

NOTAS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA SOBRE ESPAÇO E TEMPO EM GRUPOS DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 2 E 3 ANOS

Jorgiana Ricardo Pereira¹

Rosimeire Costa de Andrade Cruz²

RESUMO

Este trabalho objetiva contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca do papel de duas dimensões da Pedagogia da Infância, o espaço e o tempo, para a efetivação de uma práxis participativas no cotidiano da Educação Infantil. Tem como base teórica perspectivas de Pedagogia da Infância, as quais defendem que essa etapa da educação tem uma intencionalidade educativa conectada com as necessidades e os direitos das crianças, o que abrange os direitos de suas famílias e professores. Resulta de uma pesquisa mais ampla, de natureza qualitativa, do tipo de estudo de caso praxiológico. Tem como base empírica dados da documentação de uma professora pesquisadora de sua práxis, sistematizada em relatórios e livros. Os resultados revelam a colaboração das dimensões pedagógicas espaço e tempo na edificação de uma práxis participativa quando acompanhadas de uma intencionalidade educativa sustentada no diálogo construtivo com os ritmos, necessidades e interesses das crianças. Assim, o estudo conclui que a concretização de uma práxis participativa no cotidiano demanda a composição de um ambiente educativo que considere a criança como capaz de ler o mundo e interpretá-lo, construir saberes e cultura, figurando como um sujeito apto a participar ativamente de sua educação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Práxis participativa. Ambiente educativo. Docência. Pesquisa. Creche.

NOTES FROM CHILDHOOD PEDAGOGY ON SPACE AND TIME IN GROUPS OF CHILDREN IN THE AGE OF 2 AND 3 YEARS

ABSTRACT

This paper aims to contribute with the broadening of knowledge about the role of two dimensions in Childhood Pedagogy – space and time – for the effectiveness of a participative praxis in Child Education routine. Its theoretical bases are Childhood Pedagogy perspectives that defend that this stage of education has an educational intentionality connected to the children's needs and rights, which encompasses their families' and teachers' rights. It is the

¹ Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Doutorado Sanduíche de dois anos na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa UCP (Porto-Portugal). Mestra em Educação (2014) pela UFC. Cursou Pós-Graduação em Educação de Infância (2019) no Núcleo de Estudos Avançados da Infância, na Universidade Católica Portuguesa (Porto-Portugal). Licenciada em Pedagogia (2011) pela UFC. Professora do Centro de Humanidades da UFC. Membro da Associação Criança (Braga/Portugal). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0592-3261> E-mail: jorgiana.r.pereira@ufc.br

² Professora Associada IV da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Pós-doutorado Sênior do CNPq. Graduada em Pedagogia (1998), Mestre (2002) e Doutora em Educação (2007) pela UFC e Pós-doutorado (2024) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Faz o segundo Estágio Pós-doutoral na UFOPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2532-010X> E-mail: rosimeireca@ufc.br

result of a broader, qualitative, praxiological case study-type research work. Its empirical bases are data from a teacher-researcher's documentation on her praxis, systematized in reports and books. The results reveal the collaboration of the pedagogical dimensions of space and time in the construction of a participative praxis when accompanied by an educational intentionality supported by a constructive dialog with the children's rhythm, needs and interests. Therefore, the study concludes that the materialization of a participative praxis in the routine requires the composition of an educational environment that considers children as able to read and interpret the world, build knowledge and culture, featuring as a subject able to actively participate in their own education, learning and full development.

Keywords: Participative praxis. Educational environment. Teaching. Research. Nursery school.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, são analisadas brincadeiras e outras experiências protagonizadas por crianças e documentadas no cotidiano de dois grupos de creche em uma instituição de Educação Infantil. Seu objetivo é contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca do papel de duas dimensões da Pedagogia da Infância, o espaço e o tempo, com vias à efetivação de uma práxis participativa no cotidiano. Logo, uma práxis que reconhece, na ação educativa, como questão central, a promoção da participação ativa da criança no seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007). Essa centralidade é imprescindível à elaboração de experiências que promovam o desenvolvimento integral dos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade que frequentam creches e pré-escolas. Afinal, essa é a finalidade da Educação Infantil (Brasil, 1996). Dessa forma, o currículo declarado nas propostas curriculares institucionais precisa ser efetivado a partir das interações e da brincadeira, eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2009; Kishimoto; Freyberger, 2012). Ademais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), deve estar alinhado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Embora as definições de cotidiano, currículo, Pedagogia da Infância, espaço e tempo sejam aprofundadas em seções posteriores deste texto, é oportuno trazer aqui ideias iniciais acerca do sentido que está sendo atribuído a esses termos.

O cotidiano refere-se a um espaço-tempo essencial para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as ações repetitivas, triviais, como é onde surge a possibilidade de encontro com o inesperado (Barbosa, 2006). Nessa perspectiva, não se define pela sua parte, a qual é objeto de organização e planejamento expressos na rotina pedagógica, sendo somente

um dos elementos que o constitui. Como destaca Barbosa (2006, p. 35), “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”.

É no cotidiano partilhado por crianças e adultos em contextos de Educação Infantil que a vida cotidiana (Barbosa, 2009) se desenvolve e se conecta com os aspectos centrais da Pedagogia da Infância e suas dimensões: espaço, materiais, tempo, interações, observação, documentação, planejamento, avaliação, atividades e projetos, organização dos grupos, relações com as famílias das crianças e com a(s) cultura(s) (Oliveira-Formosinho, 2007).

O significado atribuído ao currículo remete ao que é apresentado no Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e retomado na BNCC (Brasil, 2017). Sendo assim, consiste em um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, Art. 3º).

Outrossim, como ressalta Andrade (2002), não há nada de natural “nesse conjunto de práticas”, uma vez que resulta de uma construção social. Portanto, as concepções, os valores e os conhecimentos que as constituem não são neutros. Tal compreensão é alicerçada em Apple (2006), que enfatiza ser um grupo detentor de poder – corporativo, político, econômico, religioso, identitário, cultural etc. – quem define o que “entra e o que fica de fora” de certa organização curricular; e em Silva (1999), o qual ressalta que o currículo leva consigo “as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (p. 147) e “as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia” (p. 148).

A Pedagogia da Infância, por sua vez, refere-se a “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” (Barbosa, 2010, n. p.).

Em relação à definição de espaço, às vezes utilizada como equivalente a ambiente, é adequado lembrar que embora espaço e ambiente estejam fortemente relacionados, o espaço refere-se a locais para atividades, que inclui objetos, materiais, mobiliário e decoração; o ambiente, por sua vez, refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações nele estabelecidas (Forneiro, 1998). De tal modo, a menção à dimensão pedagógica espaço, neste estudo, integra

a sua dimensão física e funcional e a sua dimensão relacional, as quais, em conjunto, edificam o ambiente educativo.

Assim, quando crianças e adultos se encontram em um mesmo espaço, cada um com suas histórias, expectativas, necessidades e peculiaridades, é preciso tempo para que o espaço seja transformado em ambiente, “um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum” (Barbosa, 2013, p. 214). E o tempo, o que dizer sobre ele? De acordo com Barbosa (2013, p. 214),

é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

A opção pelas dimensões espaço e tempo como foco deste estudo decorre de sua importância no contexto da Pedagogia da Infância, tidos como interdependentes e estruturantes do cotidiano educativo. A organização dessas dimensões da Pedagogia convoca a refletir sobre as demais, reafirmando que, se por um lado elas são diferentes, por outro lado são sequenciais e interativas, e a ação em uma conduz a pensar e agir nas outras (Oliveira-Formosinho, 2018).

Nesse sentido, planejar espaço e tempo para promover, no dia a dia de grupos da Educação Infantil, interações, relações, brincadeiras e outras vivências das crianças com pares, adultos, objetos, materiais, brinquedos e outros elementos sociais, culturais e naturais significa favorecer suas experiências de vida pessoal e coletiva e possibilidades de ampliação do seu repertório cultural, de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento integral.

Na continuidade do artigo, após esta introdução, em que o objetivo do estudo e temáticas que a ele se conectam foram apresentados, o texto está organizado em quatro seções. A primeira debruça-se sobre as bases teóricas que alicerçam a Pedagogia da Infância; a segunda descreve a metodologia empreendida neste trabalho de base qualitativa; a terceira aponta os resultados e discussão a partir dos dados empíricos; concluindo, a quarta seção enuncia algumas considerações finais relativas ao estudo em questão.

2 ENTENDENDO MELHOR A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Este trabalho fundamenta-se em três perspectivas da Pedagogia da Infância, quais sejam, a Pedagogia da Relação e da Escuta (Malaguzzi, 2016a; 2016b; Edwards; Gandini; Forman, 1999; 2016; Vecchi, 2017), a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001; 2011; 2013, 2019) e a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil (Barbosa, 2006; Rocha 1999; Cerisara, 2004; Pereira, 2019).

A expressão Pedagogia da Relação e da Escuta é uma das metáforas que distingue a abordagem/experiência educacional de Reggio Emilia (Reggio), a qual vem sendo desenvolvida há mais de 50 anos, a partir de uma história coletiva, que revela como uma cidade, no norte da Itália, assumiu a responsabilidade pela educação das crianças após a segunda guerra mundial (Edwards; Gandini; Forman, 2016; Moss, 2016; Vecchi, 2017). Nas creches e escolas da infância³ reggianas (Vecchi, 2017), a educação das crianças é objeto de preocupação e responsabilidade comunitária, representa um pronunciamento acerca do respeito pelos direitos de todas as crianças e de suas famílias (Malaguzzi, 2016a).

A Pedagogia da Relação e da Escuta se traduz em uma abordagem educacional baseada nas relações de cooperação e de escuta sensível dos três protagonistas da educação: professores, crianças e suas famílias (Malaguzzi, 2016a; Pereira, 2021; Rinaldi, 2016). Essas relações e escuta apoiam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, que não é estático, rígido e rotineiro, mas sustentado numa imagem de criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa, competente e mensageira de cem linguagens; um trabalho em constante experimentação e transformação na direção de sustentação dessa imagem de criança e da Pedagogia que nela se substancia (Edwards; Gandini; Forman, 1999; 2016; Malaguzzi, 2016a; Zero, 2014).

A Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança, sediada em Braga/Portugal, teve início em meados dos anos 90 (1995-1996). Foi desenvolvida, progressivamente, com base na cooperação, e realizada no âmbito dos projetos de formação, intervenção e investigação da referida Associação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001). Seu desenvolvimento fundamentou-se em estudos e pesquisas (por exemplo, Formosinho, 1987; Oliveira-Formosinho, 1998; Araújo, 2011) e numa importante

³ Escolas da Infância em Reggio referem-se ao que no Brasil é denominada pré-escola e em Portugal jardim de infância ou pré-escolar.

cultura pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Esses referenciais possibilitaram a sua ampliação, reconstrução e transformação contínua, tendo em vista a sustentação de uma práxis que seja testemunho de uma Pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

Nesse sentido, uma das buscas dessa perspectiva pedagógica é o reconhecimento dos direitos e deveres, semelhanças e diferenças das crianças, suas famílias e profissionais, do lugar que ocupam como pessoas dignas de respeito e de voz, detentoras de competências e de agência (Oliveira-Formosinho, 2018). A Pedagogia-em-Participação sustenta-se na democracia, considerada como o coração de suas crenças, valores e princípios.

Na acepção de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), em diálogo com John Dewey, a democracia é entendida, ao mesmo tempo, como um fim e um meio na organização dos Centros de Educação da Infância, na organização da formação dos profissionais que neles atuam e no desenvolvimento de pesquisas nesses âmbitos.

A Pedagogia da Educação Infantil, em construção no Brasil, é definida como uma perspectiva pedagógica diversa e plural para a educação em creches e pré-escolas, fundamentada na especificidade da Educação Infantil (Pereira, 2019), um campo do conhecimento em construção, denominado por Rocha (1999) como “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”.

“A pedagogia é sempre uma maneira de interferir na vida das crianças [...]” (Barbosa, 2016, p. 135). Desse modo, dispor de “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância” (Rocha, 1999) é basilar para apoiar a constituição de pedagogias específicas para essa etapa da Educação Básica, necessárias à concretização de uma práxis coerente com os direitos e necessidades específicas de bebês e demais crianças⁴ no cotidiano de grupos de creches e pré-escolas brasileiras. Referidos direitos incluem, dentre outros, a proteção da vida, a participação social, cultural e política, os “[...] direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se; às necessidades individuais, coletivas, de bem-estar” (Barbosa, 2009, p. 69).

Assim, a perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil, em edificação no Brasil, deve ser traduzida em uma Pedagogia que tem como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (Barbosa, 2010). A finalidade dessa Pedagogia é afirmar, defender e pensar

⁴ Barbosa (2009) denomina bebê, as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, aquelas que têm idade entre 18 meses e 3 anos e 11 meses; e criança pequena, todas que estão na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

modos para que a especificidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas seja reconhecida e considerada nas experiências desenvolvidas junto às crianças na Educação Infantil (Barbosa, 2006; Cerisara, 2004; Faria, 2005; Rocha, 1999).

Essas três perspectivas pedagógicas apontam a especificidade que perpassa a teoria e a prática na Educação Infantil e consideram os profissionais, as crianças e suas famílias como protagonistas, sujeitos competentes e de direitos. Além disso, se opõem às práticas que limitam a educação das crianças ao assistencialismo, à escolarização e à transmissão de conhecimentos.

As dimensões pedagógicas espaço e tempo, sistematizadas por autores e estudiosos dessas perspectivas de Pedagogia e da área da Educação Infantil, serão mais bem perscrutadas ao serem apresentados os resultados e discussão dos dados da pesquisa aqui enfatizada, tendo em vista o seu objetivo.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de natureza qualitativa (Amado, 2017; Bogdan; Biklen, 1994), resulta de uma pesquisa do tipo de estudo de caso praxiológico (Formosinho, 2016).

A investigação educacional praxiológica vem sendo desenvolvida nos últimos dez anos e pertence à “grande família da pesquisa qualitativa” (Oliveira-Formosinho, 2016). Esse tipo de pesquisa compõe o quadro conceitual da Pedagogia-em-Participação, dialoga com os pressupostos da investigação ação, do paradigma da complexidade e da ciência pós-moderna. Expande o escopo da investigação ação, tendo em vista que procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora, evidenciando os processos formativos e transformativos que levam à reconstrução da práxis no cotidiano educativo. Tem o estudo, a produção de conhecimentos sobre a práxis e suas transformações como finalidades centrais (Oliveira-Formosinho, 2016; Formosinho, 2016).

Na educação, a pesquisa praxiológica é realizada por processos de construção e análise de dados resultantes da ação concomitante do investigador como pesquisador e participante da pesquisa, tendo em vista a conscientização e a transformação da práxis, da Pedagogia praticada no cotidiano educativo, seja para educar crianças ou formar professores. Por exemplo, uma professora de Educação Infantil que pesquisa sua práxis, como no estudo de Lima (2018); um profissional que assume o papel de formador em contexto e desenvolve

formação continuada nesse âmbito com professores ao mesmo tempo em que investiga essa formação e sua práxis formativa, como nos estudos de Sousa (2016), de Fochi (2019) e de Ferreira (2019).

A pesquisa praxiológica é complexa. Consoante Oliveira-Formosinho (2016, p. 18), “essa complexidade advém da natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir conhecimento praxiológico”. Nesse sentido, em estudos de caso do tipo praxiológicos, há abertura à grande proximidade do pesquisador com o objeto e o problema de estudo (Formosinho, 2016).

No estudo de caso praxiológico do qual decorre este artigo, a investigadora, uma das autoras deste texto, autoinvestiga sua práxis pedagógica a partir da documentação pedagógica que elaborou quando exercia a docência na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa que tem como objeto de estudo a Pedagogia que fundamenta a práxis pedagógica documentada e suas transformações, tendo em vista a conscientização (Freire, 1987; 1996) alusiva às dimensões da Pedagogia da Infância e suas contribuições na construção e na sustentação de uma práxis pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho, 2007, 2018, 2019).

Constituir uma práxis participativa exige bastante dos professores. Eles precisam não só aprender a documentar e assumir a documentação como parte do seu trabalho diário, mas “[...] evitar a tentação de esperar que as crianças lhes deem o que eles já sabem, e sim que retenham o mesmo maravilhamento que elas sentem com suas descobertas” (Malaguzzi, 2016a, p. 76). Nesse processo, desenvolvem a consciência de que “se documenta para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança”, de planejamento, ação e avaliação educativa e de partilha com as famílias (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 122), para constituir uma práxis participativa.

Dessa forma, o estudo empírico trazido neste artigo tem como base dados que integram a documentação da práxis da professora pesquisadora, sistematizada em relatórios e livros de sua autoria, compartilhados com as famílias das crianças com as quais trabalhou numa instituição pública de Educação Infantil.

Na reflexão que faz acerca de termos associados à documentação, Fochi (2019) distingue “documentar” de “documentação”. Segundo ele, os dois vocábulos são parte do processo da documentação pedagógica. Em sua análise, esta é vista como conceito pedagógico, estratégia utilizada que configura o modo de refletir o fazer pedagógico

cotidiano. Documentar, por sua vez, é o ato de registrar, necessário no processo de documentação pedagógica. Já a documentação representa os documentos, por exemplo, portfólios, relatórios, mini-histórias, que comunicam a experiência educativa da qual as crianças participam.

A documentação é a estratégia central em estudos de casos praxiológicos (Oliveira-Formosinho, 2016), pois provoca, conjuntamente, proximidade e distância em relação aos processos vividos no contexto educacional e suas realizações (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017).

A análise dos dados presentes na documentação elaborada pela professora pesquisadora é realizada à luz de perspectivas de Pedagogias da Infância. Trata-se de uma análise reflexiva, colaborativa e apoiada no compartilhamento e discussão entre os colaboradores da pesquisa.

De tal modo, refere-se a uma pesquisa fundamentada em conhecimentos teóricos e praxiológicos (Pereira, 2019; Oliveira-Formosinho, 2018; Fochi, 2019) resultantes da fusão dos estudos teóricos e experimentados no âmbito da Pedagogia da Infância e da prática docente da professora que autoinvestiga sua práxis na Educação Infantil.

Em diálogo com as finalidades da pesquisa mais ampla, neste artigo, o objetivo, conforme explicitado na sua introdução, é contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca do papel de duas dimensões da Pedagogia da Infância, o espaço e o tempo, para a efetivação de uma práxis participativa no cotidiano. Para tanto, analisa dados de momentos de brincadeiras e outras experiências protagonizadas por crianças no espaço e no tempo da sala de referência de dois grupos de creche, denominados aqui Grupo 2 e Grupo 3, respectivamente, com 16 crianças de dois anos e 14 crianças de três anos de idade.

A sala de referência desses grupos era ampla e, na ocasião das experiências, seu espaço era equipado com seis áreas diversificadas, também identificadas na literatura da área da Educação Infantil como “cantinhos” ou “zonas circunscritas” (Barbosa; Horn, 2001; Carvalho; Rubiano 2010). No período dos registros, essas áreas eram denominadas pela instituição de: dramatização (casinha), blocos, jogos, música, artes e leitura. O planejamento docente do tempo destinado às brincadeiras e outras experiências de livre iniciativa das crianças nessas áreas considerava, no mínimo, uma hora, todos os dias.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: “CASTELO, CASTELO”

Esta seção examina registros de brincadeiras e outras experiências protagonizadas pelas crianças nos espaços (áreas diversificadas) e no tempo na sala de referência dos dois grupos de crianças na faixa etária da creche. Segue, então, o primeiro registro:

Laura⁵ está na área da dramatização; ela pega um vestido verde com brilho e se dirige até a área de artes, onde estou. Entrega-me, como se pedisse – me ajuda a vestir. Pergunto-lhe: - *O que você quer, Laura?* Laura responde: - *Vestir*. Continuo o diálogo: - *Certo, vou ajudar você*. Depois de vestida, ela sai e retorna para a “casinha”. Após um tempo volta para a área de artes, onde ainda estou com algumas crianças que desenham, olha para mim e fala: - *Eu sou uma princesinha*. Então, pergunto: - *Como é o seu nome, princesinha?* Laura afirma: *Princesinha de fadas*. Ela sai e volta para área da dramatização onde estão alguns colegas da turma: Paloma, vestida de Branca de Neve; Victor, de Homem Aranha; Jamile, com vestido de festa e Carine, com o vestido da Minnie, personagem da Disney. Ela vê Victor deitado no chão com o olho fechado e ao notar minha presença diz: - *[nome da professora], [nome da professora], o Victor morreu*. Respondo-lhe: - *E agora, Laura, o que vamos fazer?* Paloma escuta e fala: - *Beijar*. Em seguida, beija o amigo no rosto e ele acorda. Laura vê Carine na rede e diz: - *Agora sou eu*. Carine sai e ela deita. Carine a enrola com uma capa da Chapeuzinho Vermelho, entrega-lhe uma mamadeira e uma boneca e diz: - *Pronto, bebezinha*. Carine e Paloma sentam ao lado da rede e balançam Laura. Ela olha para Victor, muda o tom de voz e diz: - *Homem Aranha, Homem Aranha*. Em seguida, entrega de volta a mamadeira para Carine e fala: - *Não tem leite*. Ela nota minha presença e diz: - *[nome da professora], não gostei dessa mamadeira, não tem leite*. Argumento: - *A Carine foi colocar leite*. Carine retorna e novamente lhe entrega a mamadeira, Laura a coloca na boca e depois de um tempo diz: - *Acabou o leite*. Olha para Victor e repete: *Homem Aranha, Homem Aranha*. Carine fala: *É o Homem Aranha*. Carine sai e retorna com outra mamadeira. Jamile se aproxima e dá a mamadeira na boca de Laura. Depois de um tempo, ela levanta e passeia pela sala e os colegas continuam brincando na “casinha” (Grupo 3 - Banco de Dados da Pesquisa).

Nesse registro, chama atenção o fato de que as interações e brincadeira das crianças ocorreram em decorrência do espaço – que abrange os materiais – e do tempo disponível para iniciá-las e desenvolvê-las. Essas intenções e brincadeiras se expressaram em suas ações, nas relações e comunicações por elas iniciadas com a professora e com seus pares.

Zabalza (1998) inclui a organização dos espaços entre os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. Segundo o estudioso, a organização dos espaços é a condição

⁵ Todos os nomes das crianças, referidos neste estudo, são fictícios. A escolha dos nomes teve como referência um banco de nomes de amigos, alguns também profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como de seus filhos e cônjuges.

básica para que muitos dos outros aspectos-chave da qualidade (o estabelecimento de uma rotina estável, a atenção individualizada a cada criança e o trabalho com as famílias, dentre outros) se efetivem.

Observa-se no registro da brincadeira um repertório de atuações das crianças que desvendam suas competências para iniciarem e gerirem brincadeiras, exigindo delas o compartilhamento de interesses, sentimentos, percepções e ações que as inserem em vivências éticas e de construção de uma identidade pessoal e coletiva. Também é possível identificar ações que a professora assumiu no momento da brincadeira das crianças, como: observar, participar e registrar.

Nesse processo de documentar as crianças em interação e ação, no espaço e tempo cotidiano, conhece-se a criança e seus modos de sentir, fazer e aprender. Além disso, manifesta-se a forma como o professor dialoga com os modos da criança de ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, narrar e significar no cotidiano (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013), expressões da sua forma singular de aprender. São essas expressões que devem orientar o planejamento da ação educativa no espaço e no tempo com vias a uma práxis participativa, a qual demanda ação-reflexão-ação no acompanhamento e promoção do desenvolvimento integral das crianças.

As interações das crianças com a professora e com seus pares revelam, por um lado, o potencial das relações como um sistema que contém intrinsecamente uma capacidade autônoma de educar e, por outro lado, o potencial relacional e educacional do espaço (Maluguzzi, 2016a) e do tempo disponíveis.

A seguir, é apresentado outro momento de brincadeira protagonizado pelas crianças:

Luiza brinca na área dos blocos. Está construindo uma torre com cones de papelão. Ela sobe na cadeira para conseguir elevar sua construção. Luiza nota minha presença e diz: - *Olha, professora, minha torre*. Então, respondo-lhe: - *Legal, Luiza, está ficando alta*. Igor chega e derruba a torre de Luiza. Luiza fala: - *Sai daqui, sai daqui*. Em seguida, Luiza parece perceber pelas expressões de Igor, que não sai e não se opõe a ela e que ele fez uma brincadeira que ela também aprecia (construir torres e derrubá-las). Os dois começam a reunir os cones juntos e a construir outra torre. Lavínia se junta a eles e participa da construção. Quando a torre está mais alta do que eles conseguem alcançar, mesmo subindo na cadeira, os três a derrubam e gritam: - *Castelo, castelo*. (Grupo 2, Banco de Dados da Pesquisa).

Muitos aspectos dessa brincadeira de construção constituem experiências que favorecem o desenvolvimento global das crianças. No âmbito das capacidades motoras,

destacam-se: a coordenação dos movimentos, equilíbrio, ritmo; em relação às funções intelectuais: a atenção, o raciocínio, a percepção, o planejamento; e no aspecto das relações sociais: a comunicação de sentimentos de desagrado, percepção das intenções do colega e disposição para desculpar, recomeçar e compartilhar.

Semelhante à situação retratada na brincadeira de construção apresentada, em diversos momentos de brincadeira das crianças, percebe-se a necessidade de lhes conceder tempo para resolverem situações que a princípio anunciam um possível conflito. Isso exige da professora ou do professor conhecer e acreditar na capacidade das crianças, não se precipitar, suspender-se e observar se sua mediação será necessária. Essa opção, contudo, não pode ser lida como omissão relacionada com o dever docente de garantir o direito ao bem-estar e a um ambiente seguro para todas as crianças. E, sim, como decorrente de uma ação educativa consciente de sua intencionalidade e das competências e papel ativo das crianças em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Como argumenta Oliveira-Formosinho (2018), a suspensão do professor não significa falta de ação, mas um silêncio profissional que procura observar e escutar a criança para conhecê-la e a compreendê-la. Trata-se de uma ação necessária para o incremento de uma mediação pedagógica realizada por uma professora ou professor que aprendeu a suspender a sua voz, a controlar o seu saber e, assim, conceder tempo para a criança. É esse tempo que permite observá-la e ouvi-la em ação e construir intencionalidades para a ação educativa em companhia da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2018, p. 42), é fundamental a “[...] suspensão ética do adulto para que a sua prática não crie uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças”, mas seja constituída por uma atenção consciente à sua voz.

É notável como a qualidade de um ambiente educativo participativo para as crianças pequenas se expressa e se fundamenta na promoção de relações que apoiam a construção de experiências educacionais, as quais se tornam visíveis a partir da observação e da escuta (Gandini, 2016), acompanhadas da consciência acerca dos motivos (por quê e para quê) pelos quais se observa, se escuta e se negocia com a criança (Oliveira-Formosinho, 2007). Na brincadeira em análise, essa negociação efetiva-se a partir da concessão de tempo para Luiza e Igor exercerem a sua agência.

Na sequência, é destacado outro momento de brincadeira compartilhado por duas crianças, também no âmbito da construção:

Denis e Rigner brincam com os jogos de construção de madeira na área dos jogos. Estão sentados, um do lado do outro e cada um constrói um castelo. Denis pega uma das peças que havia separado para ele e coloca no castelo que Rigner está construindo. Rigner se mostra impressionado e pergunta: - *Você me emprestou?! Denis responde: - Sim! - e sorri. Rigner agradece: - Obrigado! Denis afirma: - De nada.* (Grupo 3 - Banco de Dados da Pesquisa).

Percebe-se que a construção conjunta de castelos, embora cada criança tenha escolhido fazer o seu, ampliou as oportunidades de interação e diálogos entre elas. É evidente como articularam a ação de compartilhar uma peça do jogo com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, linguístico, utilizando, em contexto, formas de intercâmbio social, por meio da linguagem oral (“*obrigada*”; “*de nada*”), em um movimento de interpretação de significados culturais e sociais.

Compreende-se, ainda, que os diálogos das crianças se constituem em um ambiente de aprendizagem orientado por relações cooperativas, em que a professora observa, ouve, dialoga e documenta suas interações, comunicações e ações, realizando trocas com elas para planejar o trabalho educativo (Malaguzzi, 2016a). Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2019, p. 126): “a documentação pedagógica constitui a base para o processo de negociar e decidir, em conjunto, o planejamento educacional, que assim se transforma em planejamento solidário”, o qual tem como base a construção conjunta com as crianças.

Contemplemos outra brincadeira das crianças:

Ana, Lucia, Débora, Antônio e Igor brincam de dançar em roda na área de música. Igor está no meio da roda tocando um tambor. Eles rodam, dançam e se jogam no chão gritando e sorrindo. Depois de fazerem isso várias vezes, Lucia diz: *Vamos de novo, juntos;* e todos pegam nas mãos e começam a brincar de dançar novamente. Igor não levanta e Antônio diz: *Levanta Igor, ajuda;* como se o chamasse para tocar o tambor em pé. Débora sai da roda e Ana fala: *Vem Débora, vem.* (Grupo 2, Banco de Dados da Pesquisa).

Nota-se que a experiência de brincar de dançar em roda favoreceu o envolvimento afetivo e a interação entre pares; possibilitou às crianças experiências auditivas, sensoriais, gestuais, corporais e expressivas. Além disso, revelou, uma vez mais, o protagonismo e a capacidade das crianças para agir, planejar e recriar suas ações de forma situada no espaço (que as atraem para uma ação intencional e compartilhada) e no tempo disponível.

Essa brincadeira e as que a antecederam são ocasiões para as crianças escutarem a si e aos colegas e desenvolverem esse “*habitus*”, o de brincar em companhia, fazer escolhas e tomar decisões (Oliveira-Formosinho; Andrade, 2011).

Mais um registro de episódios de interação entre as crianças é compartilhado a seguir:

Luiza, Antônio e Carlos folheiam o livro da história “Bruxa, bruxa venha à minha festa”⁶, que pegaram na área de leitura. Luiza segura o livro e diz: - *Eu vou ler sozinha para vocês*. Antônio aponta para os personagens e pergunta a Luiza: - *Quem é esse? É a chapeuzinho vermelho?* Luiza folheia o livro e ao ver os personagens fala com expressividade: - *Gato, gato; coruja, coruja; tubarão, tubarão; fantasma, fantasma*. Ao ver o Babuíno, Antônio fala: - *Babuíno, Babuíno, venha a minha festa*. Luiza se distraí e Carlos pega o livro e começa a folhear. Luiza tenta pegá-lo de volta. A professora intervém: *Luiza, deixa ele ler um pouco para vocês*. Luiza aceita, mas logo pega outro livro na estante, o da história “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”⁷. Ela olha para Antônio e pergunta: - *Você gosta?* Antônio não responde e ela começa a folhear o livro. (Grupo 2, Banco de Dados da Pesquisa).

O episódio revela envolvimento das crianças com a ação de ler, brincar de ler, identificar personagens de suas histórias preferidas, o interesse de ler para os colegas e mesmo o prazer de ler sozinha. A existência de espaço e de tempo que asseguram o direito de acesso à literatura estendeu as oportunidades das crianças de tocar, olhar, imaginar, ler, ou seja, transver os livros e suas histórias (Barbosa, 2014). Ressalta-se o valor da existência de ambientes intencionalmente planejados para que as crianças tenham livre acesso a livros de literatura infantil e escutem histórias lidas e/ou contadas diariamente. Essas ações são uma maneira de apoiar o potencial que elas possuem, para, como poeticamente acentua Malaguzzi (2016b, p. 21), desenvolverem “*cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar. Cem e 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*”.

O acesso à literatura é uma necessidade e um direito humano (Cândido, 2011) que as crianças na Educação Infantil precisam ter garantido de modo criativo e significativo em suas experiências diárias em creches e pré-escolas. Experiências das crianças, desde bebês, com a

⁶ Autoria de Arden Druce, tradução de Gilda de Aquino e ilustrações de Pat Ludlow.

⁷ Autoria de Audrey Wood, tradução de Gilda de Aquino e ilustrações de Don Wood.

literatura, sua materialidade diversa e sua pluralidade são fundamentais a sua formação humana e cultural e ao seu desenvolvimento integral.

Os dados analisados legitimam a acumulação científica do conhecimento acerca das Pedagogias da Infância, os quais nos indicam que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social, pedagógico e físico que promova sua ação, que a permita ser tratada como criança e não como aluno (Cerisara, 2004), ou seja, como sujeito que, “[...] nas relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 1).

No decorrer desta seção, foram apresentadas narrativas de episódios da vida cotidiana de dois grupos de crianças em momentos de brincadeira e outras experiências de livre escolha. Cada uma e todas revelaram a riqueza da vida e convivência cotidiana nos grupos estudados. A convivência cotidiana em todos os âmbitos implica a existência do inesperado e, especialmente, na docência com crianças, cujas práticas não podem ser objetivamente determinadas (Barbosa, 2009), mas perspectivadas, coconstruídas (Oliveira-Formosinho, 2007) à luz da Pedagogia da Infância, tendo em vista a sustentação de uma práxis cujo foco é a criança e o seu desenvolvimento, não determinados conteúdos (Cruz, 2010); uma práxis participativa, democrática e respeitadora dos direitos não só das crianças e de suas famílias, como também das professoras, por exemplo: da autoria de sua práxis, da liberdade pedagógica e do desenvolvimento profissional.

A análise dos dados consente concluir que é no cotidiano educativo que a Pedagogia se consolida ou não como promotora da participação e da escuta da voz das crianças (Cruz, 2008). Igualmente, corrobora o conhecimento científico sobre as interações e a brincadeira, vastamente discutido em estudos e pesquisas, que focalizam suas contribuições ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento integral das crianças. Não obstante, as interações e a brincadeira exigem condições concretas que as beneficiem, como: espaço (com materiais e brinquedos adequados), tempo, mediação consciente, para que as crianças sigam construindo seus *castelos* “com olhos de criança”⁸ e nos provocando a ver com esses olhos seus modos de ser criança e pertencer ao universo singular e plural das infâncias.

⁸ Título de uma das obras do italiano Francesco Tonucci, pedagogo, pesquisador e renomado ilustrador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca do papel de duas dimensões da Pedagogia da Infância, o espaço e o tempo, para a efetivação de uma práxis participativa no cotidiano da Educação Infantil

As análises revelaram a pertinência dessas duas dimensões para esse propósito quando acompanhadas de uma intencionalidade educativa sustentada no diálogo construtivo com os ritmos, necessidades e interesses das crianças, em um ambiente relacional seguro e estimulante.

Além disso, indicaram que a organização do espaço e do tempo é correspondente, uma vez que o tempo é um fator essencial para que experiências sejam desenvolvidas no espaço. Para que as intenções planejadas para a organização do espaço se efetivem, elas precisam ser reafirmadas pela organização do tempo. Assim, entende-se que o tempo é um amplo escultor se permitir que a intencionalidade pedagógica projetada para as experiências se efetive no espaço (Machado; Sousa, 2018).

Os registros examinados elucidaram o protagonismo e a competência das crianças para agir e interagir com pares, adultos, objetos e materiais; para iniciar e compartilhar brincadeiras de faz-de-conta, jogos e práticas culturais (como a leitura de um livro, uma dança em roda, entre outras).

Os resultados e discussões mostraram, ainda, que a documentação pedagógica, outra relevante dimensão da Pedagogia da Infância, é fundamental para tornar visíveis expressões das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças, assim como para a análise e interpretação desses processos pelo professor.

A documentação, portanto, revelou-se constituir-se em um instrumento privilegiado que ampara a reflexão sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria para a aprendizagem das crianças, para a efetivação dos seus direitos no cotidiano e para o planejamento educacional (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017).

As ideias discutidas no decorrer do artigo evidenciaram que perspectivas de Pedagogias da Infância Participativas não negam os benefícios que a Educação Infantil pode e deve representar para o desenvolvimento integral das crianças, mas que defende que essa etapa da educação tem uma intencionalidade educativa conectada com as necessidades e os direitos das crianças, por exemplo, de participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Os direitos das crianças abrangem as necessidades e direitos de suas famílias e professores: das famílias, em relação a um atendimento educacional de boa qualidade para seus filhos; de seus professores e professoras, às condições imprescindíveis para o atendimento às características, necessidades e interesses das crianças e para seu desenvolvimento profissional.

Os resultados deste estudo revelaram que a concretização de uma práxis participativa no cotidiano demanda a composição de um contexto educativo que considere a criança como cidadã, capaz de ler o mundo e interpretá-lo, construir saberes e cultura, ou seja, sujeito apto a participar ativamente da vida, de sua educação, aprendizagem e desenvolvimento integral, como pessoa e como cidadão. Essa Pedagogia compreende que as crianças e os adultos, os alunos e os professores, situam-se no centro da construção dos saberes (Oliveira-Formosinho, 2007).

Ademais, considera-se que o estudo mostrou ser imprescindível defender, como já fizeram outros pesquisadores, a relevância da consolidação no cotidiano da Educação Infantil de Pedagogias da Infância de prática pedagógicas que respeitem os direitos das crianças a espaços e tempo para vivência de experiências que colaborem para: 1) a constituição da sua identidade pessoal e coletiva; 2) a manifestação e o desenvolvimento da competência para realizar ações e escolhas, a partir de suas preferências, interesses e necessidades; 3) a elaboração de aprendizagens que não dependem da mediação direta do professor; 4) a constituição da autonomia, de sentimentos de segurança, confiança e estima em relação a si e aos outros; 5) a manifestação, o desenvolvimento e a ampliação das suas múltiplas linguagens; e 6) a participação em atividades que enfatizem seu papel ativo na construção de conhecimentos de si e do mundo.

Por fim, elucida-se a aspiração de realização de outros estudos que ampliem as compreensões acerca do valor do planejamento de espaços diversificados e de tempo hábil para a ação das crianças no contexto educativo da creche para a composição de uma práxis participativa, a qual sustente, promova, facilite e celebre a participação (Oliveira-Formosinho, 2007) e torne real a presença de Pedagogias respeitadoras da criança e da infância no dia a dia da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 24, v. 2, n. 44, p. 57-74, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, S. B. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. 2011. 361 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 7 set. 2024.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática** [online]. [S. l.], v. 31, n.61, p. 213-222, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722013000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 set. 2024.

BARBOSA, M. C. S. Prefácio. A leitura na creche – qual leitura? *In*: FARIA, A. L. G.; VITA, A. (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 7-10.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. V. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. (Org.). **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

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

CRUZ, S. H. V. A qualidade da Educação Infantil na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 75-93.

CRUZ, S. H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 número especial, p. 1013-1038, out. 2005.

FERREIRA, A. R. de A. **O desafio da liderança pedagógica na continuação e sustentação da formação em contexto para o desenvolvimento profissional: um estudo de caso praxiológico**. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2019.

FOCHI, P. **A Documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI.** 2019b. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, J. **Educating for passivity – a study of Portuguese education.** 1987. 544f. (Ph. D. Dissertation) - Institute of Education, University of London, London, 1987.

FORMOSINHO, J. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M.A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-279.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L. Conectando-se por meio de espaços de cuidado e de aprendizagem. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

KISHIMOTO, T. M.; FREYBERGER, A. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

LIMA, A. S. B. F. de. **Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação.** 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2018.

MACHADO, I.; SOUSA, J. de. Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018a. p. 63-70.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 45-85.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá (Poema traduzido por Lella Gandini). *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 21.

MOSS, P. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 113-124.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: um estudo de caso. 1998. 499f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado: Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, J.; MONGE, G; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-24.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (Orgs.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. de. O tempo na Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-96.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 27-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Orgs.). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013. p. 25-60.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. *Formação em Contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação: conceitos e práticas em diálogo*. **Da investigação às práticas**, v. 1, p. 4-18, 2019.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. *Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância*. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 55, p. e055003, 2021.

RINALDI, C. *A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SOUSA, J. C. M. da S. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

ZABALZA, M. A. *Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos dez anos*. In: ZABALZA, M. A. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-30.

ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

Recebido em: 20/10/2024

Aprovado em: 23/12/2024