRO, grifos meus).

Uma das maneiras possíveis de acessar e compreender os sentimentos e percepções da(s) criança(s) sobre a promoção das vivências, se elas contemplaram o(s) seu(s) imaginário(s), era conversar sobre o que foi vivido, sobre como ela(s) se relacionaram com a proposta, na linguagem da professora Camila, “um feedback das crianças”. A professora Camila afirmou que esse momento de escuta poderia colaborar para que as crianças desenvolvessem “[...] a consciência de que tiveram os seus desejos realizados, porque, às vezes, pode não ficar claro pra elas”. No entanto, é preciso considerar que pode não se tratar de uma dificuldade da criança em compreender que o seu desejo foi satisfeito ou não, pois, pode ser que, na perspectiva da criança ele realmente não tenha sido atendido, embora para a professora pareça que sim. É preciso haver abertura para a real escuta das crianças, uma escuta ética de como as crianças se relacionam com as vivências, não sendo possível, ao professor, fazer empréstimo da sua consciência.

Outro movimento aparente na manifestação dos desejos/pedidos/sugestões (e, possivelmente, na sua elaboração) era o **contágio**, ou seja, pedidos que já haviam sido apresentados influenciavam fortemente as crianças que ainda participariam da construção do calendário. Por exemplo, em uma sessão dessa prática na turma Infantil IV B, Ana Júlia, disse querer o dia da bicicleta e o dia do celular, sugestões feitas por Williane e Arthur, anteriormente. Processo semelhante aconteceu com os pedidos de Ana Mariana, Samuel e Ayrton:

Camila: Ana Mariana, o que é que você quer fazer na escola de diferente?
 Ana Mariana: Eu quero brincar de bicicleta.
 Camila: Mais alguma coisa?
 Mariana: Fala baixinho.

Camila: Gente, eu não tô ouvindo a Mariana.
 Mariana fala baixinho.
 Camila: O dia do brinquedo, né?!
 Mariana confirma.
 Camila: Samuel, o que é que você quer fazer na escola de diferente?
 Samuel fala baixinho.
 Camila: Trazer a bicicleta, a gente já desenhou!
 Camila: Ayrton, o que é que você quer fazer na escola de diferente?
 Ayrton: Skate!
 (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19).

Como relatado, as três crianças fizeram pedidos que já haviam sido contemplados. Os dois meninos pediram para levar objetos que já foram contemplados no dia da roda, registrado por Williane. Por sua vez, Mariana pediu o dia do brinquedo, sendo que esse dia já estava definido na programação da turma, as sextas-feiras. Contudo, é preciso questionar se as crianças foram contagiadas ou se elas não entenderam que o pedido já havia sido contemplado. Será que Samuel e Ayrton compreenderam que a bicicleta e o skate estavam contemplados no dia da roda? E Mariana, será que tinha entendido que a sexta-feira era dia do brinquedo?

É importante pontuar que um ou outro desejo era novamente manifesto pelas crianças não somente porque não tenha sido atendido, mas por sua realização ter sido muito prazerosa para elas. Quando esses desejos voltavam, as professoras conversavam com o grupo, para saber se as demais crianças concordavam em realizar novamente a atividade, o que reforçava a participação delas:

Lu: Eu ia falar dessa história do revisitar. Eu já fiz massa de modelar com eles, só com a minha turma, já fizemos uma vez massa de modelar juntos. E ontem o Neemias pediu mais uma vez pra fazer massa de modelar.
 Camila: Também rolou massa de modelar de novo. A Jovania pediu, viu?
 Lu: Ele desenhou a massinha e escreveu o nome. Aí depois leu “massa de modelar”. Pena que eu não pude filmar, eu só tirei a foto, mas ele leu: “Massa de modelar”. Ele pediu e todos os outros concordaram. Tem sempre algo que fica e eles querem.
 (3º ENCONTRO, grifos meus).

O envolvimento das crianças, sinalizado na recordação das vivências e na manifestação de que desejavam reviver algumas delas era também testemunhado nas interações em família, quando as crianças comunicavam para os familiares as brincadeiras e situações que iriam viver, seus desejos. As professoras contaram como a prática do calendário chega até as famílias:

Camila: Eles ficam muito ansiosos na espera, na espera do que eles desejam né... Algumas mães chegam, já aconteceu de criança querer vir de biquini, um dia depois da construção do calendário.
 Lu: É...
 Camila: “Não, porque ela disse que vai ter banho de piscina” [imitando uma mãe falando].

Lu: Foi esse banho. E foi algo que eles desejavam demais. E tem isso que a Camila diz: a gente conversa sobre as atividades e a gente sabe que tem umas que ficam mais ansiosas que outras. Então, acontece isso, quando eles chegam em casa, eles já levam. Uma dessas aconteceu na minha sala outro dia, que ele chegou, não era o banho, era outra coisa, que a criança chegou e a mãe disse: “Vai ter isso, isso e isso?” “Sim..., mas, não é agora, eles ainda estão produzindo os tecidos” (3º ENCONTRO).

O interesse das crianças pelo calendário já era de conhecimento das famílias, tendo sido explicado para elas como essa dinâmica funciona, conforme a professora Lu:

Eu já expliquei [para as famílias], a gente constrói esse calendário com atividades que eles escolhem, que chamam mais a atenção, e eles vão chegar em casa contando, achando que é no dia seguinte. Embora, a gente fale que falta tantos dias, tal dia... Mas, o tempo pra eles é o dia seguinte, tempo ainda pra idade deles, é o dia seguinte (3º ENCONTRO).

Lu comentou ter acordado com as famílias que sempre que a turma fosse viver essas experiências, que necessitavam de uma preparação também das famílias, ela comunicaria com antecedência. No entanto, uma possibilidade, que pode reforçar ainda mais o caráter participativo de tal prática, seria, ao final de cada dia, a professora lembrar às crianças (e aos familiares que as buscavam) qual era a vivência do dia seguinte, a fim de contribuir para as crianças e famílias se organizarem, no nível do desejo e da prática, para o outro dia.

Como analisado nesta subseção, a dinâmica do calendário tanto suscitava manifestações de múltiplas linguagens, como também tinha um **caráter documental**, constituindo-se em um registro desenvolvido por crianças e educadoras. A professora Camila fez uma diferenciação entre os registros produzidos com as crianças e os produzidos apenas por elas – professoras, que tinham suas fontes na escuta e observação do grupo. Para ela

[...] tem a nossa documentação, que aí a gente tem os nossos planos, todas as nossas anotações, todos os nossos registros, tem as fotos, tem os vídeos... E como eles documentam? No calendário. Agora, não é uma documentação de avaliação, [...] é uma documentação de planejamento (PROFESSORA CAMILA, 3º ENCONTRO).

Na concepção de Camila, o Calendário era um registro que estava a serviço do planejamento, sendo, na sua linguagem, uma documentação de planejamento⁶¹. De fato, o calendário funcionava, mesmo que de forma não pormenorizada, como um instrumento de planejamento participativo, o qual era, posteriormente, incluído no planejamento realizado pelas professoras, como discutido anteriormente. Contudo,

⁶¹ Essa fala da professora é um exemplo de como os conceitos de documentação e de registro ainda são constantemente confundidos.

embora as professoras não tivessem feito referência a isso, o calendário também poderia ser utilizado para a construção de uma documentação que ofertava indícios das aprendizagens das crianças, testemunhando o processo de desenvolvimento da participação delas no contexto educativo, como também de suas múltiplas linguagens.

Ao se constituir em um movimento propulsor e evolutivo das vivências das crianças na escola, a prática de calendário pode ser compreendida como uma possibilidade de organizar o currículo. Trata-se de uma organização particular, que tem em potencial a capacidade de articular os interesses das crianças e as aprendizagens que a escola considera como vitais para o momento histórico e social. A dinâmica do Calendário parecia ser um esforço para o desenvolvimento de uma prática próxima às especificidades de cada turma (Infantil IV A e Infantil IV B) e da ambiência cultural vivida pelas crianças, já que, a partir da escuta delas, as professoras promoviam práticas que dialogavam com as suas vivências familiares e comunitárias.

Conclui-se que a prática de calendário se constituía como um registro que servia tanto mais aos processos (sugestão, negociação e promoção) que à comunicação, feito em múltiplas linguagens e de modo participativo. Trata-se, assim, de uma prática desenvolvida no CEI Mário Quintana que articulava os dois eixos do presente estudo, múltiplas linguagens e documentação pedagógica. A promoção da participação das crianças é outra dimensão constituinte dessa prática, pois, a atuação delas com as sugestões e projeção das atividades a serem vividas produzia engajamento, envolvimento e empenhamento, comportamentos que são centrais no processo de construção de uma cidadania ativa (ANDRADE; ARAÚJO, 2008). As manifestações de linguagem na construção dessa prática sustentavam a apresentação das sugestões e a negociação destas, de modo a tornar visível os desejos expressos e, por que não, torná-los também de outras crianças.

8.1.3 Contação de história

Um educador [...] nunca acredita que as coisas sejam automáticas. Pelo contrário, passa o tempo tirando as cascas da cebola. Procurando pelo em ovo. Mostrando a outra face da lua. Lembrando histórias antigas. Abrindo o que está fechado. Questionando o estabelecido. E visitando e levando outros a visitar os mais variados mundos imaginários. Toda riqueza da literatura, da arte e da ciência (MONTES, 2020, p. 57).

A imagem de professor, à qual nos provoca as palavras de Graciela Montes (2020), é a de um mediador cultural, que promove, por meio de suas interações e organização ambiental, a inserção de bebês e crianças pequenas em um contexto local e

universal. No entanto, não faz isso recorrendo à transmissão de conhecimentos previamente selecionados (a partir de critérios dicotômicos e excludentes), e sim mediante uma perspectiva enigmática, que constrói um espaço vazio (pergunta) a ser preenchido (resposta), mas, sobretudo, que oferece a oportunidade das crianças formularem suas próprias perguntas, ou seja, “[...] a brecha onde alguém possa construir seu próprio espaço” (MONTES, 2020, p. 53).

A prática de contação de história⁶², nas turmas Infantil IV A e B, se aproximava da ideia de brecha, na linguagem de Montes (2020), onde crianças e professoras viviam um outro espaço – fronteiro aos seus imaginários – o qual era, por sua vez, um “imaginário emprestado”, vindo dos livros de literatura infantil. Tal prática, por alimentar o imaginário e envolver/promover as linguagens das crianças, foi capturada por um dos projetos de observação desenvolvidos, conforme justificado no capítulo metodológico.

A leitura ou contação de histórias integrava a rotina das crianças, era realizada após o lanche, tendo ou não relação com a prática seguinte (desenho, brincadeira, jogo, entre outras). A contação também se dava, em menor medida, após o jantar, aproximadamente 20 minutos antes do horário da saída.

Segundo as professoras, essa prática era desenvolvida desde o início do ano, pelo reconhecido valor da escuta de história na primeira infância. No entanto, planejavam e promoviam essa prática a partir de intenções próprias, pois, como elas esclarecem, no começo, ainda não conseguiam “fazer a leitura das crianças”, isto é, ainda não identificavam e conheciam bem os seus interesses, o que permeava as suas vivências. Para a professora Camila, no começo do ano

[...] a proposta é muito nossa. A gente tenta [articular as escolhas com a escuta das crianças], mas a gente ainda tá se familiarizando. Então, a gente traz muito livro, muita literatura. Começamos com os clássicos, que é o que eles já conhecem. Todos conhecem Branca de Neve, Sete anões, Patinho Feio, Pinóquio, pra depois a gente trazer literaturas diferentes (PROFESSORA CAMILA, 4º ENCONTRO).

A professora destacou, portanto, que as sessões de contação/leitura de história eram promovidas de modo a oportunizar vivências interessantes para as crianças no início do ano, pois, o conhecimento sobre elas ainda era escasso. Assim, relataram partir das possíveis experiências que as crianças já haviam vivido, considerando que, seja na escola,

⁶² No primeiro capítulo, ao se discutir as possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, são feitas algumas considerações sobre as práticas de contação ou leitura de histórias em creches e pré-escolas.

na casa ou na comunidade, elas haviam escutado as histórias infantis “clássicas”, os contos de fada.

Partir das experiências e saberes das crianças é uma premissa da concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Concepção que se baseia na imagem de criança como um ser competente, participante de uma cultura, da qual ela progressivamente se apropria e recria. Segundo Zabalza (1999), trata-se da “situação de entrada”, em que a criança “[...] já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento” (p. 20). Em vista disso, não é possível supor que todas elas tenham tido contato com este ou aquele artefato cultural – mesmo que este seja, convencionalmente, destinado às crianças –, pois, a vida de cada menina e menino é atravessada por vários fatores, como renda, moradia, pertencimento étnico-racial etc.

Para Zabalza (1999, p. 20), a educação infantil deve ter “propósitos de saída”, construindo, com a criança, “[...] um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade”. O trabalho das professoras Lu e Camila parecia se relacionar também com essa segunda faceta, pois ambas expressavam uma atenção para a **ampliação do repertório das crianças**, vendo nas histórias contadas/lidas uma fonte para isso, como um “leque de conhecimentos” (CAMILA, 4º ENCONTRO). As histórias escolhidas com esse intuito podiam se articular ao projeto em desenvolvimento, à temas – compreendidos como objetos simbólicos de interesse e envolvimento das crianças, como morte, violência, festas, trabalho etc., que emergiam na turma – ou serem escolhidas de modo “aleatório”, como dito por Camila, mas, cuja escolha se dava pela qualidade do material, texto, imagens e design.

Na turma Infantil IV B foi observado um episódio em que a professora fez uma contação de história de modo a conversar com as crianças sobre uma situação ocorrida no dia anterior, em que Agatha e Jeniffer chamaram Francisco Pedro de macaco – expressão racista que está articulada a estereótipos aos quais as pessoas negras são submetidas, como feiura, mal cheiro, inferioridade, incompetência, pobreza etc., sendo produto de uma formação preconceituosa e discriminatória. Camila questionou as crianças sobre a cor dos macacos no livro, algumas crianças disseram que eram marrons, quando Camila perguntou novamente, algumas crianças disseram amarelo (realmente, alguns também eram amarelos). A prova de que a história mobilizou as crianças a

pensarem sobre o ocorrido veio com uma fala de Nicholas, que lembrou à professora sobre o que Agatha e Jennifer haviam dito com Pedro.

Com a aparente intenção de problematizar com a turma a fala de Agatha e Jennifer, Camila promoveu uma situação em que as crianças chegassem à compreensão de que os macacos da história (e os da realidade também) possuíam diversas cores e que assim também eram as pessoas. Contudo, após a contação e a fala de Nicholas, que resgata o fato ocorrido no dia anterior, a professora não explorou o tema com as crianças, não articulando a história com a situação que a fez emergir, perdendo também a oportunidade de discutir as relações entre as crianças, com foco na diversidade entre elas.

A interação com diversos gêneros textuais era uma premissa na prática de contação/leitura de história, sendo a poesia e a música alguns dos gêneros trabalhados. A professora Camila afirmou “adorar” contar histórias cantadas: “Eu tenho duas histórias cantadas que eu conto todos os dias, que é a história da boneca e do patinho. É uma forma de contar história, é uma história” (4º ENCONTRO).

No encontro em que se discutiu a prática de contação/leitura de histórias, as professoras comentaram que, no primeiro semestre, a literatura infantil foi, em algumas semanas, **o eixo estruturante do planejamento e da promoção de atividades sequenciadas com as crianças**. Nas palavras de Lu, “[...] uma sequência didática com uma história só”. Camila acrescentou que “[...] o núcleo era a história, todo o resto girava em torno [...]: atividades lúdicas, pintura na parede, pintura livre”. As professoras concordaram que essa maneira de pensar e organizar as atividades mudou quando elas começaram a perceber os interesses específicos de cada turma (o que dá a entender que elas promoviam as mesmas sequências didáticas nos dois coletivos): “[...] começou a vir os desejos de cada turma, com suas ramificações, a história do calendário também, acaba que afrouxa a contação de história, como eles fazem um desejo por dia, acaba que eu tenho que alinhar os desejos, vê se encaixa a literatura” (4º ENCONTRO).

A participação das crianças na prática de calendário, juntamente com os dados da observação e da escuta das docentes, assumiu progressivamente o lugar de eixo estruturante do currículo. À medida em que a pesquisa avançava, ficava claro que havia uma relação entre a dinâmica do calendário e a contação de história, sendo que a primeira passa a ser o núcleo da rotina, posição, inicialmente, ocupada pela segunda. Para Camila, as crianças “[...] vão se apropriando mais do calendário e a contação de história perde essa função, perde não, diminui essa função de protagonista [ser o eixo], e ela passa a ter

uma função mais literária, de deliciar a literatura, de viajar na imaginação, de se deleitar com a história” (4º ENCONTRO).

As professoras pareciam estabelecer uma relação entre a contação de história e a dinâmica do calendário na construção do currículo nas suas turmas, sendo mais forte a contação no primeiro semestre e a dinâmica do calendário mais forte no segundo. Desse modo, a contação de história continuava presente na rotina das crianças, sendo articulada ao calendário, com os respectivos desejos diários das crianças.

Segundo as professoras, o **planejamento** e a organização das sessões de contação/leitura de história tinham como base a escuta das crianças, de modo que as narrativas estivessem “[...] vinculadas à alguma coisa do interesse delas [...]. Então, por exemplo, quando eles manifestaram o interesse pela centopeia, eu procurei literaturas que trouxessem essa temática” (PROFESSORA CAMILA, 4º ENCONTRO). Como já mencionado no sétimo capítulo, a professora Camila contou a história “A centopeia que sonhava”, de Herbert de Souza Betinho, e desenvolveu uma atividade de modelagem de argila logo em seguida.

Camila também comentou que nem sempre é possível fazer essa articulação com o projeto, havendo outras possibilidades de planejamento da contação de histórias. O livro poderia ser escolhido tendo em vista alguma “temática” que surgiu nas interações e brincadeiras entre as crianças das duas turmas, o que abria a oportunidade para a vivência de contação em coletivo. Segundo Lu, “[...] às vezes, surge alguma coisa na sala da Camila e ela percebe como interessante pros meus e pros dela, já que eles tinham esse convívio diário próximo, né?!” (4º ENCONTRO).

Entre as escolhas envolvidas no planejamento, na organização e na promoção da prática de contação de história estava a definição do dia, do tempo em que ela aconteceria e do espaço que seria utilizado. As contações de histórias que se vinculavam ao projeto ou interesse específico de uma turma eram, geralmente, realizadas na própria sala das crianças e no momento após o lanche; momento este destinado às práticas que demandavam mais tempo⁶³. Já as contações para as duas turmas eram realizadas no espaço do Ateliê e se davam também no momento após o lanche. Contudo, para essa segunda possibilidade, era escolhida, comumente, a sexta-feira, por nesse dia a frequência das crianças ser menor em ambas as turmas, pois com um número maior, as

⁶³ Lu comenta que, nesse momento da rotina, as crianças já haviam tido o “parque” e, por isso, se encontravam mais tranquilas.

crianças se dispersavam com facilidade e iniciavam brincadeiras e interações em pequenos grupos.

Outro espaço externo que acolhia essa prática em coletivo era a escada do pátio/refeitório. Camila comentou que, pelo fato de os degraus parecerem com a estrutura de um teatro/cinema, uma fileira de assentos mais alta que a outra, as crianças podiam visualizar o livro que estava sendo lido ou cuja história estava sendo contada.

Foto 241 – Contação de história na escada



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Desse modo, se superava algumas dificuldades, que se apresentavam quando se realizava a contação na sala ou no ateliê, por exemplo, o fato de uma criança levantar e ficar na frente de outra, gerando assim, a necessidade das professoras estarem constantemente mudando o livro de posição, para que todas o vissem. Parece que a necessidade de ficar atenta a isso, dificultava a performance da professora na contação, seja com falas, gestos, movimentos, de modo a narrar a história em múltiplas linguagens.

A promoção das sessões de contação de história, em espaços e tempos antes previstos, contava com flexibilidade, inclusive, revendo-se escolhas quando eventos inesperados aconteciam. Foram observadas situações em que a prática se iniciava no espaço do ateliê, mas que devido a dinâmica de outras turmas, que ocupavam espaços próximos e produziam estímulos visuais e sonoros que dispersavam as crianças, a prática era levada para dentro da sala, de modo a favorecer a apreciação da história.

As docentes concordaram que a vivência dessa prática em diferentes lugares contribuía para que as crianças não ficassem “saturadas”. Compreende-se que, para as professoras, um espaço “novo, diferente” (nas palavras de Lu) fazia com que as crianças desenvolvessem uma relação especial com a história em cena. Para Lu, isso era percebido pelas crianças como uma novidade, “[...] mesmo mudando só o espaço, é algo novo. [...] quando a gente sai da sala e vai pra outro espaço, eles já têm um outro interesse, outra postura” (4º ENCONTRO).

A escolha do espaço é um aspecto imprescindível no planejamento e organização de práticas na educação infantil, ao qual soma-se o estilo interativo dos adultos que as promovem, o que implica no desenvolvimento de relações, que por sua vez, criam uma ambiência estética, que convida as crianças a interagirem com a proposta, produzindo envolvimento (HOYUELOS, 2006). Nas turmas investigadas, a contação/leitura de histórias era introduzida por meio de um “marcador”, que indicava para as crianças que a história iria começar. Segundo Lu, a canção usada como marcador ajudava a criança a “[...] entender que esse momento é o de ouvir a história. Pra ela entrar na história, ela precisa disso”, Camila complementou, afirmando que isso ajuda a criança entrar “no clima” (4º ENCONTRO). Geralmente, essas músicas, cantadas pelas professoras no início de rodas de conversa e de contação de história, dizem para as crianças ficarem quietas e em silêncio.

Camila comentou sobre a mudança que fez na música que elas usavam como marcador, que dizia, em certo trecho: “para ouvir o zumzum do mosquitinho, pega a chavinha e tranca a portinha”. A professora mudou a primeira parte, deixando da seguinte forma “para deixar a professora bem feliz, vamos ouvir o que a história diz, pega a chavinha, tranca a boquinha, hummmm, hummmm, SI-LÊN-CIO!”. Para Lu, as crianças precisavam entender que era necessário silêncio para ouvir a história, mas que isso não significa que elas deviam se calar. O que soa contraditório, já que a música comunicava que as crianças deviam “trancar a boquinha”, fechá-la. Todavia, as crianças, de ambas as turmas, participavam, com falas e outras linguagens, de toda a história, sendo suas falas acolhidas pelas professoras. Lu ainda chamou a atenção para o fato de que as crianças cantavam (a música/marcador), mas que não se calavam. Complementou que é um “[...] momento só de calma, tranquilidade, de parar, porque no começo eles tão bem agitados”. Em algumas das sessões de contação observadas, eram as próprias crianças que iniciavam a cantoria da música, quando pareciam entender de que momento se tratava.

As professoras pareciam ter consciência da importância de uma relação harmoniosa com as crianças, interagindo com elas de modo caloroso, amigável e descontraído, conforme se pode observar na situação em que “Camila faz um certo remelexo em meio à contação de história e Graciane diz: “pra quê isso, tia!”. Camila: “Menina, deixa eu contar a história” (NOTAS DE CAMPO, 01/10/19). A fala da professora pareceu ser uma chamada de atenção delicada, criativa e convidativa. Camila costumava contar as histórias e, por meio de expressões como essa, mantinha as crianças envolvidas. A professora comentou esse fato dizendo que “tudo é a forma como você vai conduzir, né?” (4º ENCONTRO).

A postura das professoras na prática de contação proporcionava às crianças um ambiente em que elas se sentiam bem para interagir, inclusive, para corrigirem a professora, uma adulta de referência para elas. Por exemplo, Neemias corrige Camila em umas das sessões observadas, expressando corretamente a fala da personagem, repetida algumas vezes durante a história:

Camila: Pegue-me se você puder...
 Neemias: Se for capaz, tia!
 Camila: Ah é, se você for capaz... Muito bem! (passa a mão na cabeça de Neemias e o menino sorri).
 (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19)⁶⁴.

Houve também momentos em que a professora valorizou a participação das crianças, escutando o que elas diziam, mas lhes dava uma devolutiva rápida, sem aprofundar a questão individualmente, com a criança que questionou, ou coletivamente, com o grupo. Pode-se visualizar isso na participação de Iolanda na contação da história de um biscoito que fugia para não ser comido:

Camila fazendo a voz da senhora que perseguia o biscoito: Volta aqui que eu quero te comer.
 Iolanda diz: Tia, por que ela não disse assim ó: “Pare, pare, eu te dou um chocolate, vem logo”?
 Camila: Porque ela não gosta de mentir. Ela falou a verdade.
 Iolanda: Tia, por que que ela cortou a massa, se a massa não tava nem pronta?
 Camila faz um movimento com a mão que representa “sei lá”, “não sei”.
 Iolanda passa a mão no rosto, como se estivesse irritada com a senhora da história.
 (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19).

A ambiência em que a prática de contação de história se dava era uma decorrência do relacionamento que as professoras desenvolviam com as crianças, sendo constituída pela afetividade que perpassava as trocas entre esses sujeitos. Inclusive, **as**

⁶⁴ O relato completo da prática de contação de história da qual esse trecho foi retirado encontra-se no Apêndice F.

linguagens de crianças e professoras, manifestas no cotidiano, também participavam e se ampliavam na prática de contação de história, uma vez que esses eventos eram promovidos não apenas pela linguagem verbal, mas também por diversas outras manifestações, expressas pelas contadoras e pelas escutadoras.

A escuta das múltiplas linguagens das crianças na prática de contação de história, por parte das professoras, consistia em uma ação que buscava compreender os sentimentos e ideias presentes nessas manifestações e perceber suas relações com a narrativa contada. Camila comentou sobre a reação de um menino à uma história lida por ela, cuja narrativa era perpassada pela apresentação de diferentes sentimentos, como medo, raiva, tristeza etc. A professora observou que a criança se relacionava de modo especial com os sentimentos e as situações que eram apresentadas e que ela percebia isso pelas expressões corporais e faciais do menino. A partir desse relato, Camila refletiu que elas, como professoras, tentam entender o que as crianças estão comunicando, mas, como “tá tudo muito no começo” e “a linguagem delas é alheia”, isso só é possível de ser “feito com o tempo de convívio” (4º ENCONTRO).

Interessante são as metáforas que as professoras usam para explicar o que elas e as crianças vivem. No relato, Camila se refere à linguagem das crianças como “alheia”, o que remete a palavras como outro, estranho, estrangeiro. Assim, tal visão se relaciona à ideia de que as crianças, no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem, são estrangeiras, pois ainda não falam a “língua dos adultos”, sendo a “língua de meninas e meninos” difícil de traduzir/interpretar. Contudo, o relacionamento construído progressivamente com as crianças permitirá que elas traduzam e interpretem as linguagens infantis.

A ideia de uma “linguagem alheia” nas crianças não parece suscitar nas docentes um sentimento e atitudes de desvalorização das crianças e de suas manifestações. Pelo contrário, elas demonstram reconhecer as diferentes linguagens de meninas e meninos e realizam o esforço necessário para entendê-las e respondê-las. Como argumenta a Pedagogia da Relação e da Escuta, para as cem linguagens é preciso haver cem escutas, com formas de dialogar com as crianças (HOYUELOS, 2004).

Na prática de contação de história havia uma atenção para a promoção das diversas linguagens, sendo uma escolha das professoras contar as histórias utilizando mais de uma forma de representação, especialmente, quando elas percebiam que a história tinha agrado às crianças, as envolvido. Desse modo, elas contavam novamente a história, dramatizando, utilizando fantoches, como disse Camila, “fazendo caras e bocas”, entre

outras coisas. Além do uso de outras linguagens, as professoras recorriam, na ocasião da reconto de uma história, à uma **técnica**, designada por Camila como “contar errado”, isto é, narrar a história de forma diferente, alterando alguns elementos:

As professoras reúnem as duas turmas para o reconto da história da Dona Baratinha. A professora Camila faz o reconto da história trazendo elementos diferentes da história que as crianças escutaram no dia anterior. As crianças imediatamente percebem os “equivocos” e corrigem a professora, trazendo os fatos “reais” da história. O reconto tem continuidade com a participação das crianças, tanto por meio de falas, como também, por dramatização: meninos são convidados para representar os sons dos animais pretendentes da Dona Baratinha, fazem isso com o auxílio de máscaras – que representam os animais que cortejam a Dona Baratinha (NOTAS DE CAMPO, 07/08/19).

Além de suscitar a participação das crianças, essa técnica, de recontar a história fugindo um pouco da narrativa original, com a criação de outros personagens, nomes para personagens, diálogos, situações etc., tornava visível o envolvimento das crianças com a prática de contação de história, pois, ressaltava que as crianças estavam interessadas pela narrativa, na primeira vez em que foi contada, além de explicitar que meninas e meninos estavam envolvidos no reconto. As crianças, ao perceberem elementos diferentes dos da narrativa original, diziam (algumas vezes, eufóricos): “Tia, não é assim não!”. A professora, dramatizando surpresa, respondia: “Aí, não?! E como é?!”. As crianças, pareciam sentirem-se confiantes em sua participação e diziam para a turma como continuava a história, resgatando a narrativa original. A professora Lu comentou que Camila utilizava essa técnica exatamente para conhecer até onde tinha ido à “absorção” da história pelas crianças, relatando uma dessas situações:

Eu não lembro qual foi a história que tu contou, mas lembro que uma menina te corrigiu: “Não, tia! não era uma vez uma galinha! Era uma vez um gato!”. E você respondeu: “E não era uma galinha, não?!”. E ela: “Não, era um gato”. Você continuou: “Aí ele foi passear na lagoa”. E ela: “Não, tia! Não é na lagoa... ele foi passear...” (PROFESSORA LU, 4º ENCONTRO).

O trabalho partilhado desenvolvido por Lu e Camila, mencionado nos outros capítulos, é percebido nesse relato. A professora Lu expressou um certo orgulho acerca do trabalho desenvolvido pela parceira, agindo profissionalmente ao relatar a ação da colega, o que indica que havia, entre elas, uma relação recíproca de autoformação, uma vez que essas trocas enriqueciam a prática pedagógica, sendo, inclusive, uma excelente forma de promover a formação continuada no contexto da própria escola, com quem a faz.

Essa abertura para a criança participar da contação, resgatando a narrativa original, era uma oportunidade para a construção do pensamento narrativo e promoção do protagonismo da criança, que se sentia capaz de questionar um adulto, de “consertar”

algo de “errado” feito por ele. A professora Camila acrescentou que lançava mão de outra técnica, dessa vez para histórias que eram contadas pela primeira vez:

[...] já aconteceu de eu mudar a história. Eu tô com o livro, começo e ler e vejo que... [as crianças] não tão nem aí pra aquela história, aí eu vou fazendo uma leitura visual das imagens, não vou mais fazendo do texto, vou fazendo uma leitura visual, mudando [a narrativa], pra ver se eles se interessam mais [...]. Por isso, eu amo histórias sem texto. Se eu conto 10 vezes, são 10 histórias diferentes (PROFESSORA CAMILA, 4º ENCONTRO).

O potencial criativo da professora abria portas, tanto quando ela emprestava seu imaginário para as crianças (mudando a história a partir da leitura que fazia das imagens), como quando ela indagava às crianças sobre o que acontecia na história, mostrando as imagens do livro e suscitando que as crianças criassem/continuassem a narrativa.

Como já mencionado, nas escolhas das histórias, no planejamento de como a contação aconteceria e nas técnicas utilizadas, fazia-se presente uma escuta/observação sensível das crianças. Lu comentou que outros aspectos, além dos organizacionais, influenciavam no envolvimento das meninas e dos meninos:

Eles gostam, todos gostam de história, a gente percebe. Na sala, a gente tem os livros disponíveis para eles e todos gostam das histórias. Porém, depende do dia, da hora e do momento pra eles se envolverem ou não. Por exemplo, tem um dia em que eles estão mais agitados, então, por mais que eles gostem de história, tinha dia que não rolava. A gente percebe que não dá certo. O número de criança... O Pedro e o Neemias têm muito interesse, mas, nesse dia eles estão interessados em outra coisa. A gente foi observando isso. Eles gostam de história, mas, depende do dia, do momento e tal, do espaço (4º ENCONTRO).

Camila acrescentou um outro fator que influía no envolvimento das crianças, a própria história, pois, as crianças não tinham que gostar de 100% dos livros lidos e das histórias contadas. Para ela a prática de contação precisava ser flexível, inclusive, em sua realização, disse que “não vai sofrer porque tem que ter a contação e acabou-se”. Lu trouxe para essa discussão que “tem dia que eles gostam da história, mas, tem dias que eles querem é ver o livro. Aí a gente propõe o manuseio” (4º ENCONTRO).

Outro aspecto para o qual as professoras pareciam dedicar atenção no momento da contação de histórias era a **participação das crianças por meio de expressões corporais**. Como exemplo dessas expressões, Lu mencionou a reação das crianças à história “Como coça”, de Lucie Albon, que narra a trajetória de um porco que está com coceira e tenta aliviá-la esfregando-se em vários lugares. Segundo Lu, no decorrer da contação, as crianças passaram a se coçar, mas, em nenhum momento isso foi proposto pela história ou por elas. Outro exemplo de expressões manifestas pelas crianças em meio à uma contação também é trazido por Lu. Trata-se da história de um monstro

que fazia várias coisas durante o dia e relaxava quando chegava em casa, o que se repetia várias vezes na narrativa. De acordo Lu, nos momentos em que o monstro relaxava, o que era dramatizado por Camila, que contava a história, as crianças faziam os mesmos movimentos do monstro (Camila) e diziam “relaxar”.

É possível perceber que havia uma relação entre as linguagens que a professora que estava contando utilizava com as linguagens que as crianças manifestavam/expressavam no decorrer da história; as expressões da contadora eram manifestas pelas escutadoras. Por exemplo, quando a professora Camila contou a história “Os três porquinhos”, utilizou de múltiplas linguagens, como, bater na cadeira para simular o lobo batendo na porta da casa dos porquinhos, movimentos ritmados com os braços para simular os porquinhos fugindo do lobo, sopros para simular o lobo derrubando a casa dos porquinhos, entonações diferentes para dar vida à voz dos personagens etc.

Fotos 242, 243 e 244 – Crianças derrubando a casa do porquinho



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As crianças apreciavam essas linguagens e passavam a utilizá-las na experiência de escuta da referida história, manifestando-as quase que conjuntamente com a professora. Por exemplo, quando a professora representou o lobo soprando na casa de um dos porquinhos para derrubá-la, as crianças também sopraram, enchendo os pulmões de ar e o soltando pela boca em formato de bico.

Camila comentou que “é [...] automático, porque a história vai ficando [por exemplo] assustadora e eles vão fazendo assim [faz feição de assustada], vai ficando feliz e eles vão né [faz feição de feliz] (4º ENCONTRO).

É importante ressaltar que as manifestações languageiras na prática de contação de história tanto partiam das crianças como das professoras, sendo que, nessas situações, essas linguagens dialogavam, se relacionavam. Por meio de expressões de linguagem, as crianças manifestavam suas reações à história: Quando Camila ler que a senhora usou bala de menta para fazer os dentes do homem-biscoito, Iolanda diz “EEEECA!”; manifestavam ler a história, além de escutá-la: Camila: Agora surge uma raposa no caminho do homem-biscoito. Carlos Henrique diz “Tia, uma raposa com a barriga desse tamanho”. Camila: “ele já tinha comido, né?!”; se projetavam na história e se expressavam nesse mecanismo: Airon: Ô tia, se eu der uma bala pro homem biscoito, aí ele ia voltar e eu ia pegar ele e comer todo (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19).

8.1.4 Desenho

Para a criança pequena, seu desenho [...] é uma afirmação de seu lugar no mundo, uma extensão de si mesmo, uma confirmação de que é possível criar vida, e quem cria vida pode demonstrar que está vivo (LÓPEZ, 2018, p. 90).

O desenho é uma das linguagens mais estudadas por aqueles que se interessam pela produção cultural das crianças, sendo inúmeras as pesquisas que se voltam a entender essa manifestação infantil a partir de diferentes enfoques: pedagogia, psicologia, arte, sociologia etc. Neste trabalho, o desenho foi explorado a partir da perspectiva Histórico-cultural e situada na escola de infância como uma linguagem a ser apropriada, desenvolvida, ampliada e valorizada, sendo uma marca importante dos processos de construção de conhecimento pelas crianças, na visão da Pedagogia da Relação e da Escuta.

No CEI Mário Quintana, especificamente, nas turmas Infantil VI A e B, a interação com os desenhos das crianças era, na visão das professoras, uma estratégia para compreender as vivências e as interpretações culturais das meninas e dos meninos:

[...] o desenho livre nos traz uma possibilidade de conhecimento da própria criança muito grande, porque ali ela traz um relato das vivências dela, ela tem

a liberdade de desenhar o pensamento dela. Aí, ela traz a família, traz o irmão, alegria, algo que a fez feliz, algo que aconteceu em casa que ela se sentiu triste, um desejo, né?! Por exemplo, ir pro shopping (PROFESSORA LU, 5º ENCONTRO).

[...] Tem crianças que falam pelo cotovelo e tem crianças que não falam. Essas que não falam, às vezes, conversam através dos desenhos delas. Então, a gente sabe, tem uma leitura muito grande, pelas interpretações que elas fazem através do desenho (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Camila compartilhou uma compreensão do desenho infantil realmente como uma outra linguagem, pela qual a criança “fala”, se expressa, inclusive, para as crianças que são introspectivas. Desse modo, o desenho torna-se um canal para conhecimento/aproximação das meninas e dos meninos. As docentes pareciam estar atentas aos desenhos que as crianças produziam. É possível visualizar essa atenção/interesse na seguinte reflexão feita por Camila:

Eu pedi pro Pedro fazer um desenho. Lu, ele fez o desenho de uma criança... o rosto... aí ele foi pintar, e ele pintou de uma tal maneira que você não via mais o desenho, só via os riscos. Aí eu fiquei pensando “quando os meus alunos, chegam pra mim só com os riscos”, será que por baixo daqueles riscos num tem um desenho? E normalmente, tem tanta coisa pra gente ver e fazer... aí quando eu peguei a folha você não via mais nada do desenho, sei lá, ele fez o desenho de amarelo e pintou de amarelo. E aquilo ficou na minha cabeça, “Gente, o que será que tem por baixo dos riscos das crianças, sabe?!” (1º ENCONTRO).

A fala de Camila tratou de uma tentativa de interpretar/entender o que as crianças expressam em seus desenhos, mesmo quando estes parecem “não querer dizer nada”, por exemplo, quando a criança rabisca. Na Teoria Histórico-Cultural a atividade de rabisco não possui menor valor, pelo contrário, consiste na passagem de duas linguagens: o gesto, provavelmente, já consolidada pela criança, e o desenho, em desenvolvimento. Assim, esses primeiros desenhos podem ser compreendidos como gestos que se fixam em uma superfície, sendo essa produção um objeto em si mesmo, gesto com significado, como afirma Cabanellas (*apud* HOYUELOS, 2018, p. 193); passando à, posteriormente, representar objetos, constituindo-se como desenho propriamente dito.

No relato de Camila, os rabiscos pareciam esconder um desenho, cujo acompanhamento demandava um olhar para o processo de construção do menino, para saber, em suas próprias palavras, “o que será que tem por baixo dos riscos?”. O valor do processo para que o adulto consiga dialogar com a produção da criança é suscitado novamente por Camila:

[...] ele [Pedro] fez o desenho, a coisa mais linda do mundo, Lu, com rosto, corpo, bem bonitinho. Segundos depois, ele ‘xixixixix’ (barulho representativo de riscar), pintou, riscou tudo. Quem olha o papel dele [...] pensa “como ele

não tem noção nenhuma”, porque não acompanhou que ele fez o desenho e que por baixo daqueles riscos tá a produção dele (5º ENCONTRO).

A professora parecia ter consciência de que estar junto com as crianças, em suas atividades, é a melhor forma do professor conhecer e promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, acompanhando os processos em curso, neste caso, o desenho de Pedro. A professora Camila também afirmou que os registros são imprescindíveis para que se perceba o desenvolvimento conquistado pelos pequenos:

Então, se você registrar isso, depois guardar. Inclusive, fazer uma relação entre os desenhos iniciais e desenhos atuais, que incluímos no relatório. A gente percebe que eles evoluem, mas os detalhes só com os registros (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Camila manifestou “ler” os desenhos das crianças, de modo a enxergar o desenvolvimento delas, cujos indícios estão em suas produções. Isso ficou explícito no maravilhamento dela em relação a um desenho, de Francisco Pedro:

Foto 245 – Pai andando na rua à noite – Francisco Pedro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila: O Francisco desenhou um homem segurando um celular, e ele não desenhou de frente, desenhou de lado!

Pedro: Ah! Tenho a foto, eu tirei.

Camila: Tem ideia do que é isso pra uma criança de quatro anos?

Lu: Tenho sim... A noção que ele já tem.

Pedro: Ele disse que é o pai dele andando na rua de noite. Desenhou o olho.

Camila: Um olho só, né?!

(2º ENCONTRO)

Esse desenho foi produzido em uma situação de desenho livre. Anteriormente, a turma estava conversando sobre celular, objeto que as crianças iriam

construir, com materiais por elas escolhidos, no final da semana. Nas duas turmas, a prática de desenho livre fazia parte do cotidiano das crianças, considerada pelas professoras como uma atividade essencial:

A criança que tem a capacidade, desde cedo, a esse desenho livre, a essa liberdade de desenho, ela tem a possibilidade de aprender e expressar muita coisa [...]. Na escola, a gente sempre propunha pras crianças, na maioria das vezes, o desenho livre, porque ele traz muitas possibilidades para elas. A criança tem um papel em branco e ali ela tem a possibilidade de registrar o que ela quer, o que vier na cabeça; *que é diferente de um desenho pronto ou de uma pintura*. Então, a gente valorizava muito essa forma de propor o desenho pra criança, de forma *livre e espontânea* (PROFESSORA LU, 5º ENCONTRO, grifos meus).

A professora Lu, indiretamente, fez uma crítica às práticas de desenhos prontos, nas quais resta às crianças apenas pintá-los, com cores, muitas vezes, já definidas. Na sua turma, as crianças demonstravam se envolver de forma especial com essa linguagem, sendo demandado por elas materiais para desenho em momentos diferentes da rotina, em maior medida, no momento da acolhida:

As meninas me traziam esse pedido (de desenhar, pintar, escrever) diariamente, foi depois de um processo de maturidade. É como se elas já tivessem explorado todos os brinquedos, que tinha na sala, aquilo ali não despertava mais o interesse delas. Elas queriam algo novo. Elas pediam as folhas e faziam o que elas queriam: desenhar, escrever o nome. Então, elas estavam no processo de tentar explorar esse lado, cognitivo da escrita (PROFESSORA LU, 5º ENCONTRO).

A atividade de desenho, nas turmas enfocadas, não se dava apenas nas produções iniciadas pelas crianças (contando com a disposição de materiais, é claro), mas, também se dava em práticas propostas pelas professoras. Foi observado que, nessa segunda modalidade, o desenho não estava no centro, mas à serviço de uma outra prática, sendo secundário, utilizado para aprofundar o conhecimento das crianças sobre algum objeto de conhecimento.

As práticas de desenho promovidas pelas professoras eram **articuladas à dinâmica do calendário, à contação de história** (estando estas também articuladas ao calendário) **e/ou ao projeto** em desenvolvimento. Desse modo, geralmente, era proposto que as crianças desenhassem com base nas históricas contadas, nas vivências pedidas no calendário (algumas, inclusive, eram de desenho) ou também com base nos “conteúdos” dos projetos desenvolvidos. Camila relatou uma proposição de desenho com base em uma história contada:

É a hora que eles iam desenhar tudo que eles viveram. E aí, eu lembro de uma história que a gente contou, que a gente pediu para elas desenharem e uma criança desenhou uma montanha, mas na história não fala nada de montanha, nada. A história era de vários animais e eu disse: “Agora, vocês vão fazer um desenho da história”. E mesmo a gente direcionando, eles eram muito livres

pra fazer do jeito que eles quisessem. Ela mostrou e disse: “Eu fiz uma montanha”. Eu fiquei me perguntando: “Mas, o que é que tem a ver uma montanha?”. Perguntei: “Por que que você desenhou uma montanha?”. Ela: “Tia, porque na história tem macaco e elas moram na montanha”. Ela desenhou a montanha porque era o canto em que os macacos iam depois da história. (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Foto 246 - Prática de desenho



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Neste exemplo, a professora mostrou conhecer e praticar o valor do diálogo com as crianças sobre as suas produções, assim, realizando uma escuta que buscava indícios, para, juntamente com elas, construir sentido(s) (MONTES, 2018).

Na pesquisa de campo, foi observada a seguinte situação de integração do desenho com a contação de história:

A professora Lu propõe que as crianças “desenhem a história contada”. Algumas crianças perguntam se podem desenhar outra coisa, a professora responde que sim. Ao receber os desenhos, a professora pergunta para as crianças o que elas desenharam e anota. Artur me pede para desenhar uma mercearia no seu caderno. Eu desenho. Ele vai até à professora e diz que foi ele quem desenhou (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

A proposição da professora parecia um pouco vaga, inclusive porque não conversou com as crianças, após a contação, sobre o que mais chamou a atenção de cada uma, de modo a contribuir para a escolha e elaboração do desenho. A atitude de Artur, que mostra o desenho do pesquisador como seu, na busca de elogio, indicava a importância que ele atribuía ao elogio da professora, que poderia ser substituído por uma conversa real sobre o desenho, de modo a explorar as ideias das crianças, não

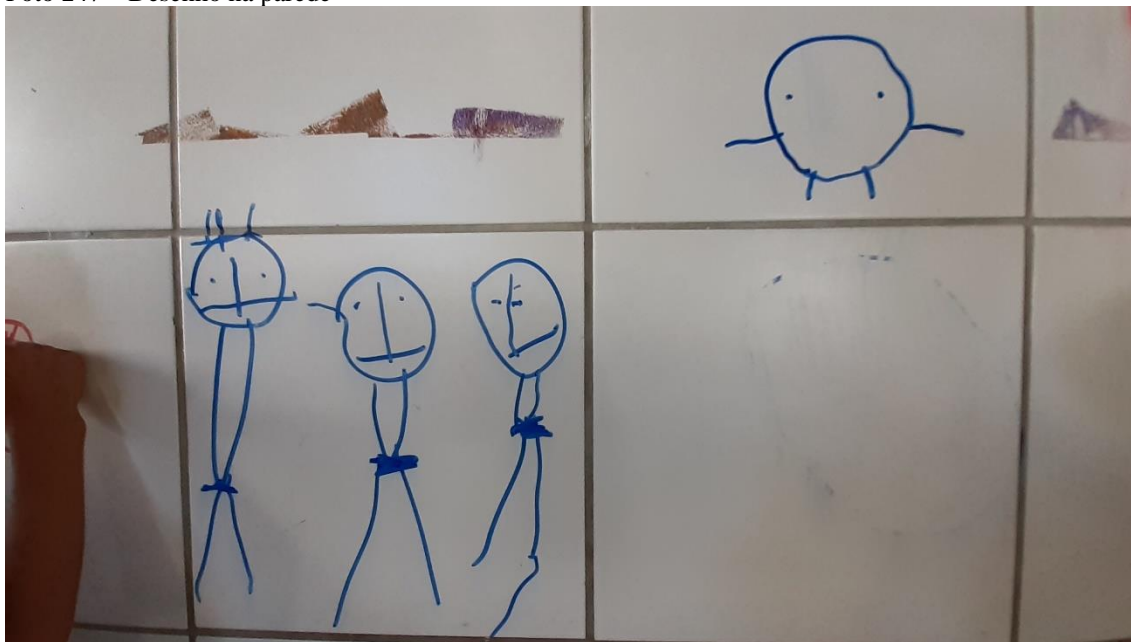
configurando uma devolutiva simplória, que não instigava às crianças a pensarem sobre o que produziam e a argumentarem sobre suas escolhas.

O desenho e a história podiam ser ainda articulados à dinâmica do calendário, sendo que a história, geralmente, já estava vinculada aos desejos das crianças (calendário), ou ao projeto em desenvolvimento.

Na turma Infantil IV B, por exemplo, as crianças colocaram como desejo “desenhar na parede”. Camila, então, orientou às crianças que elas fizessem desenhos relacionados à história por ela contada, pouco antes. As crianças se envolveram com a proposta da professora, que partiu do pedido de uma criança. A professora, refletindo sobre isso, afirmou que

As crianças chegam muito polidas, porque elas aprendem em casa que não podem riscar parede, não podem riscar o chão, que a única coisa que eles podem riscar é papel com lápis. Aí, quando elas chegam lá na escola e “podem tudo”, é como se eles tivessem, assim, uma carta de alforria: “Ah! Vamos pintar parede!”. Então, pintar parede pra elas é um máximo! (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Foto 247 – Desenho na parede



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As professoras observaram que as primeiras vivências das crianças com a atividade de desenho da escola, além da ampliação de possibilidades de materiais e superfícies, também eram marcadas por uma evolução possível pelo relacionamento com outras crianças, em coletivo. Para Camila,

No começo, elas riscam aleatoriamente, elas querem riscar, às vezes, é querendo terminar logo, pois estão interessados em outras coisas. Mas, a partir do momento que eles vão vendo a prática de outras crianças, eles vão se

interessando por fazer também. Aí, começa, por vezes, copiando, e depois já tá fazendo o seu próprio (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

A prática de cópia, relatada pela professora, foi observada em uma das sessões de desenho, na qual Camila organizou a sala em pequenos grupos, distribuiu papel, lápis grafite e de cor, sugeriu que as crianças desenhassem algo sobre o piquenique, realizado no início da tarde, ou o que desejassem. Nessa situação, Williane repreendeu Lorena, que estava desenhando figuras humanas pequenas, parecidas com as que foram desenhadas por ela: “Tu tá me imitando, tu tá me imitando. Pelo amor de Deus!”. Williane repete essa reclamação para Lorena, que gargalha. Lu comentou que as crianças que imitam outras não têm tanta experiência com o desenho, por isso olham para as produções das outras crianças e tentam imitar. A professora observa que, com o decorrer do tempo, elas conquistam mais confiança e passam a produzir desenhos sem a referência do colega.

Foi também observado que as crianças desenhavam com mais segurança e de forma mais elaborada à medida que interagem com o objeto/fenômeno a ser retratado por elas. Na turma Infantil IV B, de modo a dar continuidade à uma roda de conversa sobre centopeias, a professora Camila propõe às crianças que elas desenhassem o animal, encontrado uma semana antes na própria sala. A professora comentou com o pesquisador que os desenhos estavam ricos, tendo em vista a trocas que a turma havia realizado sobre o referido animal (NOTAS DE CAMPO, 20.08.19).

Foto 248 – Desenho da centopeia



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

A professora percebeu que as produções das crianças tinham relação com o conhecimento delas sobre o “objeto de conhecimento/interesse”; portanto, ao longo de um projeto, por exemplo, as produções vão sendo aprimoradas, trazendo mais elementos. Como afirma Dolci (2017, p. 48), “Trata-se de expressar-se em termos de informações, mas especialmente de emoções... Se tiverem acumulado muitas emoções sobre uma coisa em particular, aparecerão produções muito ricas”.

É interessante que as professoras partam de uma vivência recente para propor a atividade de desenho, como foi realizado nos relatos discutidos anteriormente. No entanto, essa articulação torna-se lânguida, em vista da ausência de um momento, entre uma prática e outra, em que as crianças possam conversar sobre a história/projeto/vivência, de modo a alimentarem seu imaginário, corroborando uma produção mais rica, de escolhas, de planejamento, de técnicas etc. Nos dois coletivos, havia um excesso de desenho “livre”, parecendo haver receio em relação à proposição de uma atividade de desenho que servisse à elaboração/apropriação da realidade por parte das crianças, podendo também ser um meio de planejamento, no caso dos desenhos projetuais. Como afirma Vigotski,

É frequente a ideia de que a orientação das ações da criança restringe as suas possibilidades de realização, e que a maior liberdade para as ações da criança daria a ela condições de criar mais. Mas ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve, necessariamente, riqueza em realização. A experiência faz diferença e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades. A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

É uma pena que, após a feitura dos desenhos, sejam realizados diálogos simplórios sobre eles, fazendo perguntas como: “O que foi que tu desenhou?” “O que você mais gostou de desenhar?”. Também era comum que as professoras elogiassem as crianças. Mas, por que não propor um compartilhamento e conversa honesta sobre os desenhos, levando-as a pensarem sobre o que elas e os colegas fizeram? São conhecidas as contribuições dos diálogos que as crianças realizam sobre as suas produções para o aprimoramento das estruturas de pensamento e para confrontação daquilo que elas já sabem. Deve ser de interesse dos professores ajudar as crianças a entenderem suas experiências (GANDINI, 2019). Elogiar e/ou recompensar as crianças não são atitudes de um professor que acredita no potencial delas, pois, “o elogio e as recompensas não ajudam as crianças a desenvolver sua curiosidade e sua motivação intrínsecas para

descobrir coisas. Acreditar na competência e na inteligência significa observar, escutar e provocar o pensamento e a invenção das crianças” (BAKER, 2019, p. 142).

Foi observada uma situação em que duas meninas fizeram um pedido nesse sentido à professora. Lu havia orientado às crianças que elas fizessem um “desenho da história”, logo após ter se dado a contação. Eloá e Iolanda pediram para ver o livro, da história contada, parecia que as meninas gostariam de explorar uma vez mais a história e as ilustrações. Mas Lu disse que tinha que ser da cabeça delas: “tem que ser da cabeça de vocês” (NOTAS DE CAMPO, 14/10/19). Essa cena leva à hipótese de que o legítimo discurso pelo desenho livre (sem modelos ou prontos) levou a escola à esquecer-se que as crianças podem (e também precisam) ter referências, culturais e técnicas, para as suas criações, sendo também essa uma dimensão do currículo, que busca articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio artístico (BRASIL, 2009b). Nesse sentido, o livro poderia oferecer para as crianças referências para os seus desenhos, como as ilustrações ou outros aspectos que lhes interessassem no material.

As práticas de desenho nos coletivos Infantil IV A e B também contavam com a **organização dos grupos** e com a realização de **escuta** e **registros** por parte das professoras, como pode ser exemplificado na nota de campo a seguir:

Camila pede para as crianças se organizarem nos grupos. Distribui material de encaixe para dois grupos. Com o outro, ela se senta junto, leva folha e lápis de cor - organização dos grupos. Ela tem consigo seu caderno de registro. Pergunta para as crianças o que elas fizeram com as pedras [posterior à prática de montagem com pedras – do projeto] e anota as falas das crianças - escuta e registro.

Artur diz que fez um coração, as outras crianças também. Nesse momento as crianças passam a fazer corações com a mão [linguagem gestual].

Em seguida, Camila orienta que as crianças agora desenhem o que elas fizeram com as pedras [linguagem gráfica] (NOTAS DE CAMPO, 12/09/19).

Foto 249 – Escuta e registro na atividade de desenho



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Fotos 250, 251 e 252 – Manifestação de linguagem



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As professoras expressaram conjuntamente que os registros contribuíam para que elas conhecessem a evolução da atividade de desenho e de como essa evolução se integrava ao desenvolvimento de outros aspectos, como a motricidade (na fala de Camila) e a escrita (na fala de Lu):

E tem um leque de coisas que a gente observa que travava a criança [no desenho]. A coordenação motora tava travada. A criança não tinha a habilidade de subir, pular, correr. Aí, a gente começava a trabalhar com circuitos, por exemplo, e a gente via o quanto isso estava ligada à coordenação motora. Você pode observar, quando uma criança não tá avançando na garatuja, você pode botar um circuito pra ela, que ela está sem habilidades no circuito também, né?! É muito engraçado⁶⁵ como

⁶⁵ Expressão popular para dizer que algo é interessante, curioso etc.

tudo se relaciona, como tudo tá ligado (PROFESSORA CAMILA, 5º ENCONTRO).

Esses registros também nos dão a possibilidade de perceber que, à medida que eles evoluíam, no aperfeiçoamento desse desenho, eles também iam dominando a escrita convencional, ou seja, conseguiam escrever o nome próprio. É algo que se atrelava uma à outra. As crianças que não evoluíam no desenho, também não evoluíam na escrita (PROFESSORA LU, 5º ENCONTRO).

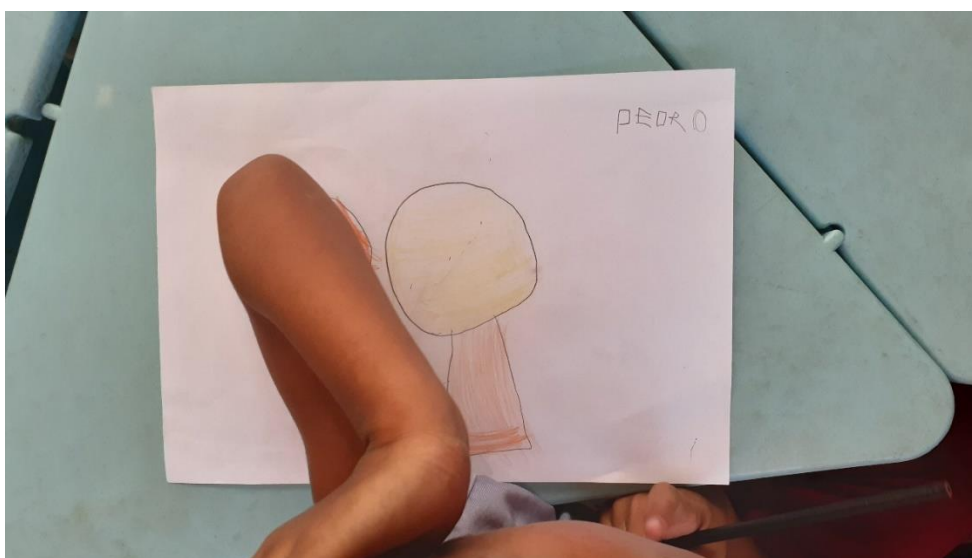
Perceber a relação entre aspectos do desenvolvimento das crianças indica que as professoras olhavam para esse sujeito como um ser integral, procurando compreender como as diversas áreas se desenvolvem e se implicam. As docentes também aludiram que é preciso atribuir a esses aspectos igual importância, sem priorizar um em detrimento de outro, mas, perceber que a promoção de um deles implica no desenvolvimento dos demais, como relato por Lu:

[...] a metade da turma, quando chegava na escola, no Infantil IV, ainda tava na garatuja, tinha crianças que não sabia fazer um círculo, então, tinha muita dificuldade, era rabisco mesmo. E com essa prática, de desenho livre, em diversas texturas e com diversos materiais, ele tinha a possibilidade de aperfeiçoar esses esquemas do desenho, de compreender como se chaga ao desenho propriamente dito, de forma convencional. E, conseqüentemente, da escrita também, porque o desenho é uma forma de escrita, nós sabemos disso (PROFESSORA LU, 5º ENCONTRO).

Lu apresentou uma reflexão sobre as relações entre o desenvolvimento do desenho e da linguagem escrita, abordadas neste trabalho com base na Teoria Histórico-Cultural, que compreende que essa evolução se dá porque os sinais indicativos, traços e rabiscos simbolizadores dos objetos, os desenhos, são substituídos pelos signos que os denominam, as palavras (VIGOTSKI, 1991). O desenvolvimento das diversas linguagens, como explorado no segundo capítulo, faz parte de um processo conjunto, integrado, em que as formas de representação surgem de outras, se incorporam e aprimoram outras, sem, contudo, desaparecerem, sendo, as múltiplas linguagens constituintes do sujeito.

Em ambas as turmas, as professoras incentivavam as crianças a escreverem o nome nas folhas em que haviam desenhado, seja com o apoio da ficha do nome próprio ou sem ela:

Fotos 253 e 254 – Crianças com a ficha do nome próprio na atividade de desenho



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O desenho como atividade da criança e prática pedagógica foi explorado na fala da coordenadora do CEI Mário Quintana, Rosângela, no 5º encontro de ressignificação. Segundo ela é preciso aproveitar mais dessa linguagem:

Eu acho que a gente usa muito o desenho... com essa ligação [...]: conta uma história e a criança representa. E se a gente usasse para resolver um problema? [...] Pra ela organizar o pensamento? Por exemplo, hoje eu vou contar a história da Branca de neve, são quantos anões mesmo? E se a gente fosse ajeitar um jantar pra Branca de neve e os sete anões? Representem aí pra mim como vocês organizariam a mesa. Quando você traz isso, ele tá resolvendo um problema, ele tem que organizar o pensamento dele, ele tem que desenhar. Então, o desenho infantil tem esse potencial muito forte, que, às vezes, a gente deixa que ele escorra (COORDENADORA ROSÂNGELA, 5º ENCONTRO).

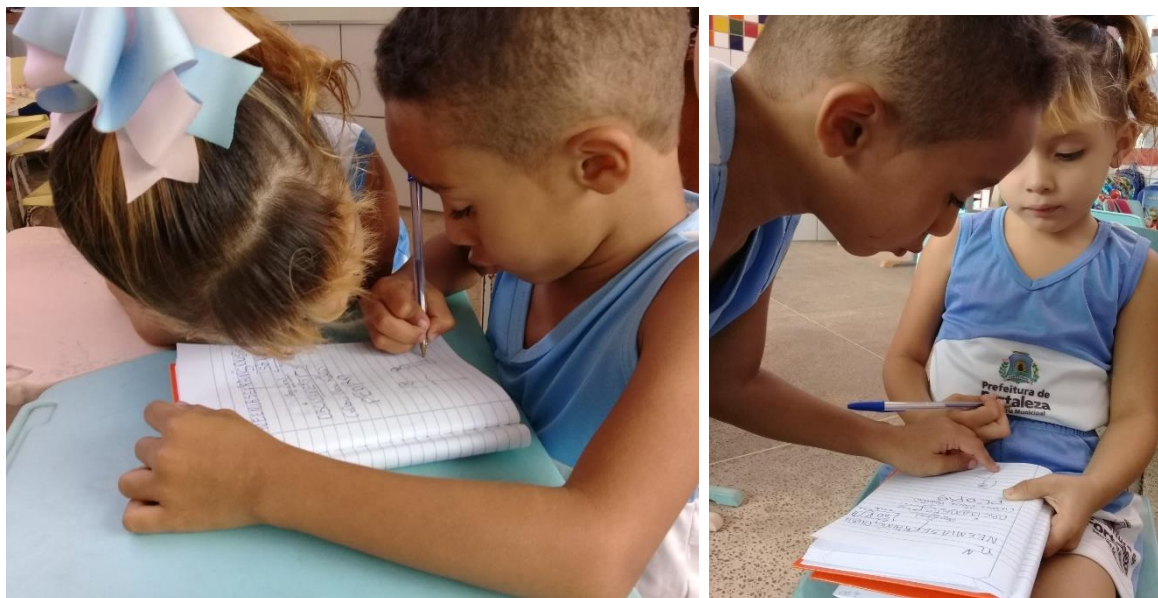
A coordenadora articulou uma repercussão do desenho para o desenvolvimento das crianças, a organização das percepções, do pensamento, com a prática pedagógica. Dessa forma, a proposta instigaria que as crianças usassem o desenho como uma linguagem projetual, adquirindo, assim, “importante papel social, por meio da linguagem e comunicação por ele geradas, tão essenciais para a projeção” (GÓES, 2008, p. 57).

Rosângela também acrescentou que o desenho é uma linguagem pela qual as crianças argumentam, não valendo-se apenas da fala, mas de outras formas de representação para apresentar um ponto de vista:

A gente pode trazer isso, de usar o desenho para eles argumentarem certa coisa. Sei lá... a criança disse: Tia, eu quero morar na lua. Prof.: Como será morar na lua? Sei lá, vai precisar fazer um mapa pra chegar na lua. Ali, você vai organizando, vai compreendendo o pensamento da criança e no diálogo, um argumentando com o outro, eles evoluem, eles aprendem, e você fica ali, [...], percebendo essa evolução, de como eles se articulam, né?! (COORDENADORA ROSÂNGELA, 5º ENCONTRO).

A possibilidade do desenho como um suporte para diálogo entre as crianças foi vivenciada numa situação na qual o pesquisador encontrava-se com um pequeno caderno para registro e Maria Clara e Neemias pediram para fazer um desenho nesse caderno. O pesquisador entregou o caderno e a caneta para as crianças:

Fotos 255 e 256 – Neemias e Maria Clara desenhando



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O desenho feito por Maria Clara e Neemias sustentou um diálogo sobre o que as figuras de uma monarquia têm, possuem em seus trajes, para assim serem consideradas, o que as distingue das pessoas que não representam um reinado. O primeiro desenho, figura feminina, de Maria Clara não possuía ornamentos que indicassem que ela pertencia à nobreza, sendo apenas uma boneca, uma plebeia. Ao contrário, os desenhos de Neemias usavam coroas, sendo figuras centrais do império, um príncipe, um rei e uma rainha. Apesar de atribuir esse ornamento às suas figuras, Neemias considerou que o desenho de Maria Clara representava uma princesa. No diálogo com o pesquisador, o menino foi levado a comparar as figuras, o que distinguia as suas figuras humanas da de Maria Clara. Neemias, tendo conhecimento de que algo faltava no desenho para que ela se torna-se princesa, saindo da condição de plebeia, usa da linguagem do desenho para a coroar; sendo o desenho a linguagem para argumentação de que a “boneca” era, na verdade, uma princesa, apenas estava sem sua coroa.

Foto 257 – Realeza por Neemias e Maria Clara



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Foi também observado outro movimento de construção de significado tento o desenho como suporte, dessa vez, a narração, que se trata de uma “[...] outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva; aprende-se a narrar pelo desenho (SMOLKA, 2009, p. 117). O registro desse movimento foi analisado no 5º encontro de ressignificação, cuja escolha decorreu do seu potencial de gerar uma reflexão sobre as crianças, suas expressões e interações; qualidade dos registros, tanto imagéticos (fotos)

quanto escritos (breves descrições); e contextualização da atividade da criança. O relato dessa situação é apresentado adiante:

Em uma das acolhidas observadas, na turma Infantil IV A, Lara desenha na folha que geralmente é usada para cobrir a mesa, nas situações de modelagem com massinha. O pesquisador passa a acompanhar a atividade da menina. Lara desenha uma figura humana com traços femininos e uma figura humana com traços de uma criança, que segura um balão com formato de coração. Em seguida, desenha grama no canto inferior da página, desenha uma flor também. Lara volta ao desenho das figuras humanas e faz sobancelhas nelas e cabelo na criança. Desenha algo parecido com uma casa e diz: esse é o sofá, não é a casinha. Também desenha duas figuras humanas pequenas, uma com traços mais masculinos e outra com traços mais femininos, e algo, entre as duas figuras, que parece uma bola. O pesquisador inicia uma conversa com a menina:

Pedro: O que foi que tu desenhou?

Lara: Uma mulher e uma casinha. Então, a barriga dela tava furada e ela tava chorando, tava muito chorona.

Pedro: Desenhou uma mulher e uma casinha?

Lara: Uhum. Então a barriga da mulher tava furada.

Lara desenha um sol acima da mulher.

Lara: E veio uma ambulância.

Pedro: E alguém furou a barriga dela?

Lara: Uhum, foi o monstro.

Pedro: E tu sabe dizer o motivo pelo qual ele fez isso?

Lara: An? (expressando dúvida em relação à pergunta feita).

Pedro: Porque que o monstro furou a barriga dela.

Lara: Porque eles eram amigos, então, ela roubou... é... a bolacha.

Pedro: Ela era amiga do monstro, mas roubou a bolacha dele e ele furou a barriga dela.

Lara: Uhum. Ai veio uma ambulância. Ai tá aqui a cama e as rodinhas. Pronto, a cama e as rodinhas.

Durante a conversa, Lara desenha a ambulância e uma cama com rodinhas. A maca.

Pedro: E essa cama com rodinha... pra quê essa cama com rodinha?

Lara: Porque a cama tem rodinha.

Pedro: Ahh. A cama do hospital?

Lara consente com movimentos.

Pedro: E ela foi levada para o hospital?

Lara consente com movimentos.

Lara: E ela tava chorando e o filho dela também tava chorando. E até o irmãozinho e a até a filha.

Lara desenha lágrimas nas figuras a que se refere.

Lara: Todo mundo tava chorando.

Gracinae: De quê? Porque todo mundo tava chorando?

Lara: Era uma mulher que o monstro furou a barriga dela. Ela roubou a bolacha.

Lara desenha mais uma figura humana.

Pedro: E ela tem quando filhos?

Lara: uma, duas, três (faz isso contato as figuras humanas infantis).

Pedro: E essa outra pessoa? Quem é? (se referindo ao desenho de figura humana mais recente).

Lara: É... a mulher do hospital.

Lara: Então, ela tava buchudinha (volta a desenhar algo na barriga da mulher que está com a barriga furada).

Graciane: Porque o monstro furou a barriga dela?

Lara: Porque sim. Porque ela roubou a bolacha.

Graciane: Essa aqui? (apontando para a figura da mulher)

Lara consente com movimentos.

Lara: Esse é o filho dela que tava chorando. Esse é o filho dela que tava chorando. Essa é a filha dela que tava chorando. (Faz isso apontando para cada figura).

Graciane: Cadê o monstro?

Lara: Pera, vou fazer tudo de novo (apaga a barriga da mulher).

Lara: De novo, tudo, porque vocês tão me atrapalhando.

Lara desenha novamente a barriga da mulher.

Lara: Pronto! Ai vou tirar a porta (apaga a porta que tinha feito na casa).

Pedro: E o que é isso aí que tu tá apagando?

Lara: E o sol que era o monstro (Lara desenha olhos e boca no sol).

Pedro: Ah! Agora que eu entendi, o sol era o monstro.

Lara: É!

Lara: E a polícia veio buscar o monstro (começa a desenhar o que parecer ser um carro). Ai, que carro fei.

Iolanda: Tá bonito, Lara.

Rita: É.

Lara: A janela das polícias (desenha uma janela com grades no carro, o que parece ser uma viatura).

Lara: Olha o monstro que era o sol (apontando para o sol).

Iolanda: Cadê a roda, menina?

Iolanda: Vala, meu Deus! Ele que furou com essa pontinha aqui, foi? (apontando para um dos raios que saem do sol).

Lara: Ele furou com isso daqui (apontando para os raios de sol).

Iolanda: Que feio furar a barriga do outro.

Lara: Pronto.

Lara: Agora eu vou fazer.... vou fazer o marido dela.

Pedro: Vai fazer o quê?

Lara: Vou fazer o marido da mulher.

Lara desenha uma figura humana com traços masculinos do lado da mulher.

Lara: Olha os cabelos do homem! (apontando para ele).

Iolanda: Eu também sei fazer short (apontando para o short da figura feita por Graciane).

Lara: Agora eu vou fazer o chapéu (desenha o chapéu).

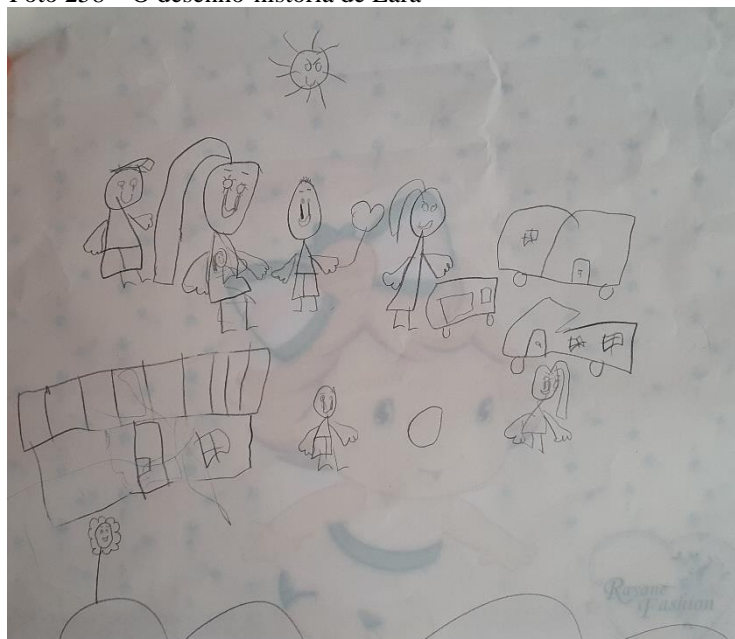
Iolanda: Chapéu bonito.

Lara (dirigindo-se ao pesquisador: Tu já bateu a foto?

Fotografo o desenho.

(REGISTRO EM FORMATO DE VÍDEO, 29/10/19).

Foto 258 – O desenho-história de Lara



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Na manifestação de Lara duas linguagens se encontraram e se alimentaram, o desenho e a narrativa. Ao tempo em que desenhava, a menina construía uma história, que, por sua vez, repercutia na continuidade do desenho, que tentava acompanhar as relações que a autora construía entre personagens e fatos. O processo da menina foi visibilizado, mas, talvez, também ampliado pela presença do pesquisador e de outras crianças, que a indagavam sobre a sua produção, buscavam compreender quem eram os personagens e o que acontecia em seu desenho, o que pode ter promovido uma ambiência para a criação contínua de Lara. A menina também indicou o quanto valorizou ser foco de atenção do pesquisador, adulto que tinha interesse pelo seu desenho.

Ao analisar esse episódio, juntamente com o pesquisador e as professoras, a coordenadora Rosângela afirmou que

Se você conseguir conversar com a criança quando ela tá desenhando, como você fez, você vai perceber o que o desenho, o que o traçado ainda não nos deixa ver. O que elas desenharam, muitas vezes, nós não entendemos porque é do nosso pensamento adulto. E a criança tá ali misturando o pensamento dela, com o que ela vive, com o que ela não tá dando conta. É uma consciência dela, de si, criança no mundo (COORDENADORA ROSÂNGELA, 5º ENCONTRO).

A coordenadora refletiu que conversar com as crianças, dialogar com elas sobre seus desenhos, é uma ação de busca de indícios para compreensão da percepção e elaboração afetiva das crianças sobre o que lhes acontece. O empréstimo de consciência por parte do adulto para as produções das crianças é um exercício que pode ser evitado a partir e por meio da escuta, que busca entender a produção/atribuição de sentidos por parte das crianças. É sabido que tal produção tem como fonte as vivências do sujeito, sendo esses dados sensíveis combinados pelo teor afetivo a eles agregados. A isso se articula a segunda parte da reflexão da coordenadora, sobre como, no desenho, a realidade e a fantasia se encontram, sendo uma forma inconsciente de administração de experiências e sentimentos por ela vividos. A professora de Lara, Lu, concordou com Rosângela, disse que visualizou, no relato do pesquisador, a vida da menina, que passou pela prisão do pai, pelo nascimento de duas irmãs (uma bem próxima da outra), como também por acontecimentos violentos na comunidade em que morava. Lu complementou que percebia, em Lara e em suas produções, uma certa maturidade, pela riqueza de detalhes no desenho e pelo conteúdo que ela, nelas, administrava, fazendo articulação entre os personagens e os fatos, reais e imaginários.

As manifestações de linguagens aqui analisadas, mediante os discursos construídos entre pesquisador e professoras, contanto com breves participações da

coordenadora, emergiram na influência da prática pedagógica desenvolvida nesse contexto – dentre outros fatores –, sendo assim, em outros contextos, com outros sujeitos e com outra(s) prática(s), possivelmente, outras linguagens emergiriam. Entre as práticas promotoras dessas expressões parecia haver um eixo articulador, a dinâmica do calendário, que aproximava as histórias, as práticas de ateliê e a atividade de desenho dos desejos/interesses das crianças. O substantivo *interesse* é utilizado como adjetivo – *interessante* – pela professora Camila para explorar o desafio que o professor de educação infantil enfrenta ao propor fazer Pedagogia numa gramática participativa, designada por ela como “nova”. Considera-se que a fala de Camila, transcrita a seguir, elucida o empenho das professoras em fazer uma educação que engajassem as crianças:

Porque eu acho que dentro dessa nova perspectiva, de Pedagogia, que a gente vive atualmente, o maior desafio do professor, isso não sai da minha cabeça, é ser tão interessante que as crianças queiram ficar com você. [...] Então, o maior desafio da gente é fazer com que elas queiram ficar com a gente, né?!
(PROFESSORA CAMILA, 3º ENCONTRO).

8.2 Percepções, reflexões e possibilidades de comunicação sobre as manifestações de múltiplas linguagens das crianças, no discurso das professoras

As análises até aqui realizadas forneceram indícios para a compreensão de como as professoras percebiam e refletiam sobre as manifestações de múltiplas linguagens das crianças. A seguir, aprofunda-se a discussão das concepções das professoras Lu e Camila sobre o poder de expressão e comunicação das meninas e dos meninos nos coletivos Infantil IV A e B.

Camila comunicou um entendimento de que as linguagens infantis são expressas de diferentes formas e que elas marcam presença nas interações que as crianças desenvolvem na escola:

Têm muitas formas de linguagem, né?! Tem o falar, que é por onde eles expressam o que eles querem fazer. Tem a expressão, quando eles modelam com argila ou com pedras, porque é uma forma deles se expressarem quando eles estão modelando. Tem a visual, quando eles ficam “Ó” [fazendo referência as expressões faciais], tem a questão da interação, quando eles vão olhar um ao outro, ver o outro, expressar opinião para com o outro (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A professora Lu ressaltou as trocas verbais entre as crianças, os diálogos que elas desenvolviam na observação e na participação dos acontecimentos na turma:

Acho que o que mais se sobressai é justamente esse diálogo entre elas. Essa observação, de olhar o que o outro tá fazendo, eles conversam... “Eu tô fazendo isso”, “eu tô fazendo aquilo” (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

Camila aproveitou o comentário de Lu para fazer uma observação acerca do desenvolvimento dessas expressões: “[...] a cada dia, a linguagem vai ficando mais verbal. [...] Antes de quatro anos, dois anos, um ano, eles têm um milhão de linguagens mais nítidas. [...] Depois dos quatro anos, o verbal se instala. Quando vai crescendo, as outras linguagens vão se apagando”. À sua maneira, a professora refletiu sobre a perda do poder expressivo em múltiplas formas pelas crianças. Contudo, é preciso considerar que isso não se trata de um processo natural, mas promovido socialmente, não sendo “[...] o pensamento criativo [em diferentes linguagens] que morre, e sim a legitimação da criatividade de pensamento [e expressão]” (GANDINI, 2019, p. 46).

As múltiplas linguagens são meios/modos de participação e apropriação das crianças na/da cultura, constituída por sistemas simbólicos. Contudo, o comportamento da maioria dos adultos ajuda a enxergar como essas expressões vão sendo “perdidas”, sendo possível, infelizmente, enxergar essas perdas ainda em crianças pequenas, configurando-se como um processo de colonização dos corpos e das mentes infantis.

Apesar da provável predominância da linguagem verbal, as professoras manifestaram perceber que as crianças se expressavam com o corpo todo, mesmo quando a interação que os adultos estabeleciam fixava-se na palavra:

E o verbal vai ficando sempre muito relacionado ao adulto, porque o adulto consegue dizer “eu tô com ódio”, mas com uma expressão super serena. Uma criança jamais vai conseguir dizer “eu tô com ódio” desse jeito, vai dizer “EU TÔ COM ÓDIO!” [Camila fala mais expressivamente, utilizando também a linguagem corporal], a expressão facial dela muda instantaneamente, porque tem que ter um vínculo disso. É isso é quando ela vai pintar uma parede, é quando ela vai escrever, quando ela vai fazer um desenho, quando ela vai pro chão, tudo isso se manifesta, aparece (PROFESSORA CAMILA, 2º ENCONTRO).

A linguagem corporal também se destaca muito. A Iolanda faz caras e bocas, cada pergunta, cada dúvida. Através do corpo ela demonstra satisfação, a satisfação tá na linguagem corporal também. O Pedro não consegue falar nada de onde ele está. O Neemias é um que não consegue dizer nada de onde ele está, tem que levantar, ele tem que tá naquele movimento, o corporal dele ainda tá muito ligado ao verbal... esses momentos se sobressaem muito, essas linguagens expressivas, corporal (PROFESSORA LU, 2º ENCONTRO).

Nesses relatos são apresentadas evidências que reforçam a ideia de que as linguagens continuam presentes na vivência das crianças, mesmo que elas interajam em maior medida com a expressão adulta, que, geralmente, se sustenta mais fortemente na palavra.

A seguir, são discutidas as possibilidades de comunicação das manifestações de linguagens aventadas pelas professoras, aprofundando-se, assim, as percepções e reflexões delas sobre essas expressões. A primeira manifestação discutida foi registrada na turma Infantil IV A:

Neemias diz para o pesquisador que tem quatro anos, deixando os dedos de uma das mãos erguidos, exceto o polegar. Maurício faz o mesmo. Além disso, Maurício diz: “Pedro, eu tenho assim [faz o mesmo sinal que antes – 4 anos] e quando minha irmã tiver assim [ergue apenas o indicador – 1 ano] eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador da outra – 6 anos]”. Por sua vez, Neemias diz: “Eu tenho assim [faz o mesmo sinal que antes – 4 anos] e quando minha irmã tiver 11 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador e o médio da outra – 7 anos], quando ela tiver 12 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio e o anelar da outra – 8 anos], quando ela tiver 13 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio, o anelar e o mínimo da outra – 9 anos] e depois assim [ergue os dedos das duas mãos] (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).

Primeiramente, a reação das professoras à manifestação dos meninos se referiu ao quanto elas “perdiam”, não visualizavam e não registravam das expressões das crianças. As falas das professoras comunicaram que havia limites na escuta das crianças, mesmo quando elas se interessavam em fazer isso:

Camila: Menino, o Neemias chegou a toda essa conclusão...?
[...]
Camila: Tu tinha visto? [dirigindo-se para Lu].
Lu: Não... pra tu ver...
Camila: Como a gente perde. Meu Deus que coisa linda!

Lu: Eu não consegui perceber isso aí. Eu sei que ele entende muito bem, mas eu não...
(1º ENCONTRO)

As professoras lamentaram não conseguir perceber tudo que é expresso pelas crianças e a última fala da professora Camila lembrou que um olhar atento por parte dos adultos pode levá-los a descobrir que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas, impulsionando o esforço dos professores em tornar visíveis as vivências e criações das crianças na escola de educação infantil (BONÁS, 2017).

À medida que as professoras expunham suas interpretações sobre a situação vivida pelos meninos, era buscado representá-las em “palavras-chave”, que eram concebidas, pelo pesquisador, como sínteses dos comentários das docentes. Essas “palavras-chave” eram listadas na segunda coluna do instrumento de ressignificação, apresentado no capítulo metodológico:

Tabela 9 – Instrumento de ressignificação – 1º aplicação

Instrumento de ressignificação		
Criança(s): Neemias e Maurício (Infantil IV A) Espaço e tempo: Sala / Acolhida Formato do registro: Escrito Data: 08.08.19		
Descrição da manifestação	Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir dessa manifestação)	Comunicação (como podemos tornar visíveis as múltiplas linguagens das crianças)
Neemias diz para o pesquisador que tem quatro anos, deixando os dedos de uma das mãos erguidos, exceto o polegar. Maurício faz o mesmo. Além disso, Maurício diz: “Pedro, eu tenho assim [faz o mesmo sinal que antes – 4 anos] e quando minha irmã tiver assim [ergue apenas o indicador – 1 ano] eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador da outra – 6 anos]”. Por sua vez, Neemias diz: “Eu tenho assim [faz o mesmo sinal que antes – 4 anos] e quando minha irmã tiver 11 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador e o médio da outra – 7 anos], quando ela tiver 12 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio e o anelar da outra – 8 anos], quando ela tiver 13 eu vou ter assim [ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio, o anelar e o mínimo da outra – 9 anos] e depois assim [ergue os dedos das duas mãos].	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento sequencial - Lógica - Comparação - Compreensão do avanço da idade / do tempo - Interação com o outro - Aprendizagem cultural (como as crianças dizem a idade) - Materializam o pensamento - Necessidade de usar a linguagem corporal 	

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

As primeiras “palavras-chave” listadas foram “Pensamento sequencial”, “Lógica” e “Comparação”, termos que permearam a análise feita pelas professoras:

Lu: Que raciocínio o dele!
 Pedro: Demonstra um pensamento bem complexo, né...
 Camila: Muuuito.
 Lu: De fazer essa associação e já entende que da soma, da *sequência*...
 Camila: Tô... tô...
 Lu: Entender que a cada vai se somando um e que a sequência vai aumentando e consequentemente o dele também, né?!
 Pedro: Vou botar assim: pensamento sequencial.
 Camila: A *lógica*.
 Camila: Aí vem *comparação*...
 Pedro: De fazer entre a idade dele e a da irmã, né?!
 Lu: Verdade.
 (1º ENCONTRO, grifos meus)

De fato, a fala de Neemias é representativa de um pensamento que trabalha com uma sequência numérica crescente, que, por meio de um processo comparativo entre a idade dele e da sua irmã, o levou a formular uma lógica de argumentação, criando um paralelo entre o seu crescimento e o da sua irmã. A isso se relaciona a palavra-chave listada posteriormente – “compreensão do avanço da idade / do tempo” –, que indica o conhecimento de mundo desenvolvido pelo menino, como comentaram as professoras:

Camila: Eu diria a questão do tempo, né?! No sentido do conhecimento de mundo, que ele sabe que tem aniversário, que com o passar do tempo você vai ficando mais velho. Uma noção do conhecimento de mundo. Aí não sei se... tu concordaria, Lu?
 Lu: Não... eu tô entendendo o que tu tá dizendo...
 Camila: De que enquanto pessoa ele vai envelhecer, a idade dele vai aumentando.
 Pedro: O avanço da idade, né?!
 Lu: [...] ele colocou aí a questão que eu tava dizendo, a questão da compreensão do tempo... de tempo e espaço tá aí, né?!
 (1º ENCONTRO)

É possível afirmar, pela argumentação de Neemias, que ele, como dito pelas professoras, apropriou-se da ideia de que, com o passar do tempo, as pessoas ficam mais velhas, o que é representado pela idade, indicada por um número cada vez maior. Interessante como o garoto desenvolveu este conhecimento para compreensão de si mesmo, como alguém que também envelhecerá. Ao se apropriar dessa compreensão sobre a experiência humana, Neemias desenvolve uma aprendizagem cultural e, assim, visualiza o percurso de vida dos sujeitos.

Os gestos utilizados por Neemias também exemplificam que as aprendizagens das crianças estão estreitamente relacionadas com a cultura da qual elas participam, nas situações de vida cotidiana, que estão imersas em linguagens: ele utiliza os dedos da mão para informar a idade, forma usual que os adultos ou as crianças mais velhas ensinam, geralmente, indicando com os dedos da mão a quantidade de anos que a criança tem.

É possível afirmar também, com base nos pressupostos brunerianos, que essa aprendizagem envolve a apropriação de formas de linguagem, ou seja, a apropriação da cultura se dá por e em meio ao desenvolvimento das diversas formas de representação. A partir da

pergunta do pesquisador sobre o que elas achavam do fato de Neemias ter usado, além da fala, os dedos, as professoras teceram as seguintes considerações. Lu chamou a atenção para o fato da criança, em sua manifestação, expressar um conhecimento e uma prática apropriada na interação com o contexto extraescolar, como é comum que os adultos conversem com as crianças sobre a idade delas. Por sua vez, Camila ressaltou a intencionalidade presente na manifestação de Neemias, que ele faz a representação com a mão por, talvez, aventar que os adultos também compreendessem melhor por meio dessa representação, que, para ele, poderia deixar mais claro o que ele queria comunicar.

As professoras aprofundaram essa ideia, afirmando que, com o uso dessa linguagem, a criança “materializa o pensamento”, tratando-se de uma “necessidade de usar a linguagem corporal”:

Lu: É a necessidade dele materializar esse pensamento dele... Ele quer demonstrar pra você aqui através dos dedinhos essa questão do pensamento dele.

Camila: E essa questão do corporal para a criança é muito mais forte que o verbal... Em tudo, em todos os sentidos. Você pode prestar atenção que quando fala assim “fulano tá triste”, aí faz assim “triiiiste” (faz um movimento com os ombros e a cabeça de modo a encurvá-los). Mas se eu for falar “Pedro, a Lu tá triste”, a minha expressão não iria mudar, mas a criança, quando ela vai falar “Tia, você não sabe o que aconteceu? Meu pai brigou com a minha mãe” (começa com um tom alto e termina baixo), já muda a expressão (faz uma cara de triste), é como se houvesse uma necessidade muito forte de materializar o verbal, sei nem se existe isso...

Pedro: Não, mas eu tô entendendo... Eles num dizem só com a voz...

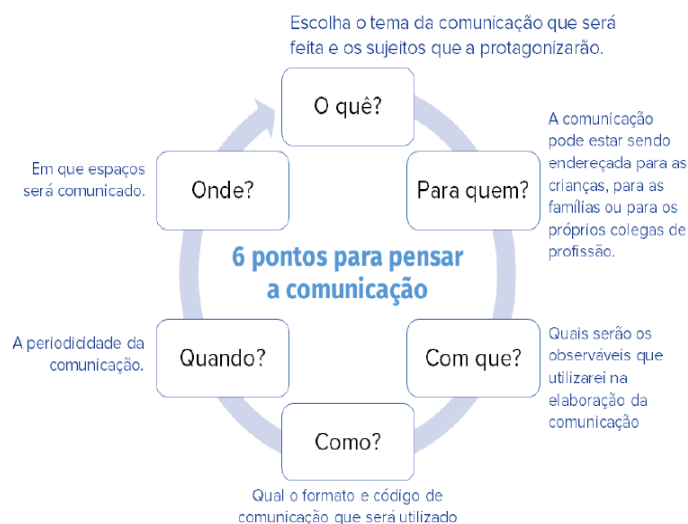
Professoras: Não...

Camila: Mas, a minha irmã ganhou uma boneca (começa com um tom baixo e termina com um alto), então, na mesma hora, ela fica feliz.

Na percepção de Camila, as expressões corporais das crianças expressam uma ideia, sentimento; nas situações trazidas por ela, estas reforçam o que a criança está comunicando, por meio de feições e posturas. Pode-se identificar indícios na fala da professora que se aproximam do conhecimento (produzido, por exemplo, pela Teoria Histórico-Cultural) de que as manifestações de linguagens acompanham e materializam o pensamento das e para as crianças, auxiliando-as em seus exercícios comunicativos. Essa professora ainda faz um comentário de suma relevância, trazendo para a discussão um olhar para as relações, a interação com o outro: “e o mais importante é a interação que ele tá tendo ali com o Maurício, um diálogo. Interação com o outro, né?!” (1º ENCONTRO).

O encontro teve sequência com reflexões para preenchimento da terceira coluna do instrumento de ressignificação, que trata da dimensão da comunicação, de como se poderia visibilizar cada uma das múltiplas linguagens das crianças. Para facilitar a construção dessas possibilidades, o pesquisador apresentou um diagrama formulado por Fochi (2018), que apresenta seis pontos para se pensar a comunicação na documentação pedagógica.

Imagem 5 - Seis pontos para pensar a comunicação na documentação pedagógica



Fonte: FOCHI (2018, p. 40).

Foi ressaltado que o digrama estava sendo apresentado para, de certa forma, nortear as reflexões sobre a comunicação da manifestação, e não como um modelo a ser seguido, e esclarecido que esse processo poderia responder a essas ou à outras perguntas, que o mais importante seria a abertura para a criação, a formulação de possibilidades de comunicação das manifestações que seriam discutidas. Tal conversa parece ter repercutido nas ideias das professoras, já que a primeira fala de uma delas, da professora Camila, aprofundou e contextualizou a primeira questão do diagrama, “o quê?”:

Primeiro eu iria analisar, dentro do contexto que a gente tá vivendo, a importância disso [a manifestação em discussão] ser comunicado, né?! E quem teria interesse nisso. Porque, às vezes, é algo pontual, que foi só ali e depois... 90% das vezes que é algo das crianças, 90% mesmo, é pra criança. Eu raramente posto alguma coisa para que os pais vejam, então, você pode observar que os meus cartazes estão todos em baixo, quando uma mãe quer ver ela se abaixa pra ver. Algo pros pais eu coloco quando é algo da escola, comunicado, algo que envolve... Eu mostraria para as crianças, entendeu?! (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

A professora demonstrou um olhar crítico em relação à comunicação desse episódio, questionando-se sobre a sua relevância, tendo em vista o desenvolvimento e as aprendizagens da turma. Camila refletiu que essa manifestação teria mais valor para as crianças, sendo este o público para o qual ela, geralmente, produzia comunicações, atentando-se, inclusive, para as suas especificidades. Nesse sentido, a professora questionou a ausência de imagens da manifestação em discussão, pois elas em muito contribuiriam para a produção de uma comunicação endereçada às crianças.

Atenta à ideia de Camila, a professora Lu concordou com a comunicação dessa manifestação para as crianças, propondo, na ausência de imagens, um relato oral da vivência dos meninos, que teria continuidade por meio de representações por parte das crianças da turma:

Eu faria o relato pra eles daquilo que eu observei e pediria para que eles representassem esse momento, já que seria pra eles mesmo. Pegando o teu pensamento (dirigindo-se a Camila) de expor essa comunicação pra eles. Eu relataria o que eu tinha observado na roda de conversa e pediria para que eles representassem graficamente (PROFESSORA LU, 1º ENCONTRO).

De modo a tentar articular as ideias das professoras, o pesquisador acrescentou uma ação na proposta de ambas de comunicar a manifestação para as crianças: “Dentro disso que vocês colocaram, na medida que fosse contado, podia pedir pras crianças irem fazendo com os dedos, como se fosse uma dramatização?” (PESQUISADOR, 1º ENCONTRO).

Tabela 10 – Instrumento de ressignificação – 1º aplicação

Instrumento de ressignificação		
Criança(s): Neemias e Maurício (Infantil IV A)		
Espaço e tempo: Sala / Acolhida		
Formato do registro: Escrito		
Data: 08.08.19		
Descrição da manifestação	Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir dessa manifestação)	Comunicação (como podemos tornar visíveis as múltiplas linguagens das crianças)
Neemias diz que tem quatro anos, deixando os dedos de uma das mãos erguidos, exceto o polegar. Fazendo assim, quatro. Maurício faz o mesmo. Além disso, Maurício diz: Pedro, eu tenho assim (faz o mesmo sinal que antes – 4 anos) e quando minha irmã tiver assim (ergue apenas o indicador – 1 ano) eu vou ter assim (ergue todos os dedos de uma mão e o indicador da outra – 6 anos). Ele diz que quando ela tiver um, ele vai ter seis. Por sua vez, Neemias diz: Eu tenho assim (faz o mesmo sinal que antes – 4 anos) e quando minha irmã tiver 11 eu vou ter assim (ergue todos os dedos de uma mão e o indicador e o médio da outra – 7 anos), quando ela tiver 12 eu vou ter assim (ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio e o anelar da outra – 8 anos), quando ela tiver 13 eu vou ter assim (ergue todos os dedos de uma mão e o indicador, o médio, o anelar e o mínimo da outra – 9 anos) e depois assim (ergue os dedos das duas mãos) (NOTAS DE CAMPO, 08/08/19).	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento sequencial - Lógica - Comparação - Compreensão do avanço da idade / do tempo - Interação com o outro - Aprendizagem cultural (como as crianças dizem a idade) - Materializam o pensamento - Necessidade de usar a linguagem corporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância dessa manifestação ser comunicada - Quem teria interesse de vê-la - Comunicaria para as crianças - Faria o relato e pediria para eles representarem graficamente - Pediria para as crianças dramatizarem os atos do relato

As professoras manifestaram compreender a “comunicação” (terceira coluna do instrumental) como uma oportunidade para promover uma prática com as crianças, ou seja,

concebiam uma comunicação generativa para a prática pedagógica, como um processo a ser feito no cotidiano com as crianças, em função de suas aprendizagens. Essa é uma das possibilidades que a documentação possui: promover situações em que as crianças são levadas a pensar sobre suas experiências e conhecimentos. A documentação destinada às crianças possibilita um processo de metacognição, ou seja, a consciência do conhecimento (ALTIMIR, 2017).

Ao se trabalhar a documentação com as crianças, elas executam análises e considerações sobre situações vividas por elas mesmas. Deste modo, o professor privilegia a perspectiva desses sujeitos. Elas fazem uma leitura das suas vivências, se vêm, se escutam novamente. Para Dolci (2017, p. 49 - 50), “[...] quando meninos e meninas espontaneamente fazem algo que, para nós, pode ser um embrião de documentação, precisamos fazê-los perceber isso e envolver os outros. É preciso dar valor ao que fazem meninas e meninos”.

A segunda manifestação discutida neste encontro foi registrada no momento do jantar, especificamente, quando as crianças esperavam que a refeição fosse servida. As crianças não são identificadas, já que a pesquisa não possuía a autorização de seus responsáveis, pois crianças de outra turma:

Uma funcionária dos serviços gerais fala rispidamente com dois meninos, que estão na faixa de 4 a 5 anos, diz para eles ficarem quietos durante a espera do jantar. As duas crianças, que foram alvos da repreensão da funcionária, imitam a ação dela uma para a outra e riem (NOTAS DE CAMPO, 06/08/19).

A professora Camila chamou atenção para o comportamento de imitação, refletiu que essa é uma linguagem que possibilita compreender a ação do outro. Segundo ela, “a imitação sempre é compreensão, quando eu te imito eu tô tentando compreender por que que tu fez isso. Quando eu repito a sua ação, eu tô tentando te compreender. Principalmente, em criança” (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

Na compreensão da Teoria Histórico-Cultural, as impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação (VIGOTSKI, 2009, p. 97). Assim, a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vigotski não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade para a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribui para o seu desenvolvimento.

As professoras também compreenderam a manifestação das crianças como uma atitude de desafio, de questionamento. Segundo as professoras, as crianças podiam estar

querendo com isso chamar a atenção (CAMILA), serem notadas (LU). A professora Camila acrescentou que “[...] o principal aí, diante dessa ação, foi o... desafiar, o provocar... [...] você falou, mas eu continuo te desobedecendo, já que ela tava pedindo que eles ficassem quietos (1º ENCONTRO).

Nesse sentido, as professoras ainda comentaram que as crianças podiam também estar “tirando sarro da situação”, “zombando”. O que configura uma fissura na autoridade da adulta:

Camila: [...] porque se ela mandou ele ficar quieto, e naquele momento ela era a autoridade daquele espaço, a última coisa que ele fez foi ficar quieto, ele imitou ela ainda...
 Lu: Com a ação de que, assim, eu posso, eu quero me expressar...
 Camila: É...
 Lu: Eu quero dizer o que eu sou, entendi, eu não vou obedecer.
 Camila: Aham.
 Camila: Foi ótimo!
 Pedro: De expressão de uma vontade própria, né?!
 Lu: Ele queria ter voz, né?!
 Camila: Ele quebrou, nesse momento, o... não concordo, mas vou fazer porque ela é maior do que eu, mas não concordo muito não...
 Lu: Se manifestou aí do jeito dele.
 (1º ENCONTRO).

As professoras valorizaram a atitude dos meninos, reconhecendo os ganhos que tal manifestação acrescentou nas experiências deles na escola, de poderem se expressar, mesmo que em uma linguagem “silenciosa”, manifestando suas impressões e estabelecendo vínculos de parceria entre eles. Assim foi preenchida a zona de reflexões:

Tabela 11 – Instrumento de ressignificação – 2º aplicação

Instrumento de ressignificação		
Criança(s): Não identificadas. Espaço e tempo: Refeitório / Jantar Formato do registro: Escrito Data: 06.08.19		
Descrição da manifestação Uma funcionária dos serviços gerais fala rispidamente com dois meninos, que estão na faixa etária de 4 a 5 anos, diz para eles ficarem quietos durante a espera do jantar. As duas crianças, que forma alvos do comportamento da funcionária, imitam a ação da adulta uma para a outra e riem.	Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir dessa manifestação) - Imitar para compreender a ação do outro - Tiram sarro da situação - É uma atitude de desafio, questionamento, de expressão de uma vontade própria - Fissura na autoridade	Comunicação (como podemos tornar visíveis as múltiplas linguagens das crianças)

Para construção hipotética de comunicação dessa manifestação, as professoras refletiram que ela deveria ser endereçada para quem estava “fora da prática que a escola adota”, ou seja, para as profissionais, incluindo professoras, que não compartilhavam das concepções e dos princípios progressivos e participativos que o CEI vinha desenvolvendo, sobretudo, a garantia do direito de todas as crianças: .

Aí, nitidamente há uma quebra da nossa prática, tem pessoas que estão no nosso grupo que não comungam da nossa prática, certo?! Isso eu estou deduzindo de como aconteceu. [...] Porque esse é um trabalho... É... nós temos uma maneira de trabalhar e dentro aqui do nosso grupo tem pessoas que estão fora desse contexto, certo? Então, quem aí que deve ser atingido? Estas que estão fora. Como é que eu poderia... aí seria essa comunicação capaz de atingir esse grupo, como é que eu ia atingir esse grupo?! (PROFESSORA CAMILA, 1º ENCONTRO).

As professoras avaliaram que, com o objetivo de atingir esses profissionais e neles provocar reflexões, poderia ser organizada uma comunicação na qual as vozes das crianças aparecesse, seja por meio de vídeos, cartas, desenhos. É possível compreender que as professoras tinham em mente uma escuta e uma resposta às questões apresentadas pelas crianças, sobre as situações que elas viviam na escola. Essa comunicação seria compartilhada para problematizar esse momento da rotina; refletir sobre outras possibilidades para a sua organização; reflexões iniciadas no referido encontro:

Lu: Porque a gente permite que elas se expressem muito na sala, na hora do lanche e do jantar precisa ficar ali, sentada, parada, esperando a gente terminar, né?!
 Camila: As vezes, eles lancham em cinco minutos e precisam ficar 15 minutos lá...
 Camila: Imagina, se eles tomam o suco em 3, 5 minutos. Eles têm que ficar 15 esperando, estátuas. Não podem fazer nada.
 Camila: Tá entendendo, Lu?! Materializa isso, você pegar, aí são quantas? 60 crianças...
 Pedro: E fica todo mundo agitado, com barulho.
 Camila: Sentadas, paradas.
 [...]
 Lu: Porque que depois de terminar o lanche, eu não posso ir me sentar bem ali, naquela coisa, precisa ser aqui. [...] Terminou de lanchar, o menino não quer ficar sentado aqui, quer sentar é ali, ficar riscando o chão com o dedo, então, pode ir. Por que que ele não pode ir?
 (1º ENCONTRO).

Tabela 12 – Instrumento de ressignificação – 2º aplicação

Instrumento de ressignificação		
<p>Criança(s): Não identificadas. Espaço e tempo: Refeitório / Jantar Formato do registro: Escrito Data: 06.08.19</p>		
<p>Descrição da manifestação</p> <p>Uma funcionária dos serviços gerais fala rispidamente com dois meninos, que estão na faixa etária de 4 a 5 anos, diz para eles ficarem quietos durante a espera do jantar. As duas</p>	<p>Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir dessa manifestação)</p> <p>- Imitar para compreender a ação do outro</p>	<p>Comunicação (como podemos tornar visíveis as múltiplas linguagens das crianças)</p>

<p>crianças, que forma alvos do comportamento da funcionária, imitam a ação da adulta uma para a outra e riem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiram sarro da situação - É uma atitude de desafio, questionamento, de expressão de uma vontade própria - Fissura na autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> - Para quem está fora da prática que a escola adota. - Organizar uma comunicação na qual as vozes das crianças apareçam, seja por meio de vídeo, carta, desenho. - Para problematizar esse momento da rotina; refletir sobre outras possibilidades.
--	---	---

A comunicação pensada pelas professoras se articula à função política da estratégia da documentação pedagógica, quando o registro da manifestação das crianças é aventada como uma comunicação capaz de levar a escola a refletir sobre a relação que vinha desenvolvendo com as crianças, sobre a formação que tem desenvolvido com seus profissionais, sobre o posicionamento das crianças como sujeitos que têm voz e vez.

A terceira e última manifestação discutida foi a vivência da brincadeira “pedra, papel, tesoura” entre as meninas Ana Júlia e Jiovana, analisada no capítulo anterior. A referida brincadeira consiste na ação de jogadores em mostrar uma das mãos, no formato de pedra (mão fechada), papel (mão aberta) ou tesoura (dois dedos, indicador e médio, formando um "V"), tendo em mente as seguintes regras: a pedra quebra a tesoura, a tesoura corta o papel, o papel embrulha a pedra. Perde a partida, o jogador que coloca o símbolo mais fraco, conseqüentemente, ganha o jogador que mostra o objeto mais forte.

O primeiro ponto analisado pelas professoras foi a relação de poder presente na brincadeira, sobre ganhar e perder, que, geralmente, permeia os jogos desenvolvidos pelas crianças, como analisado no capítulo anterior:

Camila: Eu acho que aí tá a relação de superioridade e inferioridade, não é nem superioridade e inferioridade no sentido de quem manda, mas no sentido de quem ganha. Uma pedra é maior que a tesoura, a tesoura é maior que o papel, o papel é maior do que a pedra. Tem uma relação aí...

Pedro: Como se fosse de poder, né?!

Camila: Eles têm que compreender quem, naquele momento, é o maior, quem é o menor e quem vai ganhar ou perder por conta disso. Entendeu?

(1º ENCONTRO)

Os termos menor e maior parecem ter sido utilizados por Camila para designar os símbolos que têm poder sob o outro, que, nas regras do jogo, exercem, como dito por ela, inferioridade e superioridade. O pesquisador articulou essa fala da professora à sua surpresa ao ver crianças pequenas manifestando um alto nível de compreensão sobre as relações entre os símbolos e conseguindo administrá-las na situação de brincadeira.

A professora Camila chamou atenção para o controle corporal que a expressão do símbolo demanda das crianças, o que está vinculado à relação entre fala e ação, ou seja, entre a verbalização própria da brincadeira, quando as crianças dizem “pedra, papel, tesoura” e representam o respectivo símbolo da jogada. Ainda foram feitas reflexões sobre a situação em que as crianças desenvolvem essa brincadeira com adultos, como foi o caso de crianças dessas turmas e o pesquisador, e de como elas constroem estratégias para vencer o adulto:

Pedro: Quando eles brincam comigo, principalmente na sala da Lu, eles ficam esperando eu colocar primeiro pra depois eles colocarem os deles.

Camila: Sempre fazem isso, já são gaitos, viu. Aí é a esperteza, eles já compreenderam a lógica.

Pedro: Será que ele acha que o adulto pode deixar ele ganhar? Será que é isso?

Camila: Eu te pergunto... Tu sabendo disso, tu não espera não?

Pedro: Pois é, teve momentos que eu deixava eles irem na deles, eu ficava colocando antes. Mas aí teve um que eu esperava ele colocar.

Lu: Porque eles acham que você por ser adulto vai ganhar a brincadeira. Porque você conhece muito mais, eles já têm esse entendimento pra entender que o adulto consegue ganhar dele, então, pra ele ganhar, ele tem que primeiro perceber.

Camila: Então, ele monta uma estratégia.

(1º ENCONTRO)

É interessante perceber como as professoras buscaram interpretar os comportamentos e manifestações das crianças a partir do possível ponto de vista destas, como quando a professora Lu supõe que a criança, talvez, imagine que o adulto vença a brincadeira por ser maior.

Tabela 13 – Instrumento de ressignificação – 3º aplicação

Instrumento de significação		
<p>Criança(s): Ana Júlia e Jiovana Espaço e tempo: Sala / Acolhida Formato do registro: Fotográfico e escrito Data: 19.11.19</p>		
<p>Descrição da manifestação</p> <p>Ana Júlia e Jiovana constroem círculos com peças de encaixe e os colocam no puxador de uma mochila de rodinhas. Após colocarem todos os círculos feitos no puxador, as meninas desenvolvem a brincadeira de “pedra, papel, tesoura”, que consiste na ação de jogadores em mostrar uma das mãos, no formato de pedra (mão fechada), papel (mão aberta) ou tesoura (dois dedos, indicador e médio, formando um "V"), tendo em mente as seguintes regras: a pedra quebra a tesoura, a tesoura corta o papel, o papel embrulha a pedra. Perde a partida, o jogador que coloca o símbolo mais fraco, conseqüentemente,</p>	<p>Zona de reflexão (quais reflexões podemos fazer a partir dessa manifestação)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação de poder (perder e ganhar) - Compreensão sobre as relações entre os símbolos e sua manutenção na situação de brincadeira - Controle corporal para expressão do símbolo e a relação entre fala e ação - Estratégia na brincadeira com o adulto 	<p>Comunicação (como podemos tornar visíveis as múltiplas linguagens das crianças)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar a brincadeira entre dois adultos e levantar, juntamente com as crianças, hipóteses sobre semelhanças e diferenças.

<p>ganha o jogador que mostra o objeto mais forte . No jogo projetado por Ana Júlia e Jiovana, quem vencia a rodada ganhava um círculo, conquista representada pela ação de descer, por um dos lados do puxador, um círculo; cada menina, quando ganhava, descia um círculo para o lado em que se encontrava em relação à mochila.</p>		
--	--	--

Assim como na reflexão sobre a comunicação do primeiro episódio analisado, as professoras também sugeriram que esse jogo poderia se tornar uma prática com as crianças, mediante a vivência da brincadeira entre dois adultos e posterior discussão com as crianças, para levantar hipóteses sobre semelhanças e diferenças entre como elas desenvolvem a brincadeira e como os adultos desenvolveram:

Camila: Eu repetiria o que a gente falou lá sobre a questão do Neemias. De trazer para o grupo, de fazer uma releitura desse momento, ter um registro dele, que eles registrem.

Lu: Poderíamos demonstrar a brincadeira entre duas pessoas adultas, pra ver se é a mesma forma com a qual eles estão brincando.

Camila: Pra eles levantarem as hipóteses deles, né?!
(1º ENCONTRO).

As professoras projetaram as comunicações como possibilidades de práticas com as crianças e acreditaram no potencial delas, na capacidade que elas tinham de construir compreensões cada vez mais complexas sobre fatos e fenômenos do mundo social. Ressalta-se o interesse das professoras em interpretar e comunicar as múltiplas linguagens expressas pelas crianças, tanto para as suas autoras, como para a comunidade educativa mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando digo alfabetização, estou falando no desenvolvimento da capacidade de ler a si mesmo, aos outros e ao mundo (FREIRE; MELLO, 1986, p. 102).

O trecho acima compõe o texto “Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola”, de autoria de Madalena Freire e de Sylvia Leser de Mello. A ideia contida nesse trecho, lido pela primeira vez ainda no início do curso de Pedagogia, acompanhou-me durante o percurso acadêmico da graduação. Nesse período, a relação entre a apropriação da linguagem escrita e a capacidade de representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si não esteve clara para mim. E a motivação para compreender essa relação parecia submeter as diversas linguagens à linguagem escrita, ou seja, como essas contribuíam para o desenvolvimento desta.

A vivência das atividades de Estágio – Educação Infantil e Estágio – Ensino Fundamental, no curso referido antes, reforçaram uma visão hierárquica entre essas linguagens ou quase unânime da linguagem escrita, ocupando a maior parte da rotina, restando apenas o momento do parque/recreio, não planejado nem acompanhado, para as outras linguagens, como a brincadeira, a conversa, as disputas, os jogos etc. Na vivência profissional, com turmas de pré-escola, não foi diferente. Nesse lugar, foi possível compreender que a relevância dada à linguagem escrita não decorria da prática de um ou outro professor, de sua aproximação com uma ou outra concepção, mas que se tratava de algo estrutural, que fundava e constituía as relações dos sujeitos (crianças, professoras e famílias) com o conhecimento (centrado na linguagem verbal e escrita) e com o objetivo da escola de educação infantil (a preparação das crianças para as etapas posteriores).

A reflexão sobre essas experiências me mobilizou a transformar essas primeiras considerações em um problema de pesquisa, que tinha como principal variável a invisibilidade das múltiplas linguagens em detrimento da apropriação da linguagem escrita, o que leva essa última a ser percebida pela comunidade educativa como o capital conteúdo a ser aprendido. Com o ingresso no curso de mestrado, essa problemática foi aprofundada com as constatações de pesquisas que se debruçaram sobre esse problema, de diferentes perspectivas e com diferentes focos, como também foi melhor situada na infância e na escola para crianças pequenas, com os contributos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia da Infância, especialmente, da Pedagogia da Relação e da Escuta. Esses diálogos resultaram na seguinte problemática: as múltiplas linguagens são (des)conhecidas e (in)visibilizadas seletivamente nas escolas justamente no período da vida em que as crianças necessitam delas para interagirem com o mundo que as circunda e construirão a sua identidade.

De modo a explorar essa problemática em um contexto de pré-escola, dei prosseguimento à atividade de pesquisa iniciada, fortalecendo o seu caráter projetual, com a designação de fases (aprofundamento bibliográfico, trabalho de campo, análise dos dados), processos criativos (procedimentos e ferramentas de trabalho em campo) e seleção de alternativas para as intercorrências no curso da investigação. Essas fases não foram desenvolvidas de forma estanque, mas se entrecruzavam, dialogavam e se alimentavam, com vistas ao objetivo de analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas por crianças de pré-escola e suas relações com a Pedagogia em curso nesse contexto.

O aprofundamento bibliográfico na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia da Infância, especialmente, na Pedagogia da Relação e da Escuta, foi norteado pelo interesse nas múltiplas linguagens das crianças, sendo essas duas referências arcabouços de conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento e apropriação dessas ferramentas culturais no período da infância e em contextos de educação infantil. Reconheço que esses campos oferecem elementos para a compreensão de outras dimensões do desenvolvimento humano (de modo integrado e indissociável) e do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas em suas várias dimensões.

É de conhecimento dos que acessam e interagem com a abordagem Reggio Emilia, que esta Pedagogia narra e interpreta uma prática em movimento, prezando pela descrição e interpretação holística da ação educativa em suas escolas, de modo a elogiar a complexidade do trabalho desenvolvido com bebês e crianças até seis anos. Escrever sobre a principal expressão, as múltiplas linguagens das crianças, de uma abordagem complexa como Reggio, constituiu-se em um verdadeiro desafio. As expressões de linguagens infantis perpassam a cotidianidade vivida em suas escolas, atravessando o planejamento e a organização das dimensões dessa abordagem: os espaços, os materiais, os tempos, os projetos, a documentação, a formação dos profissionais, a governança das escolas etc. Pretendi compartilhar uma interpretação do trabalho realizado pela Pedagogia da Relação e da Escuta, com especial atenção para a promoção dos sistemas simbólicos e para a documentação pedagógica das experiências das crianças, reconhecendo que esse trabalho é maior que as fronteiras estabelecidas aqui pela linguagem.

Imaginei o trabalho de campo como uma atividade de criação, na qual experiências anteriores (de atuação docente e pesquisa) e referenciais teórico-metodológicos seriam as fontes para a criação de um projeto de investigação que, por sua vez, criaria os dados que responderiam às questões postas. A abordagem sócio-histórica, como orientadora da pesquisa, e a estratégia

da documentação pedagógica, como referência para os procedimentos de observação, registro e discussão, foram as fontes teórico-metodológicas exploradas.

Orientada por essa abordagem e referenciada nessa estratégia, a prática de observação foi vivenciada como situações de encontro entre pesquisador e sujeitos, crianças e professoras. Sendo bem aceito pelas educadoras já nos encontros de apresentação da pesquisa, me senti à vontade em estar com elas em suas salas e com as crianças que elas acompanhavam. A coordenadora e as professoras confirmaram essa percepção sobre a prática de observação, ao comentarem, em um dos encontros, que se sentiam à vontade com a minha presença, até mesmo para fotografá-las e filmá-las. Com as crianças, a reação também foi de aceitação e companhia. Elas me incluíam em suas interações e brincadeiras e me mostravam suas produções (desenhos, montagens, modelagens etc.), pois, certamente, já tinham entendido o meu grande interesse por elas.

Os princípios dessa abordagem e dessa estratégia sustentaram os encontros com as professoras, nos quais se discutiu as manifestações de linguagem, registradas em fotos, vídeos e escritos; esses encontros articulavam os objetivos do pesquisador aos interesses/demandas das professoras, configurando-se como um espaço de negociações. A abertura para negociar os discursos sobre as manifestações das crianças e outros tópicos em análise possibilitou que as docentes colocassem a própria ação educativa diante de si (e do outro) e refletissem sobre ela em parecia, provocando uma melhor elaboração e reelaboração sobre ela, a ressignificando; processo que foi facilitado pelo pesquisador ao contextualizar as manifestações das crianças nas práticas propostas pelas educadoras.

Os encontros entre pesquisador e professoras, aqui chamado de encontros de ressignificação, tiveram seu potencial formativo confirmado pelas próprias docentes, tendo estas expressado o “quanto tinham refletido” sobre aspectos - presentes na vivência entre crianças e as práticas - que passariam despercebidos, mas, uma vez que foram documentados, passariam a compor a memória dos coletivos, sendo ressignificados por elas. Essa experiência corrobora o entendimento de que a formação de professores da educação infantil deve ter como mote de discussão a própria vida da escola, o seu cotidiano, as produções das crianças e das professoras, o que aí se cria e recria. Os encontros de ressignificação também figuraram como uma devolutiva processual da pesquisa, que geralmente é feita pelo(s) pesquisador(es) ao final do processo. Coordenadora e professoras afirmaram ser gratificante saber que o trabalho que elas desenvolviam despertava o interesse de outrem, sendo gerador de reflexões sobre as crianças e sobre a Pedagogia.

A participação das professoras teve como intenção somar vozes na análise das manifestações de linguagem registradas e da Pedagogia em curso na instituição investigada, o CEI Mário Quintana. Tanto nos encontros de ressignificação, como na análise do material construindo, as falas das professoras foram concebidas e administradas como outras lentes, e não como um material a ser dissecado e interpretado de forma pormenorizada. Como outras lentes, tais falas reforçavam minhas interpretações ou as tencionavam, sendo, no segundo caso, apresentados pontos de vista diferentes e feitas considerações com fins a analisar a unidade de estudo: as relações entre as múltiplas linguagens das crianças e a Pedagogia em curso, de acordo com a herança teórica assumida.

Após a pesquisa de campo, senti a necessidade de rever o referencial teórico e metodológico, de modo a construir coesão no texto, e não apenas acrescentar os dados construídos e a análise destes ao texto, o que poderia resultar em uma parte acrescida de outra e não em um conjunto analítico. Busquei construir um fluxo de escrita no texto que apresente ao leitor as perguntas que fiz, os objetivos que estipulei, os modos como projetei alcançá-los e o que alcancei. Contudo, essa apresentação é uma organização mental sobre o processo vivido, uma forma de organizá-lo, mas a sua vivência se constituiu em movimentos de ida e volta, em tentativas e avaliações, que me levaram às constatações já discutidas, sintetizadas adiante.

A análise realizada, apesar de ter iluminado com mais intensidade um aspecto aqui e outro ali, buscou não perder de vista a unidade e complexidade do fenômeno observado, buscando apreender as relações entre as dimensões que compunham a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana, especialmente, as expressões e criações das crianças em negociação com as ações e práticas das professoras. Outra preocupação foi com a valorização das imagens como linguagem, não permitindo que as fotos e outras produções gráficas, como os desenhos das crianças, tivessem papel secundário ao texto escrito, apenas servindo para sua melhor compreensão e exemplificação, mas que elas fossem em si argumentos do potencial expressivo e comunicativo das múltiplas linguagens das crianças. Além disso, a forma de inclusão das imagens no trabalho integra a sua identidade visual, o conjunto de valores e ideias que desejo comunicar.

Inicialmente, a pesquisa estava projetada tendo as múltiplas linguagens das crianças como objeto de estudo e a documentação pedagógica como inspiração para os procedimentos e ferramentas do trabalho de campo. Todavia, esta última também foi se tornando alvo da observação, pois fui me interessando pelo modo como as professoras registravam, buscando na prática das docentes pistas para desenvolver o procedimento de registro na situação de pesquisa;

como decorrência, dediquei um capítulo à análise da prática de registro nas turmas enfocadas, Infantil IV A e B.

As professoras faziam um trabalho sistemático de registros das interações das crianças nas práticas por elas propostas, sendo pouco frequentes os registros das crianças em outras situações, como as que aconteciam no parque, nas interações, nas brincadeiras, nos jogos etc. É plausível afirmar que as professoras faziam registros de forma seletiva, valorando as ações das crianças nas atividades planejadas e mediadas, não visibilizando as expressões e criações de meninas e meninos nas dinâmicas auto iniciadas e geridas. Paralelo a isso, as professoras pareciam mais mobilizadas a registrar à medida que o período de entrega dos relatórios se aproximava, os quais contavam com registros imagéticos e reflexões sobre as vivências das crianças.

No entanto, até para a realização desses registros, era preciso que elas superassem condições adversas, especialmente o grande número de crianças por professora. A condição para superação dessa e de outras dificuldades era a parceria entre as educadoras. Lu e Camila buscavam compartilhar algumas práticas entre as duas turmas, como as contações/leituras de histórias, as sessões de brincadeira e outras interações no parque. Nessas situações, as professoras conseguiam distribuir funções entre si. Desse modo, uma delas podia suspender um pouco a intervenção direta para registrar, enquanto a outra se mantinha mais ativa na interação com as crianças.

Especialmente na turma Infantil IV B, a professora Camila colocava em prática o trabalho com pequenos grupos, que contribuía para uma melhor administração da possibilidade de registro das crianças, individualmente e no coletivo. Os ganhos dessa dinâmica reforçam que uma boa prática de registro demanda uma adequada organização dos grupos de crianças, dos materiais e da própria mediação do adulto.

Ter a documentação pedagógica como um dos eixos da pesquisa contribuiu para o envolvimento das docentes, já que essa estratégia despontava como uma temática que as interessava, dada a sua forte divulgação, atualmente. Além disso, e mais importante, considero que discutir os registros de suas próprias práticas fez com que ambas visualizassem o poder da documentação em colocar em discussão dimensões que lhes diziam respeito, convertendo em objeto de reflexão o trabalho que elas desenvolviam e suas repercussões para as experiências das crianças.

O relacionamento com essas crianças e professoras e com a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana provocou mudanças no principal eixo da pesquisa, as múltiplas linguagens das crianças. A ideia inicial partia da hipótese de que as linguagens das crianças, em suas

múltiplas expressões, mesmo não sendo privilegiadas, faziam-se presentes no cotidiano da pré-escola. Assim, a intenção era construir a visibilidade dessas linguagens por meio da documentação pedagógica.

No entanto, no CEI Mário Quintana, especificamente nas turmas participantes desta pesquisa, as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, faziam-se presentes no cotidiano da pré-escola, sendo promovidas e valorizadas entre as crianças e as professoras. Desse modo, precisei ampliar a minha visão e intenção, passando a almejar documentar e compreender as relações e negociações entre as múltiplas linguagens das crianças e a Pedagogia em curso no contexto investigado, tornando-as visíveis. Apresento, portanto, três constatações principais da pesquisa:

1. No contexto investigado, as linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões (verbais, corporais, brincadeiras, jogos, construções etc.), eram manifestadas nas interações entre as crianças, entre elas e as professoras e entre elas e os espaços e materiais da escola, em uma dinâmica retroativa. A partir dessa percepção, os procedimentos de observação e registro, que, inicialmente, miravam as manifestações de linguagem das crianças, passaram também a se voltar para as manifestações de linguagem das professoras. Com isso, os registros produzidos, além de capturarem as expressões das professoras, também contribuíram para se compreender a recursividade destas entre manifestações de linguagem das crianças, em relação com o contexto educativo. As linguagens infantis estavam, assim, em relação com a Pedagogia em curso no CEI Mário Quintana, negociando significados que implicavam nas experiências das crianças, inclusive, no processo de construção da identidade. Sobre esse último aspecto, é preciso reforçar a urgência de uma formação que, de fato, mobilize os professores a refletirem sobre seus valores e crenças, pois, apesar das inúmeras pesquisas sobre as relações de gênero na educação infantil, ainda são cotidianas as posturas e ações que buscam enquadrar as crianças em estereótipos do que é ser homem e do que é ser mulher (sendo estas as únicas opções), como discutido neste trabalho; implicando no controle dos corpos e da imaginação das crianças, que não podem inventar-se, mas apenas adaptar-se às estruturas impostas por uma dada visão de mundo e de ser humano, não comprometida com os princípios da democracia e da diversidade.
2. As linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, eram promovidas e valorizadas nas práticas pedagógicas a elas propostas (ateliê, calendário, contação de história, desenho etc.), o que parecia decorrer da percepção que as professoras tinham

dessas expressões como constituintes das experiências das crianças na escola, possuindo diferentes formas. A emergência das linguagens infantis expressas nesse contexto pareciam fortemente influenciadas pela prática pedagógica desenvolvida (organização de espaços e matérias, de tempo, de grupos e de mediação), sendo assim, em outros contextos, com outra prática, provavelmente outras linguagens emergiriam.

3. As linguagens das crianças, em suas múltiplas expressões, estiveram muito presentes nas relações que estabelecemos, inclusive pelo fato delas logo me perceberem como um adulto interessado nas suas manifestações, o que parece ter repercutido como um estímulo para as suas criações. Os indícios percebidos nas interações com as crianças somados às falas das professoras sobre o envolvimento das turmas comigo, corroboram a ideia de que as manifestações de múltiplas linguagens das crianças são promovidas/provocadas numa relação e escuta interessada, implicada e responsiva, que comunica às meninas e aos meninos que o que elas “fazem” é digno de atenção e apreciação. Em um contexto em que a relação quantitativa professora-crianças era desproporcional, a presença de um adulto que expressava interesse e registrava as suas manifestações e produções influenciou que as crianças se percebessem como sujeitos cujas expressões deviam ser celebradas.

A proposta pedagógica desenvolvida no CEI Mário Quintana se encontrava em um processo de transformação, oscilando entre aspectos de uma Pedagogia Transmissiva – anônima e burocrática – e aspectos de uma Pedagogia Participativa – assentada nos direitos de crianças e adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Esse processo de reflexão vinha sendo apoiado por uma prática de observação e registro inspirada na estratégia da documentação pedagógica, o que fortalecia a ambiência democrática de discussão entre professoras, assistentes, coordenadora e famílias. Especialmente, nas turmas Infantil IV A e B, o compromisso das professoras Lu e Camila em promover situações a partir da escuta das crianças, engajava meninas e meninos em vivências que respondiam os seus interesses e demandas, como também, provocava novas inquietações. Nessas vivências, as crianças se expressavam, se relacionavam e produziam sentidos e significados, construindo camadas simbólicas para as suas experiências, provando o seu potencial em inventar novas formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade?. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 1985.
- ALBUQUERQUE, S. S.; BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. Niterói: **Aleph**, 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; BRANDAO, A. C. P. A.; MORAIS, A. G. de. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2016, vol.97, n.247, p.519-533.
- ALONSO, L. E. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: Delgado, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- ANDRADE, F. F.; ARAÚJO, S. B. Da participação convencional à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.
- ANHORN, C. T. G.; CANDAU, V. M. F. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: **23ª Reunião Anual da Anped**, 2000, Caxambu (MG) (24-28 setembro). Educação não é privilégio - Anais 2000, 2000.
- AQUINO, A. C. N. de. **Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na educação infantil (2000-2013)**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.
- AQUINO, L. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: BARREIRO, A.; FARIA, A. L. G.; MACEDO, E. E.; SANTIAGO, F *et al.* (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.
- ARAÚJO, J. M. de.; FORMOSINHO, J. **Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de

Educação, 2010a. CDROM

_____. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento. perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010b.

_____.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação** (UFSM), v. 35, p. 85-95, 2010.

_____.; OLIVEIRA, Z. R. de. Currículo e Educação infantil. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. A. F.; NUNES, M. F. R. (Org.). Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. **Coleção leitura e escrita na Educação Infantil.** 1ed. Brasília: MEC, 2016, v. 6, p. 17-47.

_____.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

_____.; RICHTER, S. R. S. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas. **SÉRIE-ESTUDOS** (UCDB), v. 23, p. 47, 2018.

BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. A. F.; NUNES, M. F. R. (Org.). Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. **Coleção leitura e escrita na Educação Infantil.** 1ed. Brasília: MEC, 2016, v. 6, p. 51-84.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Anais do I Seminário Nacional currículo em movimento - perspectivas atuais,** 2010.

_____. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 227-259.

_____. O lugar da linguagem escrita no currículo da Educação Infantil. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A. e SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação.** Curitiba: CRV, 2013.

_____.; BARRETO, A. R.; COELHO, R. de C. F.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R. (Org.). **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2015.

_____. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia,** v. 18, p. 1-8, 2017.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. 2008. 193 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

BATISTA, A. A. G.; SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BERLE, S.; RICHTER, S. R. S. Começar-se no mundo: entre infâncias e linguagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, p. 132-153, 2015.
- BEZERRA, C. C. **Fortaleza da primeira infância**: construindo a condição humana. Fortaleza: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, 2019.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BONÁS, M. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões sobre a documentação. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- _____. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- CADEMARTORI, L. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. R.; COELHO, R. de C. F.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R. (Org.). **Literatura na Educação Infantil**: acervos, espaços e mediações. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2015.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.). Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português e linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHAVES, E. de F. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CIPPITELLI, A. DUBOVIK, A. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

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

CORSINO, P.; KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 69-85, 2011.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.97, p. 79-89, 1996.

_____.; CRUZ, R. C. A. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, p. 155-175, 2015.

_____. Aprender a ler e escrever: as expectativas das famílias e da escola. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. A. F.; NUNES, M. F. R. (Org.). Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. **Coleção leitura e escrita na Educação Infantil**. 1ed. Brasília: MEC, 2016, v. 9, p. 15-44.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Prefácio: convite à dança. In: VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C.; SHIROMA, O. E. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____.; RICHTER, S. R. S.; SILVA, A. A. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. **ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)**, v. 19, p. 235-251, 2017.

FERREIRO, E. TEBEROSK, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: FOCHI, P. S.; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infância e educação infantil II**: Linguagens. São Leopoldo: Ed. UNISSINOS, 2014.

_____.; PINAZZA, M. A. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

_____. (Org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultural Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

_____. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações - caderno 1. 1. ed. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

_____. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações - caderno 2. 1. ed. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

_____. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1. ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMAN, G. Múltipla Simbolização no Projeto do Salto em Distância. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

_____.; LEE, M.; WRISLEY, L.; LANGLEY, J. A cidade na neve - aplicação da abordagem multissimbólica em Massachusetts. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médica, 1999b.

_____.; FYFE, B. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

_____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

_____.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORTALEZA. Diretrizes pedagógicas da educação infantil 2019. Fortaleza: SME/COEI, 2019.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como um projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Por um currículo aberto ao possível:** protagonismo das crianças e educação. San Miniato: Editora Buqui, 2017.

_____.; PAGNI, B. **As crianças e a revolução da diversidade.** Itália: Buqui, 2019.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FINCO, D. Gênero, Corpo, Infância: desafios para uma educação descolonizadora de meninas e meninos. In: FARIA, A. L. G. de; ESTANISLAU, S.; SANTIAGO, F.; BARREIRO, A.

(Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Edições Leitura Crítica e ALB, 2015.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. (Org.). **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

GALVÃO, A. M. de O. Crianças e cultura escrita. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. A. F.; NUNES, M. F. R. (Org.). **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Coleção leitura e escrita na Educação Infantil**. 1ed. Brasília: MEC, 2016, v. 3, p. 15-41.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. (Org). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O parque de diversões para os pássaros: emergência e processo de um projeto. In: GANDINI, L *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

_____. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994.

GOULART, C.; MATA, A. S. da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. A. F.; NUNES, M. F. R. (Org.). **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Coleção leitura e escrita na Educação Infantil**. 1ed. Brasília: MEC, 2016, v. 3, p. 45-76.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas Linguagens**, São Paulo: Cortez, 2014.

GONZALEZ CUBERES, M. T. **Educação infantil e series iniciais**: articulação para a alfabetização. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

HELMS J. Como aprofundar o trabalho com projectos. **Pátio**: Educação Infantil, 22. Ano VIII: Janeiro/Março 2010.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. Documentación como argumentación y narración. **Revista Aula de Infantil**, n. 39, Barcelona, 2007.

_____. La identidad de la educación infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2010.

_____. Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n. Especial, p.181-204, set.- dez. 2018.

_____. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infanti**. São Paulo: Phorte, 2019.

LIBERTY, A. M. La construcción simbólica de la mente humana. **Iztapalapa**, n 35, 1994.

_____. El papel de la cultura en la evolución de la mente humana. **Éndoxa**: Series Filosóficas, n. o 24, 2010, pp. 275-290. UNED, Madrid.

LIMA, A. T. P. Bem-vindas Metáforas. **Revista Educação em Questão** (UFRN), v. 41, p. 192-218, 2011.

LIMA, I. M. M. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 143f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LINO, D. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 2013.

LINO, D. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In: ARAÚJO, Sara Barros.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

LOPES, A. K. O. **O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza**. 2019. 200f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.

LOURO, D. A. F. **Aprender a escutar as crianças**. 2013. 153f. Relatório (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 1986.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: educação infantil em Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, M. T. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis-SC, v. 22, p. 105-128, 1994.

_____. Brincadeiras e narrativas: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento. perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**: perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

KONDER, L. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACÊDO, L. C. de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Rosa Sentat, 2017.

MALUF, M. R.; SOUSA, E. O. Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização. **Psicologia da Educação**, n. 19, 2005, 55-72.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**: Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTINS, F. **O Nome Próprio: da gênese do eu ao reconhecimento do outro**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil**. 2009. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. **Revista de Ciências Sociais**. V. 33, n. 1, p. 78-96. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, 2002.

MELLO, S. A. VALVERDE, S. L. Apresentação à edição brasileira. In: CANABELLAS, M. I.; ESLAVA, C.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *et al.* **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MOURA, Mônica. **Faces do design**. Edições Rosari. 2009.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **PSICOLOGIA USP**. São Paulo, julho/setembro, 2009, p. 417-436.

_____. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

NUNES, L. G. As ações culturais do departamento de cultura da cidade de São Paulo através dos parques infantis. **Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 22, p. <http://www.cmu.>, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org). **Podiam chamar-se lenços do Amor**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura**, v. 18, n.36, jan./abr. 2016a.

_____. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, J; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MONGE, G. (Org). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016b.

_____. PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

OSTETTO, L.E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PAIXÃO, K. de M. G. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação - o caso de uma EMEI de Marília/SP**. 2004. 168f. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

PINAZZA, M. A.; SANTOS. M. W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’? **Textura**, v. 18, n.36, jan./abr. 2016.

PEDROSA, M. V. **A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa**. 2019. 535f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem Histórico-Cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUEIROZ, N. L. N. de. **A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista**. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

_____. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

_____. O espaço da infância. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

SANTOS, C. O. dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, L. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

SILVA, M. R. P. da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: "é uma história escorridinha". 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, S. M. S. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental**: investigações sobre ensino e avaliação. 2017. 288f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUSA, E. V. R. de. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, B. S. A. de. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. **Qualidade na educação infantil**: o olhar da criança sobre a pré-escola. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

TOGNETTI, G. A documentação como instrumento para ar valor às relações entre crianças pequenas nas experiências cotidianas. In: BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

VECCHI, V. O papel do Atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Mastins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Sr.^a coordenadora Simone Domingos Calandrini,

Eu, **Pedro Neto Oliveira de Aquino**, de RG nº 2007650926-0, CPF nº 060.421.173-27, estudante do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799418103208208>, responsável pela pesquisa intitulada “**As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em curso em um centro de educação infantil de fortaleza/ce: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**”, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Vieira Cruz, apresento o projeto de pesquisa em anexo, a fim de solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa de campo deste estudo em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A COORDENAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA**

Sr. Diretor/Coordenador ou Sr.^a Diretora/Coordenadora,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “**As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em curso em um centro de educação infantil de fortaleza/ce: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**”, cujo objetivo principal é analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas pelas crianças no contexto de uma pré-escola pública de Fortaleza - CE.

Para atingir esse objetivo, pretendo realizar, juntamente com as professoras de turmas Infantil IV desta instituição, observações das crianças pertencentes a esses agrupamentos, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens (com a prévia autorização das famílias), e fazer análises com as professoras.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada nesta pré-escola.

Caso autorize, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma ficará com o senhor ou a senhora e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 4º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 5º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019

Nome do(a) diretor(a)/coordenador(a)

Assinatura do(a) diretor(a)/coordenador(a):

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O(A) PROFESSOR(A)**

Sr. Professor ou Sr.^a Professora,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “**As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em curso em um centro de educação infantil de fortaleza/ce: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**”, cujo objetivo principal analisar as manifestações de múltiplas linguagens expressas pelas crianças no contexto de uma pré-escola pública de Fortaleza - CE.

Para atingir esse objetivo, pretendo realizar, juntamente com o senhor ou a senhora, observações das crianças do agrupamento de infantil IV, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens (com a prévia autorização das famílias), e fazer análises com o senhor ou a senhora.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada na sua turma.

Caso aceite, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma ficará com o senhor ou a senhora e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 4º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 5º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019

Nome d(o)a professor(a):

Assinatura d(o)a professor(a):

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

Senhores Responsáveis,

Estou realizando uma pesquisa intitulada “**As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em curso em um centro de educação infantil de fortaleza/ce: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**”, cujo objetivo principal é analisar as várias formas pelas quais as crianças se expressam na escola. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar, juntamente com o(a) professor(a) da(s) criança(s) sob sua responsabilidade, observações e análises das formas de expressam das crianças. Ninguém precisará pagar nada porque todas as despesas serão de responsabilidade do pesquisador. Informo também que o(a) diretor(a)/coordenador(a) e o(a) professor(a) concordaram com a realização da pesquisa.

Gostaria que os senhores permitissem que a(s) criança(s) sob sua responsabilidade participasse dessa pesquisa e que o pesquisador e o(a) professor(a) possam fotografar e filmar a(s) criança(s). É necessário esclarecer que essas fotos e filmagens poderão ser utilizadas em textos e palestras.

Caso os senhores concordem com a participação da(s) criança(s) sob sua responsabilidade nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com os senhores e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) os senhores podem aceitar ou não a participação da criança; 2º) caso o senhor aceite, a criança não correrá nenhum risco nem será prejudicado nas atividades aqui da pré-escola; 3º) caso a criança desista de participar no meio da pesquisa, ninguém será prejudicado; 4º) estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 5º) os senhores só assinarão esse papel quando tiver entendido o que lhe expliquei.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019

Nome da criança:

Nome do responsável pela criança:

Assinatura do responsável pela criança:

Assinatura digital:

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Pesquisador

APÊNDICE E – RELATO DE UMA PRÁTICA DE CALENDÁRIO

Em duas das rodas de conversa observadas, na turma Infantil IV B, a professora Camila promove a prática de calendário com as crianças. Camila inicia a roda com a exploração do nome do mês e pergunta, em seguida:

Camila: Qual é a primeira coisa que se faz com o calendário?

Algumas crianças responderam: desenhar!

Francisco Pedro: Contar!

Camila: Gente, a primeira coisa que a gente faz é pintar o sábado e o domingo. Por que que a gente pinta o sábado e o domingo?

Pedro: Porque vai ficar de férias!

Camila: Férias?!

Camila: Por que é que a gente pinta todo o sábado e todo o domingo (passando o dedo nas colunas dos referidos dias)?

Mariana: Porque a gente falta aula.

Camila: Por que a gente falta aula? Não precisa vir pra escola. A gente fica onde (junta as duas mãos, formando o telhado de uma casa)?

Crianças: Na casa!

Foto 259 – Camila fazendo a representação de uma casa com a mãos



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila escolhe duas crianças para pintar as colunas de sábado e domingo (Mariana e Arthur). Algumas crianças dizem: “Eu quero ir, tia!” Camila responde: “Calma, já já eu chamo vocês!” Camila diz para Mariana, que está próxima ao calendário, no chão, para ela escolher uma cor. A menina escolhe o giz de cera da cor vermelha.

Camila diz: “Pinta todo o sábado (se referindo à coluna em que estão agrupados os sábados). Mariana deita o giz de cera e pinta a coluna. Arthur passa pelo mesmo processo, escolhe a cor verde e pinta os domingos. Em meio a isso, as outras crianças conversam e falam com a professora, delatando atitudes dos colegas. Camila mostra para o grupo o calendário após a intervenção de Mariana e Arthur, lembrando com elas as cores escolhidas.

Camila: A Mariana pintou o sábado, que a gente fica em casa, e o Arthur pintou o domingo, que a gente também fica em casa. Olha a quantidade de dias que a gente vem pra escola.

Ayron coloca a mão na cabeça e faz um som de surpresa “Ahhhh!”.

Camila: Eu vou chamar uma por uma para desenhar no calendário, mas tem que lembrar que na sexta-feira é dia do quê...?

Alguma criança: Parque.

Camila: Do brinquedo!

Foto 260 – Calendário de outubro



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Camila: Vou começar com a Williane (que está em uma das pontas do círculo). Williane, você vai querer fazer alguma coisa diferente nesse mês? O que é que você quer fazer?

Williane diz que quer “bicicleta”.

Camila liga para a coordenadora para saber se ela autoriza. A coordenadora concorda. Parece que a instituição precisava reparar algo em sua estrutura para acolher esse tipo de proposta.

Camila: Já que a Williane tá pedindo pra trazer bicicleta e o Ayron já pediu pra trazer o skate... (em situação anterior)

As crianças se empolgam com a ideia e vão para perto da professora.

Camila: Crianças, assim não dá. A tia Camila vai ficar brava, se todos falarem, eu não vou conseguir ouvir.

As crianças se sentam. Apenas Williane fica próxima ao calendário.

Camila: A Williane quer trazer a bicicleta, nesse dia a gente vai fazer, para trazer o patinete, a bicicleta, o skate, combinado?

Arthur: O celular!

Camila: Não! Calma! Uma coisa de cada vez.

Camila: Williane, que dia você quer trazer a bicicleta?

Williane fica olhando para Camila e sorri (parece envergonhada).

Camila: Olha aí pro Calendário!

Williane coloca o dedo no dia 9.

Camila: Nesse dia!? Essa semana (passando o dedo por toda ela) foi aquela que a gente combinou que não vai desenhar (trata-se da semana dedicada às comemorações do dia das crianças). Essa aqui (referindo à semana anterior) ou essa (referindo-se à semana posterior).

Williane escolhe novamente um dia da semana de programação de festividades do dia das crianças.

Camila, então, resolve pintar toda a semana de amarelo: eu vou pintar de amarelo a semana que vocês não podem fazer desenhos, por já ser a semana especial, que já tem programação.

Williane coloca o dedo em cima do dia 21, uma segunda-feira.

Camila: Esse aí?!

Williane confirma.

Agatha coloca o dedo no dia 2, próximo dia, e diz: Esse aqui, por favor! (faz em tom de brincadeira, mas parece identificar que é um dia que está próximo).

Williane escolhe uma canetinha e olha para Camila.

Camila: onde você quiser!

Williane desenha no dia 22.

Camila: Proooooonto! Agora é a Ana Júlia! Vamos ouvir o que é que a Júlia vai pedir.

Ana Júlia: O dia da bicicleta, o dia do celular (anteriormente, dito por Arthur).

Camila: O dia do celular?!

Ana Júlia: O dia da boneca.

Camila: Pois, vem pra cá (para perto do calendário).

Camila: Escolhe um dos três, o da bicicleta a Williane já escolheu. Dia da boneca ou do celular?

Arthur: O do celular!

Camila: Calma.

Ana Júlia: Boneca.

Camila: Boneca?

Ana Júlia confirma.

Camila: O dia da Boneca pode ser o dia do brinquedo, que a gente já faz nas sextas-feiras?

Ana Júlia: Pode!

Camila: Pois, escolhe, dia 4, 18 ou 25 [as sextas-feiras do mês, exceto a da semana da criança).

Ana Júlia escolhe o dia 4, apenas apontando para ele e olhando para a professora.

Enquanto isso, algumas crianças conversam e outras, que estão mais próximas da professora, ficam atentas ao calendário.

Camila: Pronto?! Jovania, sua vez! O que você quer fazer na escola de diferente esse mês?!

Jovania fica em pé, diante da professora.

Ana Júlia: Tia, tia! Que tal desenhar o dia da piscina?

Camila: Jaja, jaja (faz movimentos com a mão aberta, que simbolizam essa mensagem).

Camila segura na mão de Jovania.

Jovania: Massinha.

Camila: Dia da massinha?

Jovania confirma, acenando com gestos.

Camila: Jovania, e que tal a gente fazer a nossa própria massinha?!

Crianças fazem som de surpresa: Ohhhhh

Camila faz uma expressão facial de surpresa. Abre a boca e coloca a mão na frente.

Camila: Gostou da ideia, Jovania?

Jovania confirma.

Camila: Pois, desenha aí a Jovania com a massinha de modelar.

Jovania desenha uma figura humana (provavelmente, ela, uma criança, como sugerido por Camila).

Camila: Pronto? Bota uma massinha na mão da Jovania aí!

Jovania sorri e coça a cabeça (parece envergonhada)

Camila: Qualquer jeito!

Jovania faz um pontinho na mão da figura.

Camila: Wosly, você quer desenhar alguma coisa? Wosly, o que você quer fazer na escola?

Wosly balança a cabeça, como quem responde que “não”.

Camila: não?

O menino repete o movimento.

Camila: Tá bom.

Camila: Sophia, o que é que você quer fazer esse mês?

Sophia fala algo baixinho.

Camila: Não ouvi, fala mais alto.

Sophia, muito envergonhada, quase se escondendo atrás de um colega diz:
Brinquedo.

Alguma criança diz: brincar com brinquedo.

Camila: Brincar com brinquedo?

Sophia confirma.

Camila: O dia do brinquedo! Vem desenhar!

Camila registra por escrito os desejos que já foram registradas pelas crianças. Escreve com o lápis abaixo dos desenhos. A professora pede para Sophia se posicionar em frente ao calendário, para que ela possa fotografar melhor.

Camila: Aqui, Sophia (apontando para o dia 18, última sexta-feira livre, do dia do brinquedo), porque o dia do brinquedo é nas sextas-feiras.

Camila: O que é que tu vai trazer, Sophia, pra escola?

Camila: Pedro Iago, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Pedro Iago: Eu quero tomar banho de piscina.

Camila: Tomar banho de piscina?! (cara de surpresa).

Pedro Iago confirma.

Ayron: Ô tia, eu tenho uma piscina na casa do meu pai.

Camila: Vou trazer a piscina da casa do teu pai pra escola.

Camila: João Arthur, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

João Arthur: Celular!

Pesquisador: Já aconteceu esse dia do celular?

Camila: Não... Vou ter que fazer uma adaptação, porque eu não vou trazer aparelho celular pra cá.

Pesquisador: A ideia é de trazer os dos pais deles, é?!

Camila: É, mas eu tive uma ideia.

João vai registrar no dia 1.

Camila: Não, esse aqui é hoje. Arthur, hoje não dá pra ser o dia do celular, a gente tem que escolher outro dia.

João vai registrar no dia 2.

Camila: Amanhã, já? Dá um tempinho pro dia do celular, vai aqui pra baixo, por favor. Negocia comigo.

Arthur flutua entre o dia 17 (quinta), 14 (segunda) e depois volta pro dia 2.

Camila coloca a mão no quadrinho do dia 2 e diz: Não. Passa os dedos entre os dias da terceira semana do mês.

Arthur: Não... não, tia!

Camila: Mas, não tem negociação?

Arthur confirma que não.

Camila: Porque amanhã não dá tempo de organizar. Fica muito em cima.

Arthur escolhe dia 3.

Camila: Quinta-feira não tem aula, vai ter paralização. Só sobrou aqui embaixo mesmo, Arthur (terceira semana).

Camila cobre o dia de quinta-feira, 3.

Camila: Bora, Arthur! Senão eu chamo outra criança.

Arthur escolhe a quinta, dia 17.

Camila: Muito bem, Arthur, nota 10!

Nicholas Isaac!

O que é que você quer fazer na escola de diferente?

Nicholas: Quero fazer... minha bike.

Camila: Nicholas, o dia da bicicleta a Williane já desenhou. Aí, você traz sua bike. Você quer fazer algo a mais?

Nicholas confirma que sim.

Camila: O quê?

Nicholas demora um pouco.

Camila: Senta lá pra pensar, vou chamar o Francisco Pedro.

Camila: O que é que você quer fazer na escola de diferente?

Pedro: Banho de bica!

Camila: Banho de bica já vai ter no dia da piscina. Quer alguma coisa diferente?

Pedro: Não!

Camila: Pois, senta lá.

Camila: Lorena, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Lorena gira o rosto de um lado para o outro, representativo de “não”.

Camila: Não? Nada?

Camila: Ana Mariana, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Ana Mariana: Eu quero brincar de bicicleta.

Camila: Mais alguma coisa?

Mariana: Fala baixinho.

Camila: Gente, eu não tô ouvindo a Mariana.

Mariana fala baixinho.

Camila: O dia do brinquedo, né?!

Mariana confirma.

Camila: Samuel, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Samuel fala baixinho.

Camila: Trazer a bicicleta, a gente já desenhou!

Camila: Ayron, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Ayron: Skate!

Camila: Mais alguma coisa?

Camila: Maria Agatha!

Agatha: Eu vou querer a maquiagem.

Agatha escolhe o dia 16.

Alguma menina: E o batom?

Agatha aponta com o dedo: Tá aqui.

Camila: Mariana, e você, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Mariana: Patinete!

Camila: Dia do patinete vai ser no dia das rodas, tá bom?! Mais alguma coisa?

Mariana fala baixo (como a maioria das crianças, parece envergonhada).

Camila: Tira a mão da boca.

Mariana fala baixinho.

Camila: Pode, pode, dia do castelo de areia.

Mariana: Tia, qual eu faço?!

Camila aponta os dias livres.

Mariana registra no dia 15.

Camila: Kaylane, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Kaylane fala baixinho.

Camila: Liquidificador?

Kaylane: Não...

Kaylane fala baixinho.

Camila: O que é ficador?

Camila: Como é brinquedo de liquidificar? Me conta!

Kaylane: Mingau...

Camila: Você quer fazer uma culinária com liquidificador?

Kaylane confirma.

Camila: Vou pedir para eles trazerem várias receitas de liquidificador e aí a gente vai votar.

Como a gente vai precisar de dias pra se organizar, tem que ser nesses dias aqui de baixo (últimas semanas), tá bom?

Kaylane faz no dia 30.

Camila: Emanuelle, o que é que você quer fazer na escola de diferente?

Emanuelle gira o rosto de um lado para o outro, representativo de “não”.

Mariana diz que quer fazer o dia da piscina de brinquedo.

Camila: Mariana, a piscina de brinquedo já vai vir nessa semana aqui (da criança).

Camila pede para as crianças se sentarem.

Camila: Olha só, pessoal! As crianças que ainda não desenharam tiveram alguma outra ideia?

Crianças: Sim!!!

Agatha: O dia da quadrilha?!

Camila: Olha! Gostei da ideia!

Arthur: Tia, eu quero o dia de pintar.

Francisco Pedro e Ayrton: Dia do dinossauro.

Camila: Já temos três ideias novas aqui!

O Pedro quer o dia do dinossauro. Pedro, como é que seria o dia do dinossauro?

Pedro: As crianças têm brinquedo de dinossauro.

Camila: Aí, as crianças iam trazer brinquedo de dinossauro?

Pedro confirma.

Camila: E quem não tem brinquedo de dinossauro?

Agatha fala algo para Camila.

Camila: A Agatha encontrou uma solução, os meninos trazem dinossauro e as meninas boneca.

Ayrton: Ô, tia! Uma piscina de bolinha de dinossauro!

As crianças fazem barulho.

Camila: Eu tive uma ideia! Pedro, vem cá!

Nicholas grita e faz pose de força: Eu tenho uma ideia!

Ayrton, com as mãos juntas: Bolinha de dinossauro!

Camila: Onde é que eu vou arrumar uma piscina de bolinha de dinossauro.

Iago: Tia, eu tenho uma piscina...

Camila: Pera aí! Olha, eu tive uma ideia pra adaptar a ideia do Pedro. Que tal a gente fazer o dia do dinossauro e pensar como é que a gente mesmo poderia fazer o dinossauro?!

As Crianças ficam agitadas.

Iago: Tia, eu já sei tia!

Camila: Hã?

Iago fala baixo.

Camila: Ir pra casa de cada um?

Iago confirma.

Camila coça a cabeça, mostrando-se confusa) e fala para o pesquisador:

Como é que eu vou pra casa de cada um, hem?

Camila: vou pegar a ideia dele (Pedro Iago) e da Agatha e juntar.

Francisco Pedro está próxima ao cartaz para registrar o dia do dinossauro.

Ele escolhe o dia 28.

Arthur: Tia! E o dia de pintar o cabelo?!

Crianças pedem coisas ao mesmo tempo.

Camila: O mês tem que ter 50 dias.

Camila: A Agatha e o Pedro Iago pediram o dia da casa. Vem cá, Maria Agatha.

Camila, para o pesquisador: Aí, no dia da casa eu pensei em fazer umas cabanas com nylon aqui na sala.

Pesquisador: Ah, legal!

Camila: Pra eles brincarem de casinha.

Ninguém quer fazer nada amanhã...

Agatha desenha no dia 2, próximo dia.

Camila: Cadê a casa?

Agatha aponta no papel.

Camila: Muito bem!

Camila: Mariana, você disse que queria pintar a parede?

Mariana: Sim.

Criança: Tia, eu quero comer!

Camila: Vamos já jantar!

Ana Júlia denuncia Arthur.

Camila: Vem, Mariana!

Camila mostra para Mariana os dias que estão sobrando.

Mariana escolhe o dia 24.

Camila: Mariana, muito obrigada. Vem, Arthur!

Camila: Arthur, é o seguinte, você quer o concurso do desenho mais bonito, não é?!

Arthur: Vai ganhar!

Camila: Eu vou ver como é que faz isso, porque, na educação infantil, não pode gerar competição. Mas, eu gostei da ideia do concurso de desenho, mas que todos ganhem.

Camila: Arthur, só sobrou esses três dias.

Arthur escolhe o dia 14.

Camila: Faz, Arthur.

Arthur escreve um A.

Camila: O que foi que você fez aí, Arthur?

Arthur: Eu desenhando.

Camila: Vem, Pedro, de novo, Pedro.

Camila: Já tão muito dispersos, vou encerrar por aqui.

Pedro escolhe o dia 31. Parece que Camila já tinha escutado o seu pedido.

Pedro desenha uma forma parecida com uma chave.

A maioria das crianças se encontra em interações iniciadas por elas.

(REGISTRO EM FORMATO DE VÍDEO, 01/10/19).

APÊNDICE F – RELATO DE UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Após o parque, as duas turmas se reúnem no espaço do ateliê para escutar a histórias intitulada “O homem-biscoito”. A contação da história fica a cargo da professora Camila, enquanto Lu produz os registros, tomando notas de falas e outras expressões das crianças. Camila posiciona-se para contar a história em cima de uma pequena escada, assim fica em uma altura superior às crianças, como se estivesse em cima de um palco.

Foto 261 e 262 – Contação de história



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

Isaac (Infantil IV A) já havia interagido com o livro em sala e fala neste momento o nome da história. Surge entre as crianças a ideia de fazer biscoitos, as professoras comentam que pode ser uma atividade de culinária. Camila pergunta o que é preciso para fazer biscoitos.

As crianças falam quais são os ingredientes: ovo, farinha, leite, chocolate, morango etc. A conversa também aborda o preparo do biscoito. Neemias diz que é preciso ter uma bacia; e Iolanda entende que a bacia é para lavar os biscoitos. Assim, Camila explica para quê que a bacia seria usada.

Camila começa a contar a história de um biscoito que, depois de pronto, foge da cozinha onde foi feito e tenta escapar de vários olhos famintos. Ainda no início ela faz um gingado com o corpo, expressando a empolgação da personagem senhora em fazer o biscoito. Nesse exato momento, Graciane diz “pra quê esse mexe-mexe?” e imita os movimentos feitos por Camila. Camila e Lu riem. Camila diz pra Graciane: “Mulher, deixa eu contar a minha história, por favor!”. Neemias pergunta pra Camila: “A senhora comeu carne de palhaço?”. Camila responde: “Não, vocês fazem eu perder a minha concentração”. Camila faz de novo o gingado com o corpo, olha para Graciane e ri.

Quando Camila ler que a senhora usou bala de menta para fazer os dentes do homem-biscoito, Iolanda diz “EEEECA!”.

Na situação em que o homem-biscoito foge da cozinha, Camila expressa um som parecido com “IUUUPI”, que é acompanhado de um movimento ascendente feito com o braço.

Camila coloca as duas mãos na boca para simular a Senhora gritando para que o homem-biscoito voltasse. Ela, então, pergunta para as crianças: Será que o homem-biscoito voltou?

As crianças dizem que não.

Camila faz novamente a senhora gritando: Volta aqui que eu quero te comer.

Iolanda diz: Tia, por que ela não disse assim ó: “Pare, pare, eu te dou um chocolate, vem logo”?

Camila: Porque ela não gosta de mentir. Ela falou a verdade.

Iolanda: Tia, por que que ela cortou a massa, se a massa não tava nem pronta.

Camila faz um movimento com a mão representando “sei lá”, “não sei”.

Iolanda passa a mão no rosto, como se estivesse irritada com a senhora.

Na narrativa o Homem-biscoito diz que não voltará, que a senhora o pegue se ela for capaz.

Airon: Ô tia, se eu der uma bala pro homem biscoito, aí ele ia voltar e eu ia pegar ele e comer todo.

Camila: Ó, vamos ver se ela vai ter essa ideia, né?!

O homem-biscoito continua fugindo, mas se depara com um velho que também quer lhe comer. O homem-biscoito corre ainda mais. Camila diz fazendo a voz do homem-biscoito.

Camila: Pegue-me se você puder...

Neemias: Se for capaz, tia!

Camila: Ah é, se você for capaz... Muito bem! (passa a mão na cabeça de Neemias e o menino sorri).

Foto 263 – Contação da história “O homem-biscoito”



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2019

O homem-biscoito agora tem a senhora e o velho correndo atrás dele. O homem-biscoito encontra galinhas no caminho. Camila imita o som feito pelas galinhas: “pór, pór, pór...”.

Nicholas: A galinha nem fala isso. A galinha nem fala isso.

As galinhas ameaçam comer o homem-biscoito. Camila pergunta para as crianças: “Sabe o que foi que o homem-biscoito disse?”.

Ágata: Eu vou correr.

Camila continua a história, agora o homem-biscoito também foge das galinhas. Camila pergunta quem estava correndo atrás do homem biscoito.

Neemias: A velha, o velho e a galinha.

Em sua fuga, o homem-biscoito agora se depara com um cachorro. Camila emite o som do animal: “Au, au, au”. Interpretando o cachorro diz: Vou te comer! Neste momento Neemias “soluça”, como de susto. A professora agora interpreta o homem-biscoito: Eu corri da velha, do...

Neemias: do velho e das galinhas, eu vou correr de você, me pegue se você for capaz... (continua a fala do homem-biscoito na história).

As crianças tentam falar, mas Neemias fala mais alto.

Camila: Muito bem! Muito bem, isso mesmo que ele disse.

Neemias olha para as crianças parecendo estar todo orgulhoso de si.

O homem-biscoito agora encontrou ovelhas, cujo som é reproduzido por Camila: “Mé, mé, mé”. As ovelhas ameaçam comer o homem-biscoito. Antes da professora continuar a narrativa, Neemias se adiantou e falou o que o homem-biscoito disse para as ovelhas. Camila, então, convida o menino para prosseguir a história ao lado dela.

Neemias: Eu já corri da velha, do velho, das galinhas, do cachorro, e eu posso correr de você, me pegue se for capaz (Neemias parece se apoiar nas imagens para continuar a narrativa).

Camila: Muito bem, Neemias, é isso mesmo.

Agora surge uma raposa no caminho do homem-biscoito. Carlos Henrique diz: “Tia, uma raposa com a barriga desse tamanho”.

Camila diz: “Ele já tinha comido, né?!”.

Para a surpresa das crianças, a raposa não queria devorar o homem-biscoito. Ela não gostava de correr. Uma criança diz: “Corre sim!”

A raposa se dispõe a ajudar o homem-biscoito a atravessar o rio. E assim acontece, até que o homem biscoito precisa subir no focinho da raposa.

Iolanda: E “ti bum!”, a raposa comeu o homem-biscoito.

Camila coloca uma folha no seu nariz para simular o homem-biscoito no focinho da raposa. Também simula a raposa abrindo a boca e comendo o homem-biscoito.

As crianças ficam em silêncio.

Camila termina a história dizendo: “Aquele era o fim do homem-biscoito. Afinal, biscoito é pra comer!”.

Airon: Mas, ele é vivo.

Algumas crianças não concordam com o fato dele ter sido comido,

Francisco Pedro argumenta: Porque ele é pessoa né, Tia!!!

Camila: Os biscoitos foram feitos para serem comidos.

Airon: Uooou! Francisco Pedro: Mas, porque ele é pessoa biscoito.

Neemias tenta falar algo e Iolanda começa a música que termina a história. Neemias passa a mão no rosto (como que irritado) e começa a cantar a música bem rápido.

(REGISTRO EM FORMATO DE VÍDEO, 14/10/19).