



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA PRÉ-
ESCOLA: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO**

**SANTARÉM-PA
2024**

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA PRÉ-
ESCOLA: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Universidade Federal do Oeste do Pará, para defesa do título de doutora em Educação na Amazônia – Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sinara Almeida da Costa.

**SANTARÉM-PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- L772d Lima, Géssica de Aguiar
 Documentação pedagógica do brincar de faz-de-conta pré-escola: condições e possibilidades de efetivação./ Géssica de Aguiar Lima. – Santarém, 2024.
 205 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Orientadora: Sinara Almeida da Costa.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Doutorado em Educação.
1. Documentação pedagógica. 2. Brincadeiras de faz-de-conta. 3. Pré-escola. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.
- CDD: 23 ed. 372.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA-PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE - EDUCANORTE
POLO SANTARÉM (UFOPA e UNIR)



UNIFAP
 Universidade Federal do Amapá

ATA

Ata da Comissão Examinadora de Exame de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede apresentada pela discente: Géssica de Aguiar Lima. Orientada pela Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa da Linha 1- Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, do Polo: Santarém.

No dia de 21 de junho de 2024, às 14h, em sala virtual via google meet, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente **Géssica de Aguiar Lima**, pela apresentação da sua Tese intitulada: **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA PRÉ-ESCOLA: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO.**

A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa (Presidente) e pelos membros: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito (Membro interno); Profa. Dra. Claudia Aparecida Valderramas Gomes (Membro externo); Profa. Dra. Suely Amaral Mello (Membro externo); Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Membro externo); Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (Suplente – Membro interno).

Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos/as Examinadores/as para arguição, tendo o/a candidato/a respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer: APROVADO – com louvor (X), APROVADO COM CORREÇÕES (), REPROVADO (). Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidenta, examinadores/as e discente.



Documento assinado digitalmente

SINARA ALMEIDA DA COSTA
 Data: 04/07/2024 10:03:39-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa (Presidenta - UFOPA/PGEDA)



Documento assinado digitalmente

SUELY AMARAL MELLO
 Data: 26/06/2024 10:25:19-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello (Membro externo - UNESP)



ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ
 Data: 26/06/2024 09:06:28-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Membro externo - UNESP)



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS
 Data: 26/06/2024 09:35:56-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Claudia Aparecida Valderramas Gomes (Membro externo - UNESP)



Documento assinado digitalmente

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
 Data: 26/06/2024 08:48:10-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Membro interno - UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (Membro interno - Suplente - UFOPA/PGEDA)



UNIFAP
 Universidade Federal do Amapá



Alba, Ivo, Ivo Filho e Gisele.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior expressão de amor e esperança.

Aos meus pais, Alba e Ivo, que sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra.

Aos meus irmãos, Ivo Filho e Gisele, pelas orações, parceria e por alegrarem minha vida.

À Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa, pela amizade, por caminhar comigo esse trajeto e pelo cuidado e dedicação em orientar o desenvolvimento desta pesquisa.

À banca pelo aceite em contribuir teórico-metodologicamente com o desenvolvimento desta tese – Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito; Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares; Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz; Profa. Dra. Suely Amaral Mello, Profa. Dra. Claudia Aparecida Valderramas Gomes.

Ao esforço coletivo dos docentes que lutaram para que o Doutorado em Educação na Amazônia se tornasse uma realidade. Realidade que me alcançou.

À Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisas (FAPESPA) pelo apoio financeiro.

À Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos, pela parceria, colaboração e amizade.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil pela acolhida.

À Turma “Mário Quintana” (professora, crianças e famílias) pela participação, acolhimento e afetividade.

A todos os familiares e amigos que me apoiaram até aqui, o meu carinho e gratidão!

Para levar a sério a infância

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade...

Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância...

Vocês já repararam no olhar de uma criança quando interroga? A vida, a irrequieta inteligência que ela tem? Pois bem, você lhe dá uma resposta instantânea, definitiva, única – e verá pelos olhos dela que baixou vários risquinhos na sua consideração.

A criança que brinca e o poeta que faz um poema – estão ambos na mesma idade mágica!

Ah, aquela confiança que tem uma criança rezando...Inocente confiança. Alegria. Quem é de nós que reza com alegria? Parece que só existe mesmo o Deus das crianças...Deus é impróprio para adultos.

Não são todos os que realizam os velhos sonhos da infância.

Nunca se deve tirar o brinquedo de uma criança, tenha ela oito ou oitenta anos.

Não importa o enredo das histórias: o que vale é o êxtase de quem as escuta. Por isso é que as crianças gostam mesmo de ouvir sempre as mesmas histórias, como se fosse da primeira vez.

Só deveria haver escolas para meninos-poetas, onde cada um estudasse com todo gosto e vontade o que traz na cabeça e não o que está escrito nos manuais.

Quando a gente era deste tamanhinho, aí sim, Deus estava logo ali por detrás das estrelas, todas elas muito perto também. Depois nos aconteceu, com a sapiência adulta, essa infinita distância... Mas na verdade as crianças estavam mais a procura da verdade. Pois Deus não será a procura de Deus?

Oh! Aquele meninozinho que dizia: “Fessora, eu posso ir lá fora?” mas apenas ficava um momento bebendo o vento azul...Agora não preciso pedir licença a ninguém... mesmo porque não existe paisagem lá fora: somente o cimento. O vento não mais me fareja a face como um cão amigo... Mas o azul irreversível persiste em meus olhos.

Que importa o asfalto, o cimento, isso tudo? As meninazinhas sempre saem da escola correndo descalças sobre a relva.

Nesses desenhos de crianças – vocês também repararam? - Há alguns em que não aparece aquela costureira estradinha que leva à porta de suas casas...

Benditos, mil vezes benditos aqueles carrosséis que ensinaram aos meninos de meus tempos a pura alegria de viajar

Mario Quintana

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as condições e possibilidades de efetivação da documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta na pré-escola. A opção do brincar de faz de conta como recorte teórico-metodológico ocorreu por se tratar da atividade-guia da criança entre 3 e 7 anos. O estudo tem como base os princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski e a abordagem de Reggio Emília de Loris Malaguzzi (2016; 2021), que reconhecem a importância do meio e das relações nele estabelecidas como fatores de constituição e desenvolvimento humano. Em busca de compreender o objeto de estudo, são traçados caminhos metodológicos para a investigação: caráter explicativo sobre o objeto estudado, em busca de sua essência, fugindo das aparências imediatas; e o caráter interventivo-colaborativo da pesquisa, por meio de uma formação continuada e acompanhamento do trabalho da professora ao longo do ano letivo de 2022 com o objetivo de promover a documentação pedagógica como forma de pensar orientadora do fazer docente. As estratégias de produção de dados foram pautadas na observação da prática pedagógica, entrevistas recorrentes com a professora da turma, questionário direcionado para as famílias das crianças e a análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As formas de registro desses dados foram diário de campo, vídeos e fotografias. Os resultados da pesquisa revelaram que as condições para a efetividade da documentação pedagógica do brincar estão intimamente relacionadas à formação continuada de professores, à disponibilidade de materiais e recursos adequados à sua realização e à organização de tempos e espaços para que o brincar infantil ocorra. A falta dessas condições acarreta desafios que prejudicam a efetividade do que propõe a documentação pedagógica, ferindo princípios essenciais, como a concepção de crianças capazes e participativas e a compreensão do brincar como atividade desenvolvente. As possibilidades advindas de tal documentação consistem em: acompanhamento individual e coletivo do desenvolvimento das crianças pequenas levando em consideração suas reais características; criação participativa de planejamentos de ações e projetos alinhados às necessidades e interesses das crianças; exercitar a autoformação no trabalho, por meio da reflexão sobre o cotidiano; e valorização da brincadeira, participação e criatividade infantil. A pesquisa revelou ainda concepções e práticas oscilantes da professora participante no que diz respeito ao objeto de investigação. Embora tenha demonstrado respeito pelos interesses infantis, liberdade às crianças e valorização da infância, também evidenciou tendências ao ensino centrado em si e ao controle da conduta da turma. A documentação pedagógica do brincar é um processo narrativo e abrangente da infância, mas para se efetivar se faz necessária a superação de resistências culturais históricas: concepções de infâncias e crianças passivas; desvalorização profissional e formativa de professores; e falta de reconhecimento do potencial do brincar infantil.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Brincadeiras de faz-de-conta. Pré-escola.

ABSTRACT

This paper aims to understand the conditions and possibilities concerning the implementation of pedagogical documentation of make - believe activities at pre - school. The option of playing make - believe as methodological - theoretical framework occurred because it is about the guide activity for children between 3 and 7 years old. The study is based on the principles related to the Cultural - Historical Theory by Vygotsky and the approach by Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (2016; 2021), recognizing the importance of the environment and the relations established in it as factors of human development and constitution. In attempt to comprehend the object of study, methodological paths for the investigation are outlined: explanatory character about the object studied, searching for its essence, escaping the immediate appearance; and the collaborative - interventional character of the research, through a continuing education and monitoring the teacher's work throughout the school year of 2022 aiming to promote the pedagogical documentation as a way of thinking that guides teaching. The strategy of data production were based on the observation of pedagogical practice, recurring interviews with the teacher of the class, a questionnaire directed to the children's families and document analysis, such as the Pedagogical Political Project (PPP) of the school. The ways these data were registered were field journal, videos and photographs. The results of the research showed that the conditions for the implementation of pedagogical documentation of playing are closely related to the teachers continuing education, the availability of materials and appropriate resources for its achievement and organization of time and spaces so that the children's playing happens. The lack of these conditions brings challenges, which harm the effectiveness the pedagogical documentation proposes, damaging essential principles, like the conception of capable and participative children and the comprehension of playing as a developmental activity. The possibilities coming from such documentation consist of: collective and individual monitoring regarding the small children's development taking into account their real characteristics; participative creation of planning actions and projects aligned to the children's needs and interests; exercising self - training at work, through the reflection of daily life; and appreciation of playing participation, and infantile creativity. The research also showed conceptions and oscillating practices concerning the participating teacher regarding the object of investigation. Although she has demonstrated respect for the infantile interests, freedom for the children and a valorization of childhood, she also showed tendencies to teaching focused on herself and control of the class conduct. The pedagogical documentation of playing is an extensive and narrative process of childhood, however to be effective it is necessary to overcome cultural historical resistances: conceptions of passive children and childhood; teachers' professional and formative devaluation; and lack of recognition of the potential of children's play.

Keywords: Pedagogical documentation. Make - believe activities. Pre-school.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender las condiciones y posibilidades para implementar la documentación pedagógica del juego de simulación en preescolar. La opción del juego simbólico como abordaje teórico-metodológico se dio por ser la actividad orientadora de niños entre 3 y 7 años. El estudio se basa en los principios de la Teoría Histórico-Cultural (THC) de Vygotski y el enfoque Reggio Emilia de Loris Malaguzzi.(2016; 2021),reconociendo la importancia del medio ambiente y las relaciones que en él se establecen como factores de constitución y desarrollo humano. En busca de comprender el objeto de estudio, se trazan caminos metodológicos de investigación: carácter explicativo sobre el objeto estudiado, en busca de su esencia, evitando las apariencias inmediatas; y el carácter intervencionista-colaborativo de la investigación, a través de la formación continua y el seguimiento de la labor docente durante todo el curso 2022 con el objetivo de promover la documentación pedagógica como forma de pensar que orienta la docencia. Las estrategias de producción de datos se basaron en la observación de la práctica pedagógica, entrevistas recurrentes con el docente de la clase, un cuestionario dirigido a las familias de los niños y el análisis de documentos, como el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela. Las formas de registro de estos datos fueron diarios de campo, videos y fotografías. Los resultados de la investigación revelaron que las condiciones para la efectividad de la documentación pedagógica del juego están estrechamente relacionadas con la formación continua de los profesores, la disponibilidad de materiales y recursos adecuados para su implementación y la organización de tiempos y espacios para que ocurra el juego infantil. La falta de estas condiciones conduce a desafíos que socavan la efectividad de lo que la documentación pedagógica propone, violando principios esenciales, como la concepción de niños capaces y participativos y la comprensión del juego como una actividad de desarrollo. Las posibilidades que se derivan de dicha documentación consisten en: el seguimiento individual y colectivo del desarrollo de los niños pequeños, teniendo en cuenta sus características reales; creación participativa de planes de acción y proyectos alineados con las necesidades e intereses de los niños; ejercer la autoeducación en el trabajo, a través de la reflexión sobre la vida cotidiana; y valorar el juego, la participación y la creatividad de los niños. La investigación también reveló concepciones y prácticas fluctuantes del docente participante con respecto al objeto de investigación. Aunque demostró respeto por los intereses de los niños, libertad para los niños y valoración de la infancia, también mostró tendencias hacia la enseñanza egocéntrica y el control de la conducta de la clase. La documentación pedagógica del juego es un proceso narrativo e integral de la niñez, pero para ser efectiva es necesario superar resistencias culturales históricas: concepciones de infancia y de infancia pasiva; devaluación profesional y formativa de los docentes; y falta de reconocimiento del potencial del juego infantil.

Palabras clave: Documentación pedagógica. Juegos de simulación. Preescolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre o uso de signos e o uso de ferramentas	64
Figura 2 – Entrada do Centro Municipal de Educação Infantil	71
Figura 3 – Parque do Centro Municipal de Educação Infantil	72
Figura 4 – Afroteca.....	72
Figura 5 – Área central	72
Figura 6 – Sala de referência	75
Figura 7 – Experiência culinária: bolo	79
Figura 8 – Brincadeira de faz de conta: confeitadores	80
Figura 9 – Comidinha (primeiro nível do brincar)	91
Figura 10 – Manicure e cliente (segundo nível do brincar).....	92
Figura 11 – Passeio de ônibus (terceiro nível do brincar)	94
Figura 12 – Professora registrando uma atividade dirigida: desenho.....	103
Figura 13 – Pannel feito com trançado de palha	109
Figura 14 – Varal de fantasias	111
Figura 15 – Blocos de montar, mordedores e brinquedos para bebês	112
Figura 16 – Professora utilizando o instrumento de observação do brincar.....	121
Figura 17 – Brincadeira de feira.....	125
Figura 18 – Cuia com tacacá (brincadeira de comidinha).....	125
Figura 19 - Espaço criado para a brincadeira infantil.....	128
Figura 20 – Organização do espaço para a brincadeira infantil	129
Figura 21 – Crianças tentando alcançar brinquedos.....	130
Figura 22 – Planejamento semanal com as crianças.....	131
Figura 23 – Crianças desenhando as atividades planejadas	132
Figura 24 – Professora registrando a brincadeira de comidinha	133
Figura 25 – Criança registrando momentos da rotina.....	134
Figura 26 – Crianças elaborando um pannel para socialização.....	135
Figura 27 – Crianças apreciando os registros socializados	135
Figura 28 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 1)	137
Figura 29 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 2)	137
Figura 30 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 3)	137
Figura 31 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 4)	138
Figura 32 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 5)	138

Figura 33 – Mini-história: brincando de ônibus (reflexões).....	138
Figura 34 – Mãe apreciando painel com registros fotográficos	140
Figura 35 – Crianças observando mini-história.....	141
Figura 36 – Criança socializando o portfólio com sua mãe e irmão	142
Figura 37 – Filha socializando os painéis da turma com o pai.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade de matrícula das crianças em alguma escola	87
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades-guia do desenvolvimento humano	30
Quadro 2 – Equipe profissional escolar.....	68
Quadro 3 – Rotina do período exploratório.....	76
Quadro 4 – Planejamento e rotina/ Período interventivo colaborativo	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
2.1	A documentação pedagógica como “lupa” que evidencia o brincar e o desenvolvimento na educação infantil	34
3	O MÉTODO – PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
3.1	O desenvolvimento do problema	47
3.2	Procedimentos metodológicos para a compreensão do problema	50
3.3	O processo de pesquisa – do período exploratório à intervenção colaborativa	57
3.3.1	O período exploratório – entre conjecturas e reformulações metodológicas	58
3.3.2	A intervenção e a colaboração – as múltiplas determinações de necessidades	59
3.4	Caminhos de análises	62
4	ENTRE PESSOAS E OBJETOS: A PERSONIFICAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCACIONAL	66
4.1	A escola de Educação Infantil.....	67
4.2	A turma “Mário Quintana”.....	74
4.3	A professora “Aninha” e a pesquisa	82
4.4	As crianças	86
4.4.1	As possibilidades de desenvolvimento oportunizadas pelo brincar	89
5	DO PERÍODO EXPLORATÓRIO À INTERVENÇÃO – RESISTÊNCIAS E NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM.....	97
5.1	As condições do trabalho pedagógico no início da pesquisa.....	97
5.1.1	Concepção de criança e infância	97
5.1.2	Papel docente frente à documentação pedagógica e ao brincar.....	101
5.1.3	As ferramentas para o registro.....	108
5.1.4	As ferramentas para o brincar.....	110
5.2	A formação continuada – entre saltos qualitativos e resistências do caminho	113
5.2.1	Os temas desafiadores do processo formativo.....	115
5.2.2	A professora como organizadora do meio social educativo	127
5.2.3	Com a palavra, as crianças – A participação infantil no processo documental	131
6	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR INFANTIL – CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	144
6.1	Condições para efetivação da documentação pedagógica do brincar	144
6.2	Documentação pedagógica do brincar e suas possibilidades.....	148

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
8	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A	171
	APÊNDICE B.....	176
	APÊNDICE C	180
	APÊNDICE D	191
	APÊNDICE E.....	193
	APÊNDICE F.....	197
	APÊNDICE G	201

1 INTRODUÇÃO

Nas palavras de Malaguzzi (2016, p. 76), as escolas de Educação Infantil, ao acompanharem o desenvolvimento, “devem comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores”. É com essa intenção que surge o conceito de *documentação pedagógica*, criado na abordagem de Reggio Emilia, tendo como base conhecimentos pedagógicos que consideram a criança parte do planejamento, como partícipe do seu processo de desenvolvimento, posto que aspectos sociais são fundamentais à humanização.

Percebe-se, nesse sentido, a documentação pedagógica como forma de expressão do cotidiano infantil e como conceito e estratégia pedagógica de acompanhamento e comunicação do desenvolvimento das crianças, que documenta e narra o cotidiano, reflete sobre as relações de aprendizagens (professor-crianças-famílias) e socializa avanços, conquistas, retrocessos e contradições da vida na escola (e mesmo para além dela), com vistas à reflexão do ato educativo.

Essa ideia envolve processos que fomentam a práxis docente, ou seja, o fazer e refletir pedagógico sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho de educar as crianças com as crianças. Educar com as crianças no sentido de percebê-las como sujeitos do seu desenvolvimento, que aprendem com seus pares e pessoas mais experientes; no sentido de ouvi-las, envolvê-las nos momentos de planejamento, no estabelecimento de rotinas, na execução de projetos (Baracho, 2011; Marques, 2015; Simiano, 2015; 2018; Cardoso, 2018; Dias, 2018; Fochi, 2019; Lisboa, 2019; Pires, 2020).

A documentação pedagógica tem como pilares a observação / escuta, o registro e a interpretação (Simiano, 2018; Fochi, 2019; Lisboa, 2019), que promovem a investigação, reflexão e comunicação das aprendizagens infantis e dos conhecimentos “praxiológicos” (Fochi, 2019) relacionados ao trabalho pedagógico. Pode se constituir em estratégia fundamental na formação permanente de professores e na materialidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) (Dias, 2018), por promover o diálogo entre crianças, professores, escola, famílias e comunidade.

Deste modo, a ideia de documentação pedagógica culmina em um instrumento: documento. Entende-se por instrumento “um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (Leontiev, 1978, p. 5). Neste caso, o documento é o resultado de um processo embasado numa abordagem que envolve: observação

e escuta sensível; documentação do cotidiano (fotos, vídeos, narrativas e afins); reflexão – sobre a prática pedagógica e sobre o desenvolvimento infantil; e socialização por meio da publicação e diálogos com as famílias e as crianças. É concretizado sob a forma de registros efetivados por professores e crianças, que trazem reflexões sobre as vivências no cotidiano escolar, incluindo toda a comunidade. Isso incide no planejamento ou projeção de novas e diversificadas práticas pedagógicas desenvolvimentistas (Davidov, 1988), não apenas pela materialidade do documento elaborado, mas pela maneira de pensar a educação de forma horizontal, considerando os envolvidos como coparticipantes do processo educativo.

Esta pesquisa toma a documentação pedagógica do brincar de faz de conta como objeto de investigação e a analisa tecendo aproximações das proposições de Reggio Emilia, de Malaguzzi, com os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC), de Vigotski, reconhecendo a importância do meio e das relações nele estabelecidas como fatores de constituição e desenvolvimento humano (Vigotski, 2010a).

Consoante a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira de faz de conta é uma atividade histórica, da qual emergem conteúdos sociais. É considerada a atividade típica do desenvolvimento de crianças pequenas, de aproximadamente 3 aos 7 anos (Elkonin, 2009). No brincar infantil, é possível verificar transformações significativas no desenvolvimento psíquico das crianças, no processo de internalização de funções psíquicas superiores e no desenvolvimento da personalidade. Dada a relevância teórico-conceitual desta atividade, torna-se imprescindível observá-la, registrá-la e refleti-la em busca da compreensão do seu papel no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Vigotski e seus colaboradores (Elkonin, 2000; 2009; Leontiev, 1978; 2005; 2006; Luria, 2005; Ilyenkov, 2007), inspirados em princípios do materialismo histórico-dialético, percebem nos conflitos e nas contradições as formas de movimentar o desenvolvimento social, no processo de internalização e externalização da cultura, sendo essa compreendida como “um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Vigotski, 2000b, p. 151, traduziu-se). Cada pessoa é um “ser de natureza social”, cuja humanidade “provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 1). Os indivíduos, ao nascerem, apresentam características biológicas elementares, típicas da espécie, transmitidas hereditariamente. Por exemplo, a memória mecânica e a atenção involuntária¹. Todavia, se

¹ Essas funções elementares especializam-se por meio da cultura, podendo se desenvolver, respectivamente, a memória lógica e a atenção voluntária, funções psíquicas superiores. Isso ocorre, porque “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica as atividades das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p. 34, traduziu-se).

diferem dos outros animais como seres sociais, posto que são produtores de cultura, que não apenas adaptam-se à natureza, mas modificam-na através do trabalho.

Segundo Marx e Engels (2001, p. 10), os seres humanos se distinguem dos animais “logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal”. O trabalho, no sentido genuíno do termo, é caracterizado como a atividade criadora humana, por meio da qual o homem modifica a natureza para saciar suas necessidades. É um caminho para a hominização, diretamente ligado ao progresso histórico-cultural.

Além de satisfazer as necessidades básicas humanas, essa atividade movimenta os meios de produção dos objetos culturais, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Assim, “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (Leontiev, 1978, p. 3). Entretanto, o sistema capitalista desconfigura esse sentido genuíno do trabalho (atividade que leva ao bem comum) e esboça um projeto de sociedade desigual, com a divisão do trabalho e de seus produtos (materiais e intelectuais). Arte e ciência não estão acessíveis a toda a sociedade. Embora se configurem como bens da humanidade, o acesso está à venda.

A divisão do trabalho também afeta a concepção humana de atividade de pensamento e de força produtiva. Na sociedade capitalista, “torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes” (Marx; Engels, 2001, p. 27). Há, então, rompimento entre o trabalho intelectual e manual, já que a atividade de pensar é predicado dos nobres, enquanto o esforço físico para produção fica a cargo da classe trabalhadora, explorada.

Marx e Engels (2001) confrontam a ideia da divisão entre pensar e agir. Segundo eles, todo misticismo e ideologia inventados podem ser solucionados na prática humana, sendo a prática a fonte epistemológica da teoria, de onde provém a verdade objetiva dos fatos. Ao mesmo tempo, a teoria funciona como força histórica para pensar realidades, conceituá-las, compreendê-las. Sustenta-se, assim, a práxis, como “atividade humana sensível, revolucionária, prático-crítica” (Marx; Engels, 2001, p. 99).

Com base nesses pressupostos epistemológicos, é basilar à docência o constante exercício de pôr-se a pensar sobre seu trabalho com e para os estudantes, vivenciando a teoria que emana das práticas pedagógicas e que as fundamentam, compreendendo-a, criticando-a, confrontando-a, se preciso. A proposta da documentação pedagógica é um exemplo deste

constante exercício. Contudo, conhecer a trajetória do desenvolvimento infantil requer método e procedimentos técnicos adequados. A documentação pedagógica pode ser um desses nortes, pois, “documentar é manter a memória do caminho percorrido e do qual, frequentemente, nos esquecemos” (Dolci, 2017, p. 45).

Documentar a brincadeira de faz de conta, especificamente, permite a reflexão sobre o que nela se desenvolve, assim como permite acompanhar e traçar desafios a esse desenvolvimento. Na brincadeira de faz de conta, surge o novo e acontece o desenvolvimento. “Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra” (Vigotski, 2018, p. 33).

O novo que não existia anteriormente, no caso das crianças pequenas, é a imaginação, diretamente relacionada aos processos criativos e ao desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. No curso desse processo, a criança passa por mudanças, a partir das quais surgem novidades diante dos olhos de quem sabe observar, e “cada período da infância possui sua forma característica de criação” (Vigotski, 2009, p. 19).

A brincadeira de faz de conta tem relação complexa com o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas, como a imaginação, o controle da conduta, a fala, a função simbólica da consciência (Vigotski, 2000a; 2008; 2009; 2010b), radicadas nas relações sociais e internalizadas, sendo a base de desenvolvimento posterior.

Essas funções psíquicas superiores são de dois tipos, sendo o primeiro ligado a processos de domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento – “linguagem (fala), a escrita, o cálculo e o desenho etc.”; e o segundo a processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais – “atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.” (Vigotski, 2000a, p. 29, traduziu-se).

As qualidades tipicamente humanas são produzidas juntamente com a personalidade, entendida como resultado do desenvolvimento social do ser humano, que torna o indivíduo peculiar no mundo. Isso ocorre por meio de um processo “complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos” (Teixeira; Barca, 2017, p. 32), o que expressa a dialética do desenvolvimento.

A documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta permite o acompanhamento do desenvolvimento infantil, pois,

[...] ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-

se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2010, p. 63).

Para compreender o desenvolvimento infantil, é essencial atenção à atividade que mais o promove em cada período etário, o que situa a brincadeira de faz de conta como “absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais” (Vigotski, 2010b, p. 122).

O destaque da brincadeira de faz de conta nesta pesquisa não esgota outras possibilidades de documentação pedagógica, mas se justifica teórica e metodologicamente por ser a atividade na qual “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2006, p. 122).

A importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança é reconhecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que apresentam o brincar como direito a ser viabilizado cotidianamente, mediante intencionalidade educativa, em diferentes espaços, com diferentes parceiros de modo a fomentar a imaginação, a criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2009; 2018).

As DCNEI citam a brincadeira como importante forma de acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas, atribuindo à docência:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança;
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009, Art.10).

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece o necessário acompanhamento das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada

uma e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (embora, esse documento apresente trajetória linear de desenvolvimento humano, não considerando os retrocessos que o envolvem e que serão levados em conta nesta pesquisa). Ainda, segundo a BNCC, o acompanhamento do desenvolvimento infantil pode ser efetivado por meio de diversos registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos. O acompanhamento do desenvolvimento, portanto, tem como referência os registros para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2018).

Acompanhar o desenvolvimento infantil na perspectiva da documentação pedagógica é mais que um gesto mandatório. Assume o sentido de “[...] conhecer as crianças e seus processos de aprendizagem” (Artur, Magalhães, 2017, p. 231), não sendo apenas a descrição de resultados pautados na subjetividade dos educadores.

A tarefa não é simples e exige da docência conhecimentos de como a criança se desenvolve e os aspectos dinâmico-causais desse desenvolvimento. Para Vigotski (2018, p. 30), “[...] o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sensivelmente organizado e que tem uma estrutura e regularidades complexas”, que sofre metamorfoses, se reestrutura, possui saltos qualitativos e sofre involução, dando lugar ao novo, a emergentes maneiras de a criança se relacionar com o mundo.

Lançar mão de conhecimentos teóricos é condição *sine qua non* para compreender e colaborar com o desenvolvimento infantil. Aliado a isso, está a opção por um método de acompanhamento que capte sintomas, interpretando-os, de modo a chegar aos processos que os provocam, indagando-se: “[...] aonde a criança chegou, por qual motivo, em que prazo, qual caminho percorreu para chegar de um ponto do desenvolvimento a outro, que acontecimentos ocorreram no meio” (Vigotski, 2018, p. 53).

A relação da documentação pedagógica com a brincadeira de faz de conta pode ser constatada em pesquisas recentes sobre o tema. Otuka Rossi (2020) apresenta a “Mostra Lúdica Cultural” na Educação Infantil como proposta de socialização do processo de documentação pedagógica, convertendo-se em instrumento de integração entre escola, família e comunidade. A mostra é um momento do trabalho educativo da escola em que se exibem as produções infantis para toda a comunidade escolar. Nesse estudo, a brincadeira é assumida como “[...] instrumento utilizado para registro” (Otuka Rossi, 2020, p. 123), e a observação das crianças, em situações de brincadeiras, concebida como “[...] instrumento de acompanhamento da criança” (Otuka Rossi, 2020, p. 124).

Baracho (2011) destaca a Mostra Cultural como um momento de exposição das produções das crianças com as professoras. Apresenta a brincadeira de faz de conta como “[...] objeto de observação” (p. 18) e “[...] estratégia de escuta das vozes infantis” (p. 131). Afirma que estar atento à brincadeira possibilita o conhecimento do “[...] percurso de apropriação do mundo feito pelas crianças – realizar documentações de momentos de brincar, por exemplo, apresenta-se como uma boa estratégia para tornar visível esse processo” (Baracho, 2011, p. 177).

Dias (2018) e Fochi (2019) percebem a brincadeira infantil como atividade de visibilidade, como valor de promoção da cultura da infância pela documentação pedagógica. “Crianças de 4 anos gostam de construir cenários e enredos mais complexos para suas brincadeiras, experimentam papéis sociais a partir de jogos simbólicos e a desenhar, recortar, colar e brincar com papéis (deixar marcas)” (Fochi, 2019, p. 269). Documentar essas marcas, como processo intencional, refletido, possibilita a visibilidade almejada para essa atividade, muitas vezes não reconhecida em seu potencial formativo de qualidades humanas.

Guimarães (2019) investigou a documentação pedagógica e o acolhimento da alteridade na Educação Infantil a partir de uma experiência formativa com professoras. O estudo valoriza o princípio ético da documentação pedagógica, quando o gesto de documentar produz efeitos de suspender certezas e admitir um possível não saber sobre as crianças, construindo uma imagem de criança potente, ativa e de direito. Destaca a imagem da criança brincante como criativa, ativa, inventiva que brinca com os significados dos objetos e pessoas.

No que concerne ao objeto da presente investigação, pesquisas aqui apresentadas revelam o reconhecimento científico e legal da documentação pedagógica enquanto ideia que torna visíveis as aprendizagens das crianças. Contudo, há indícios de práticas pedagógicas permeadas pela resistência, insegurança e falta de tempo para efetivação da documentação pedagógica (Baracho, 2011).

Baracho (2011) desenvolveu uma pesquisa-ação, realizada por meio da estruturação do espaço físico de uma escola da infância² e formação continuada sobre a documentação pedagógica, seguida do acompanhamento pedagógico de uma professora, durante três meses. Buscou conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia (Itália), destacando, sobretudo, sua contribuição na formação de professores. Investigou o papel ocupado pelas crianças em uma instituição pública de Educação Infantil no que se refere à participação em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Examinou o dia a dia de

² Utilizou-se o termo “escola da infância” como sinônimo de “Educação Infantil” nesta pesquisa.

salas de Educação Infantil com o intuito de perceber e verificar a presença, na prática dos professores, das etapas do processo de documentação (observação, registro, reflexão e publicação) e, em caso afirmativo, de que forma aconteceram. Avaliou se a apresentação da abordagem de Reggio Emilia para a equipe de professores da Educação Infantil, destacando-se o papel da documentação, acarretou mudanças na prática educativa da instituição.

Foi utilizada como base de suas reflexões a abordagem histórico-cultural em paralelo à abordagem de Reggio Emilia. Os resultados revelaram, por um lado, as dificuldades apresentadas pelas professoras (resistência, insegurança e falta de tempo), e por outro, como a formação e o acompanhamento foram significativos na alteração de práticas docentes não intencionais. Também, houve apropriação da prática estrangeira e a valorização dos professores a partir da análise reflexiva do cotidiano. Esse trabalho, especificamente, inspirou alguns caminhos metodológicos traçados para o desenvolvimento desta investigação, como a formação continuada e as formas de registro.

Marques e Almeida (2012), objetivando ampliar a compreensão do conceito de documentação pedagógica na abordagem italiana, por meio de pesquisa bibliográfica realizada junto à Universidade de Bologna, na Itália, explicitam que “as ações de observar, coletar dados, analisar, organizar o pensamento, torná-lo público não são tarefas simples” (Marques; Almeida, 2012, p. 460). Destacam que a efetividade da documentação pedagógica depende da forma de “organização dos serviços e das condições de trabalho dos professores” (Marques; Almeida, 2012, p. 460), sendo essencial a formação continuada desse profissional sobre o tema, consulta a materiais (exemplares), assessoria pedagógica, tempo e espaço de elaboração da documentação pedagógica e da formação.

Horn e Fabris (2017) articulam a infância contemporânea com a prática de registro docente da documentação pedagógica. As autoras analisam referenciais italianos que apresentam a abordagem da documentação pedagógica, definindo-a como forma de registro que indica gradual refinamento nas maneiras de registrar as ações infantis, sugerindo um tempo digital, permeado pela rapidez nos modos de comunicar as aprendizagens. Para elas, há a passagem de um registro voltado à escrita docente, numa lógica temporal, analógica, voltada ao trimestre ou semestre escolar, aparentemente mais duradoura e sólida, para registros mais diários e momentâneos, que capturam muitas ações infantis no momento em que acontecem, por meio de fotografias, filmagens, transcrições de falas das crianças.

Observação, registro e reflexão são citados por Horn e Fabris (2017) como ações estruturantes e inerentes ao processo de documentação pedagógica. Contudo, desmembrando o registro das demais ações (observação e reflexão) recaem em conclusões que ligam à

documentação pedagógica: “capitalismo cognitivo” (Horn; Fabris, 2017, p. 1115); celeridade do tempo digital; instantaneidade dos registros docentes; espetacularização da vida escolar infantil; marketing das aprendizagens infantis. Assim, aproximam tais práticas do neoliberalismo, como se não houvesse base epistemológica que norteie o trabalho docente com a documentação pedagógica que confronta o modelo capitalista de produção. Ao associar as formas de registro escrito de resultados semestrais ou trimestrais à solidez e durabilidade, em contraponto às formas de acompanhamento de processos – momentâneas –, as autoras percebem uma concepção teórica divergente da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem Reggiana, cujos resultados são mais bem compreendidos se seus processos dinâmico-causais forem analisados.

Esse trabalho é um alerta, pois a documentação pedagógica, quando não compreendida em todo o seu processo e conteúdo e sem base epistemológica, perde sua essência. Isso reitera que nem todo registro está aliado à concepção da documentação pedagógica (Cardoso, 2018; Ceron, 2016; Marques; Almeida, 2012).

Ceron (2016) investigou o cotidiano, os pontos de vista e as ações de docentes da Educação Infantil da rede municipal de Novo Hamburgo-RS, no que diz respeito às práticas de registro e documentação pedagógica. Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam com crianças da faixa etária de zero a cinco anos da rede municipal, considera que os registros vistos dentro da proposta Reggiana podem ser feitos de maneiras diversas – escritos, fotografados, filmados. No entanto, para serem considerados ferramentas de documentação pedagógica, necessitam “[...] contemplar análises e reflexões, compartilhar interpretações, considerando o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo” (Ceron, 2016, p. 18). Os registros, portanto, precisam possibilitar e favorecer a reflexão acerca da intencionalidade das práticas pedagógicas junto às crianças. Essa pesquisa indica ainda que, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, existe uma confusão entre os conceitos de documentação pedagógica e registros, apontando a necessidade de redimensionamento dessas concepções pelos profissionais.

Além das dificuldades envolvendo a documentação pedagógica, há outras tantas relacionadas à brincadeira de faz de conta como atividade que não tem ocupado lugar de destaque nas práticas pedagógicas. Tal atividade não se efetiva como prática cotidiana na escola da infância, permanecendo em segundo plano: as crianças brincam se concluírem as atividades estabelecidas pela professora, especialmente as que envolvem leitura e escrita, e se obedecerem às regras. A brincadeira seria um momento de “não trabalho”, sendo esse um dos motivos para que não seja observada, documentada, refletida e publicada (Baracho, 2011). Ainda, há

predominância de um modelo de ensino autoritário e disciplinador, que se potencializa diante da aproximação do ensino fundamental, na lógica do desenvolvimento produtivista (Lima; Rodrigues, 2016; Macêdo, 2014; Marcolino, 2017; Santos, 2014; Silva, 2013).

Práticas mecanicistas, pragmáticas e ensino descontextualizado tomam o tempo das brincadeiras livres. “Tempos e espaços para que essa atividade aconteça são cada vez mais limitados e controlados” (Prestes, 2016, p. 29). De forma agravante, em alguns casos, docentes desenvolvem um trabalho marcado pelo amadorismo, improvisação e conhecimentos advindos de sua formação consuetudinária³. Assim, “[...] o trabalho com a infância, em grande parte, continua centrado numa visão cotidiana, oriunda da experiência doméstica do professor” (Teixeira; Mello, 2018, p. 173).

Com base nessa problemática e orientado pelo pensamento epistemológico de que o trabalho se constitui promotor do desenvolvimento humano, atividade que concilia teoria e prática dialeticamente, é que a documentação pedagógica foi tomada como alvo de discussão nesta pesquisa. Desse modo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (2016), que fundamenta conceitualmente a documentação pedagógica, e da THC de Vigotski (2000a; 2000d; 2008; 2010a) sobre o desenvolvimento humano, apresenta-se como questão norteadora:

Quais as condições e possibilidades para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil?

Com base nesse problema, a investigação tem como **objetivo** compreender as condições e possibilidades para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil. Nesse intuito, especificamente, relaciona-se a documentação pedagógica do desenvolvimento das crianças pequenas à atividade-guia do desenvolvimento infantil (brincadeira de faz de conta), refletindo sobre as condições e possibilidades de efetivação desse processo.

A brincadeira infantil movimenta o desenvolvimento e pode ser fonte de acompanhamento pedagógico (planejamento, intervenções ocasionais, organização de espaços e tempos, documentação, reflexão crítica e criativa dos conteúdos evidenciados pelas crianças etc.) (Lima, 2018). A documentação pedagógica do brincar de faz de conta pode evidenciar às crianças, familiares, docentes e comunidade os processos pelos quais os pequenos perpassam, como memória de onde estiveram, estão e podem chegar em termos de desenvolvimento humano.

³ Abreu (2016) define o termo como resultado das experiências, vivências, hábitos e costumes de uma sociedade.

Nesses termos, esta investigação defende a tese que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta é elemento eficaz e necessário no acompanhamento do desenvolvimento infantil, permitindo ao docente a percepção das “principais mudanças no desenvolvimento psíquico infantil” (Leontiev, 2006, p. 122), possibilitando a intervenção consciente e intencional.

Para atingir o objetivo delineado foi realizada uma pesquisa de intervenção colaborativa junto a uma professora de uma turma de pré-escola em Santarém-PA. Os instrumentos de produção de dados incluíram a análise documental da escola; observações abrangendo a rotina escolar, a estrutura institucional, a prática pedagógica da docente e as vivências infantis, especialmente aquelas relacionadas ao brincar de faz de conta; entrevistas recorrentes com a professora; questionário aplicado às famílias. Os registros foram subsidiados por fotografias, filmagens e diário de campo.

A análise dos dados embasou-se nas ferramentas e signos utilizados pela professora no processo de documentação pedagógica do brincar. A pesquisa organiza-se da seguinte forma: Na segunda seção, “Um Olhar para o Desenvolvimento Humano”, explora-se conceitualmente a documentação pedagógica como uma ferramenta essencial para evidenciar o brincar e o desenvolvimento na educação infantil. Em seguida, na terceira seção, “O Método - Proposições da Teoria Histórico-Cultural”, é delineado o desenvolvimento do problema, os procedimentos metodológicos para sua compreensão e o processo de pesquisa, desde o período exploratório até a intervenção colaborativa. Na quarta seção, “Entre Pessoas e Objetos: A Personificação do Meio Social Educacional”, o meio educacional é caracterizado e analisado seguindo as categorias: a escola de Educação Infantil, a turma “Mário Quintana”, a professora “Aninha” e as crianças envolvidas na pesquisa. Na quinta seção, “Do Período Exploratório à Intervenção – Resistências e Necessidades de Aprendizagem”, discutem-se as condições do trabalho pedagógico no início da pesquisa, com destaque às categorias que delineiam a concepção de criança e infância da professora, seu papel frente à documentação pedagógica e ao brincar e as ferramentas disponíveis na escola para a documentação e para a brincadeira. Segue-se a discussão tratando da formação continuada dos professores, das resistências e progressos identificados na formação colaborativa, apresentando os temas desafiadores, a professora como organizadora do meio educativo e a participação das crianças no processo documental. Por fim, na sexta seção, “Documentação Pedagógica do Brincar Infantil - Condições e Possibilidades”, analisam-se as condições para a efetivação da documentação pedagógica do brincar e as possibilidades dessa perspectiva pedagógica para o desenvolvimento das crianças, da professora e da comunidade escolar. Atentando-se para as categorias: condições

(requisitos ou termos necessários à documentação do brincar), a saber: formação, recursos e materiais, tempo e espaço para o brincar; e possibilidades (o que a documentação pedagógica do brincar viabiliza ao desenvolvimento infantil, à professora e à comunidade) de efetivação do que propõe a perspectiva da documentação pedagógica de Reggio Emília e ao que preconiza a Teoria Histórico-Cultural sobre o brincar na infância: acompanhamento do desenvolvimento; planejamento e projetos pedagógicos; autoformação e valorização do brincar, da participação e criação das crianças. Ao final, apresentam-se as considerações desta pesquisa, com destaque aos principais resultados alcançados e aos desafios e dificuldades de efetivação da documentação pedagógica na escola da infância diante da falta de condições destacadas neste estudo.

2 UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Conforme Vigotski (2018, p. 30), o desenvolvimento “[...] é um processo complexo, sensivelmente organizado e que tem uma estrutura e regularidades complexas”, que sofre metamorfoses, se reestrutura, com saltos qualitativos e involução, dando lugar ao novo, a emergentes maneiras de o ser humano se relacionar com o mundo, pela internalização e externalização da cultura elaborada ao longo da história.

A base epistemológica da teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento humano são os estudos de Marx a respeito do desenvolvimento da sociedade. Marx e Engels salientam a materialidade e historicidade do desenvolvimento humano: “[...] os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx; Engels, 2001, p. 11), por isso se distinguem dos demais animais. Afirmam ainda que a essência do homem é o conjunto das relações sociais, estabelecidas ao longo da história. A história não consiste na coleção de fatos da vida real, como para os empiristas. Tampouco é uma ação imaginária, criada por seres imaginários, como para os idealistas.

A sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente (Marx; Engels, 2001).

Cada pessoa nasce nos ombros da geração precedente e ao longo da vida internaliza as aquisições históricas e materiais da humanidade, as quais estão presentes no mundo, nas grandes obras da cultura humana, como a arte, as ciências e a indústria (Leontiev, 1978). A cultura é o “[...] produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Vigotski, 2000b, p. 151, traduziu-se). Cada pessoa, com seu aparato biológico, é um “[...] ser de natureza social”, cuja humanidade “[...] provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 1).

Com base nesse princípio, Vigotski (2000b) contesta a psicologia de seu tempo, que considerava o desenvolvimento como algo pré-forme, em que todos nascem com as qualidades humanas embrionárias que se desenvolvem no curso da vida. O meio é fonte das qualidades humanas e a internalização dessas qualidades ocorre pela aprendizagem que move o desenvolvimento humano como um todo (Vigotski, 2010). Marx e Engels (2001, p. 20), preconizaram essa ideia ao afirmarem que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim, a vida que determina a consciência”.

Portanto, o conhecimento de uma geração forma-se a partir da internalização dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes, as quais modificam a natureza e criam instrumentos e signos em função de suas necessidades. Esses instrumentos e signos se fixam ao longo da história por meio da educação, do compartilhamento e aperfeiçoamento dos saberes. Logo, nenhum ser humano possuiria de forma embrionária o que é social, externo. Para o indivíduo se apropriar das possibilidades de desenvolvimento histórico humano, “[...] seria preciso não uma vida, mas mil” (Leontiev, 1978, p. 3).

Vigotski (2000b) explica que cada pessoa precisa tomar para si aquilo que tem sentido cultural para os outros. Assim, “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros”, pois “[...] a personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (Vigotski, 2000b, p. 149, traduziu-se). Ele formulou a lei geral do desenvolvimento, que o compreende de forma dialética: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (Vigotski, 2000b, p. 150, traduziu-se). O indivíduo internaliza o que existe no meio – relações sociais, signos e ferramentas historicamente construídas pela humanidade – e o transforma pela expressão e pela sua atividade nesse meio.

O processo de apropriação dos bens materiais humanos e a apropriação de conhecimentos dependem das condições materiais do meio. Essas condições, contudo, podem ser ultrapassadas para alcançar o que foi desenvolvido pelo gênero humano. A apropriação da riqueza humana (material e imaterial) acontece dialeticamente com o processo de objetivação das coisas. Entende-se por objetivação como a transformação da atividade dos sujeitos em predicados dos objetos, materiais (instrumentos, ferramentas) e não materiais (linguagem e outros).

Duarte (2013, p. 54) afirma que os indivíduos se desenvolvem dialeticamente por meio da “[...] objetivação da atividade humana e da apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos”. Contudo, o sistema de produção vigente – capitalista – submete o desenvolvimento a um processo de alienação, uma vez que o trabalho, o que assegura a existência individual e social da espécie humana, é vendido conforme o preço do comprador e não de quem possui a força para executá-lo.

São próprios desse sistema os modelos educativos que primam pelo ensino descontextualizado, com técnicas de memorização, repetição e estratificação de conhecimentos e desconsideram os processos criativos e o desenvolvimento crítico do pensamento, reforçando a alienação. Os signos e ferramentas sociais são apropriados e objetivados como atividade do

pensamento humano, e não por processos de ensino mecânicos, tecnicistas e pragmáticos ajustados ao mercado de trabalho.

Facci (2004), ao estudar o desenvolvimento infantil, seguindo a perspectiva histórico-cultural, conclui que Leontiev, Elkonin e Vigotski desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que o compreende na dimensão biológica, mas associando-o com a dimensão social. Desse modo, se efetiva no meio – fonte do desenvolvimento das qualidades humanas. Cada período do desenvolvimento individual humano tem uma atividade-guia ou principal, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social.

Na atividade-guia, ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psicológico da criança, preparando-a para um patamar de desenvolvimento mais avançado (Leontiev, 2006). A atividade dominante do processo de desenvolvimento, contudo, não exclui as demais atividades desenvolventes no ciclo de vida humano, as quais ocorrem de forma simultânea às principais. Determinada atividade, quando se torna a principal, não cancela aquelas (antes principais) pelas quais o indivíduo percorreu, podendo inclusive estar em iminência a atividade principal futura (Elkonin, 2000).

Elkonin (2000) classifica as atividades-guia em dois grandes grupos. O primeiro é composto pelas atividades que necessitam de orientação intensiva no processo de aprendizagem, no qual o adulto tem papel essencial na internalização, pela criança, dos saberes sociais. O segundo grupo consiste em atividades cujo foco do desenvolvimento se dá na internalização de modos de ação socialmente evoluídos, presentes nos objetos sociais, envolvendo desde a manipulação de uma colher ao domínio da matemática. A seguir, no Quadro 1, estão listadas as atividades-guia do desenvolvimento humano destacadas por Elkonin (2000), ao considerar as etapas no desenvolvimento mental das crianças:

Quadro 1 – Atividades-guia do desenvolvimento humano

Contato emocional direto	1º grupo
Manipulação de objetos	2º grupo
Brincadeira de faz de conta	1º grupo
Estudo	2º grupo
Relações pessoais íntimas	1º grupo
Atividade profissional	2º grupo

Fonte: Elkonin (2000).

Destacam-se neste trabalho as que se referem ao desenvolvimento das crianças – o contato emocional direto, a manipulação de objetos e a brincadeira de faz de conta – por sua

relevância na compreensão da Educação Infantil. Nessas atividades, ainda que separadas em grupos diferentes, observou-se a *obschenie*: atividade autônoma da criança, orientada por adultos ou colegas e que pressupõe a participação ativa da criança na apropriação dos produtos da cultura e da experiência (Prestes, 2010), envolvendo, com maior ou menor peso, o papel dos objetos e das relações sociais.

Obschenie não é uma atividade específica da infância, mas emerge nessa etapa de desenvolvimento em função da total dependência da criança em relação ao adulto. Essa dependência também caracteriza a criança como extremamente social desde seu nascimento, visto que é um ser de relação e que depende do outro para se tornar humano. Porém, para que a *obschenie* aconteça, é preciso que haja generalização, ou seja, que haja algo em comum entre a criança e o adulto. *Obschenie* ativa com adultos, para a Teoria Histórico-Cultural, é a atividade-guia desde o nascimento da criança até o momento em que ela ganha independência, anda, já pronuncia algumas “palavras” na tentativa de se fazer entender pelas pessoas que a cercam, e começa a explorar e a aprender a função social dos objetos aos quais tem acesso (Prestes, 2018).

Prestes (2018) analisou o termo *obschenie* em dicionários da língua russa e verificou possibilidades de tradução do conceito com base na THC. Os resultados consideram “comunhão, cumplicidade, união...amizade” (Prestes, 2018, p. 870) como palavras que mais se aproximam do original, revelando a importância das interações humanas no processo de desenvolvimento. A seguir, apresentam-se algumas características das atividades-guia da infância, de zero a sete anos, com base em Elkonin (2000; 2009) e em apontamentos de Vigotski (1996), as quais permearam os momentos de formação continuada junto à professora Aninha ao longo do ano de 2022.

A primeira atividade-guia do desenvolvimento é o contato pessoal direto dos bebês com os adultos e pessoas mais experientes, atividade diretamente emocional. Por meio dela, ocorre o desenvolvimento das funções viso-motoras, decorrendo do desenvolvimento de novas formas de movimento (reiterativos: bater, examinar, apalpar, na interação com os objetos). É no contexto dessa atividade que ações indicativas, sensoriais e manipuladoras tomam forma (Elkonin, 2000; 2009).

A situação social do desenvolvimento do bebê suscita uma necessidade complexa de comunicação com os adultos. Como não sabe falar e andar, nem pode se aproximar para alcançar um objeto, a criança precisa atuar através dos outros com gestos, que fazem sentido para quem convive e entende suas necessidades. As ações através dos outros é a forma fundamental da atividade da criança (Vigotski, 1996).

A princípio, o gesto indicativo não era mais que um movimento de orientação fracassado, que se orientava ao objeto, apontando a ação intencionada. A criança tenta agarrar um objeto longe dela, tem suas mãos em direção ao objeto, mas não o alcança, seus braços ficam pendurados no ar e seus dedos fazem movimentos indicativos. Trata-se de uma situação inicial que tem em seu desenvolvimento desdobramentos posteriores. Aparece pela primeira vez o movimento indicativo, a que podemos denominar convencionalmente, mas com pleno fundamento, de *gesto indicativo em si*. A criança, com seu movimento, somente indica objetivamente o que pretende conseguir.

Quando a mãe vai em ajuda da criança e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação muda radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Em resposta à fracassada tentativa de pegar o objeto se produz uma reação, mas não do objeto, e sim por parte de outra pessoa. São outras pessoas as que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança. Somente mais tarde, devido ao fato de que a criança relaciona seu movimento fracassado com toda a situação objetiva, ela começa a considerar seu movimento como uma indicação (Vigotski, 1996).

Com o tempo, a criança desenvolve habilidades de locomoção, já não necessitando da intervenção alheia para ter acesso aos objetos. Ampliam-se as possibilidades e desponta o interesse pelos objetos sociais, os quais utiliza por “[...] exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (Elkonin, 2009, p. 215). A criança passa a compreender o significado real dos objetos, como são manipulados e para que servem. Essa é a segunda atividade-guia do desenvolvimento infantil: a interação objetal.

Por meio dessa atividade, vem a aquisição de modos de ação envolvendo objetos. No entanto, essa aquisição não é natural. Carece da participação do adulto, que ensina à criança, em cooperação, os usos das ferramentas. Essa atividade se desenvolve quando a chamada inteligência prática é formada e, a partir dela, se desenvolvem processos psíquicos, como, por exemplo, o desenvolvimento sensorial.

Pela observação, a criança passa a imitar a forma como operar com os objetos. A imitação, todavia, não tem origem natural, realizando-se em colaboração com os adultos e outras crianças. “Tudo o que uma criança não é capaz de aprender sozinha, mas pode aprender por meio da orientação e colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, está na área da imitação” (Vigotski, 1996, p. 268). Mais tarde, a criança passa a realizar por conta própria o que aprendeu na atividade conjunta.

A terceira atividade-guia do desenvolvimento infantil é a brincadeira de faz de conta. Nela, a criança, imaginativamente, “[...] assume o papel do adulto, as funções do adulto e o trabalho na sociedade; reproduz ações de objetos generalizando-as em pensamento representativo; transfere o significado de um objeto para outro etc.” (Elkonin, 2000, p. 13). A essência dessa atividade reside nas relações sociais, de modo que a base da brincadeira de faz de conta “[...] não é o objeto, nem o seu uso, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos” (Elkonin, 2009, p. 34); “é uma atividade dentro da qual a criança se torna orientada para os significados mais universais, os mais fundamentais da atividade humana” (Elkonin, 2000, p. 13).

Essa atividade promove independência, educa no amor ao trabalho, corrige desvios comportamentais, ajuda a formar uma coletividade ou sociedade infantil ajustada. Significa que a criança conhece o trabalho do adulto, as normas de conduta social, a moral e uma infinidade de conhecimentos sociais. Elkonin (2009) desenvolveu um estudo longitudinal dessa atividade, destacando níveis e fases do desenvolvimento do brincar de faz de conta, da representação objetual à representação social, que se efetivam por meio da imaginação – função psíquica superior que não existia na atividade precedente e está diretamente relacionada à criação humana.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade de origem e conteúdo sociais, um fenômeno extra-histórico, tendo surgido em um estágio específico de desenvolvimento social, à medida que a posição da criança na sociedade mudou (Elkonin, 2000; 2009). Nos primórdios, as crianças viviam uma vida comum com os adultos. Eram parte das forças produtivas, ainda que limitadas por suas capacidades físicas. Com o desenvolvimento da sociedade, a criança passou a ser percebida como diferente dos adultos. O cuidado com elas e sua educação, aos poucos, foram ganhando espaço nas práticas sociais. Assim, a criança deixou de ser vista como força operacional para o trabalho.

A criança, percebendo a atividade adulta, encontrou formas imaginárias de representar criativamente as ações com os objetos e relações sociais das pessoas mais experientes. Logo, “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante” (Leontiev, 2006, p. 125). Nesse contexto, originou-se a brincadeira de faz de conta na história humana.

Elkonin (2009) tomou como referência sua forma mais desenvolvida do brincar infantil – a forma protagonizada – quando as crianças assumem papéis sociais. A essência dela está nas relações sociais. É uma atividade desenvolvente infantil, ligada à formação da

personalidade e das funções psíquicas superiores, apresentando fases relacionadas aos tipos de interações que as crianças estabelecem com os objetos e pessoas.

Os estudos de Elkonin (2009) foram realizados em condições históricas próprias de seu tempo, sob um determinado modelo educacional de crianças pequenas. A generalização de seus achados depende das condições objetivas do meio social e das motivações da criança para atingir o nível da representação criativa das relações humanas. Assim, o conteúdo da brincadeira se desenvolve das relações objetais às relações sociais, dependendo das experiências das crianças. A idade, portanto, não é a regra, mas um indicador relativo.

2.1 A documentação pedagógica como “lupa” que evidencia o brincar e o desenvolvimento na educação infantil

A documentação pedagógica é compreendida como um conceito e instrumento metodológico desenvolvido na cidade de Reggio Emilia, por Loris Malaguzzi e famílias que almejavam uma educação na qual a criança fosse protagonista do seu processo de desenvolvimento, com a coparticipação dos professores e famílias (Malaguzzi, 2016). A proposta pedagógica de Reggio Emilia fundou uma escola “amável” (ativa, inventiva, habitável, documentada e comunicável), como lugar de investigação, aprendizagem, cognição e reflexão, lugar de bons encontros entre as crianças, os educadores e as famílias (Malaguzzi, 2021).

Malaguzzi (2016) constrói a abordagem de Reggio Emilia em meio ao caos, seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial, juntando-se às famílias que almejavam uma “escola da infância” (p. 62). A base financeira das primeiras escolas foram um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos abandonados pelos alemães no território italiano. As terras foram doadas por um fazendeiro. Tijolos e vigas eram das casas bombardeadas. Tudo o que fundou a escola parecia uma tentativa de educar em meio ao impossível e improvável. A força motriz inicial veio do trabalho coletivo de professores e famílias que acreditavam que as crianças precisavam de uma educação que as enxergasse como sujeitos do seu desenvolvimento.

Tudo parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo em um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles [famílias] explicaram tudo: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retirados das casas bombardeadas; a areia virá do rio; o trabalho será realizado por todos nós, como voluntários (Malaguzzi, 2016, p. 57).

Famílias, Loris Malaguzzi e colaboradores foram os precursores de uma escola da infância que almejava uma educação que confrontasse o terror e a barbárie da época, cuja educação centrava-se na assistência social, direcionada pela igreja católica. Nesse cenário, feministas e partidos de esquerda seguiram na contramão da política dominante que, apenas, “abrigava” as crianças enquanto as mães trabalhavam (Mello; Barbosa; Faria, 2017).

O conhecimento sobre o conceito, história e processo de documentação pedagógica, embora não seja novo, não é algo amplamente compreendido por professores da infância. Pesquisas recentes, destacando o papel da documentação pedagógica, tanto no acompanhamento do desenvolvimento infantil, quanto na avaliação do trabalho docente, têm refletido sobre o exercício da docência com base nessa perspectiva.

Lisboa (2019) tematizou a documentação pedagógica e a dimensão estética a partir de experiência formativa com professores na Educação Infantil realizando um estudo de caso de formação de professores sobre o tema. Evidenciou que o gesto de documentar, ao reivindicar das professoras o olhar mais sensível e a escuta respeitosa sobre as crianças, sensibiliza, produz sentidos, ampliando possibilidades de ser e estar no contexto educativo. Percebeu, também, o quanto é necessária a experiência estética para os professores.

Vigotski (1992, p. 9, traduziu-se) comenta a necessidade estética no exercício da docência: “[...] somente aquele que exerce um papel criativo na realidade pode aspirar um papel criativo na pedagogia”. Para que a experiência estética, a criatividade e a arte se efetivem, têm, primeiro, de ser parte da vida dos professores.

Ainda na pesquisa de Lisboa (2019, p. 17), a documentação pedagógica é conceituada como “[...] um processo que constitui e torna visível as narrativas das experiências educativas, em que o professor, pela escuta atenta, pela observação, pelos registros, pelo compartilhamento pode refletir sua prática”. A autora põe em destaque a “[...] escuta, a observação, o registro e a interpretação como possibilidades de construção de experiências significativas com as crianças, tendo como eixos centrais do processo educativo o tripé: crianças, famílias e professores” (Lisboa, 2019, p. 24). O acompanhamento do desenvolvimento infantil é destacado como forma de “[...] perceber o que está além das aparências, para sair de estereótipos e encontrar singularidades, para tirar o foco do produto final e perceber o processo e o inacabamento da obra” (Lisboa, 2019, p. 80).

Assim, trabalhar com a ideia da documentação pedagógica,

é fazer escolhas, é refletir e pensar constantemente. É deixar o conforto da linearidade do que é comum para aventurar-se no descobrimento das curvas, dos desvios, de novas formas da prática educativa, novas perguntas e novos

conflitos. É perceber o outro, a si e o todo ao seu redor, ou seja, colocar os “óculos” da ética, da estética e da política (Lisboa, 2019, p. 80).

Para Pires (2020), a documentação pedagógica é um “[...] instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta com a construção de memórias das experiências, o planejamento, à avaliação, à comunicação com as famílias” (Pires, 2020, p. 88). A pesquisa teve como objetivo evidenciar a potencialidade dos registros imagéticos – fotografias e filmagens – como documentos inspiradores da prática reflexiva na Educação Infantil. Embasada em estudos culturais em educação, cultura visual, da prática reflexiva no âmbito educacional e na abordagem italiana de Reggio Emilia, destaca essa capacidade, juntamente com a mediação docente, para identificar aspectos da prática pedagógica que necessitam de reflexão, tais como: os potenciais das crianças nos seus fazeres; a organização dos grupos de crianças; os materiais escolhidos; e as posturas das professoras frente às necessidades das crianças.

Para prosseguir essa discussão, destaca-se o estudo de caso de Fochi (2019), que objetivou reconstituir o pensamento de Loris Malaguzzi a respeito da documentação pedagógica, a partir dos projetos supervisionados pelo pedagogo ao longo de 30 anos, e evidenciar o conhecimento praxiológico sustentado pela documentação pedagógica e construído pelo Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Os resultados revelam a documentação pedagógica como estratégia de construção desse tipo de conhecimento – o praxiológico. O autor define documentação pedagógica com um “conceito do campo pedagógico” (Fochi, 2019, p. 62), diferenciando-o do verbo documentar, que significaria o “ato de produzir registros” (Fochi, 2019, p. 62) e da documentação como “produto comunicado” (Fochi, 2019, p. 62). Ela é a “estratégia central para investigar, refletir e comunicar o cotidiano praxiológico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” (Fochi, 2019, p. 239). Malaguzzi (2016) também indica a documentação pedagógica como caminho do desenvolvimento docente e escolar, como oportunidade de “treinar em serviço” (p. 78), e como forma de acompanhar e publicar o desenvolvimento das crianças.

Portanto, a documentação pedagógica tem como conteúdo o acompanhamento do desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do trabalho docente, sendo um conceito pedagógico que envolve o processo de observação, escuta sensível, registro, reflexão e planejamento, a partir das necessidades de aprendizagens das crianças. Esse processo será compreendido adiante. A documentação pedagógica “[...] permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho,

2019, p. 50). É, portanto, uma ideia que reúne uma unidade de processos: observação/escuta sensível; documentação, reflexão, socialização, planejamento.

- **A observação e escuta sensível**

Malaguzzi (2021) entende ser imperativo descentralizar a educação da cultura adulta e, para isso, observar e escutar as crianças é tanto necessário quanto conveniente, pois “[...] sugerem constantemente coisas porque tem interesses que querem, provavelmente, aprofundar. Os adultos têm que conhecer esses interesses para sintonizar os seus com os das crianças” (Malaguzzi, 2021, p. 92). Para esse autor, saber observar e escutar é uma das atribuições da profissão docente. Ele não polariza os sujeitos do desenvolvimento, mas situa as crianças, as professoras e as famílias como protagonistas do enredo da humanização. Nesses termos, observar e escutar o que as crianças dizem é uma atitude democrática e uma “mina de ouro” do processo de aprendizagem. Democrática, porque as crianças são partícipes do seu desenvolvimento; “mina de ouro”, porque, ao enxergar o que as crianças já sabem fazer sozinhas e o que está em iminência de se efetivar no desenvolvimento, as professoras podem intervir na zona que requer atitude educativa, para aprender em colaboração com o outro e tornar seu o que está no meio.

Para Simiano (2015; 2018), a gênese da documentação pedagógica está na observação e escuta das crianças no cotidiano. A observação permite “[...] capturar o objeto no qual se detém o foco de nossa visão, colhe-se algo em potência, que não está, mas pode vir a estar” (Simiano, 2015, p. 57); por ela, é possível conjecturar o nível de desenvolvimento efetivo das crianças e, especialmente, a zona de desenvolvimento iminente. Quanto à escuta, ela está imbricada na observação e é compreendida como “[...] abertura à fala, ao gesto, à alteridade. Uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade ao outro” (Simiano, 2018, p. 169). No processo de observação, portanto, exercita-se o olhar e a escuta sensíveis. As atividades, ações, operações com objetos, as vozes das crianças e o que fazem são um caminho repleto de democracia, conhecimento e descobertas acerca do desenvolvimento humano em curso.

Quanto ao ato de observar, “[...] é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado” (Altimir, 2017, p. 60). O observador não é mero expectador, mas alguém que interpreta e intervém no que está observando; que escolhe os pontos observáveis norteado por uma base teórica orientadora da sua prática e pelas expressões das necessidades das crianças no cotidiano; que, no desenrolar da observação, pode intervir no curso do que decidiu observar com vistas ao desenvolvimento infantil.

Pascal e Bertram (2019) subdividem a observação em dois tipos: formais – planejadas e estruturadas – e informais – espontâneas e narrativas. No primeiro, as professoras

traçam focos observacionais, com base nas reflexões feitas sobre o desenvolvimento de cada criança, bem como sobre a coletividade da turma. No segundo, existe abertura ao novo, àquilo que não se esperava observar, mas que atraiu o olhar e a escuta. Ambos os tipos de observação são importantes para traçar um perfil completo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. A observação é um modo de elaborar informações a respeito da criança, de suas capacidades individuais e coletivas e “[...] permite que os profissionais e os pais acompanhem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ao longo do tempo e em diferentes contextos, a fim de planejar os próximos passos da aprendizagem” (Pascal; Bertram, 2019, p. 76). A seguir, são apresentados dois exemplos desses tipos de observações.

Os dois tipos de observação, quando articuladas, podem gerar dados interessantes para o planejamento de experiências, reformulação de práticas pedagógicas e reflexão sobre o desenvolvimento infantil. Quando associadas à documentação (registros diversos), servem à memória do que é vivido na escola. “Acreditamos que o processo de observação e escuta sistemática de crianças e pais e o registro daquilo que escuta, e observa, está no amago de uma prática avaliativa eficaz” (Pascal; Bertram, 2019, p. 76).

Davoli (2017) partilha a ideia de que observar exige abertura para o inesperado. Todavia, considera fundamental que a professora elabore perguntas, hipóteses sobre as situações do cotidiano: “[...] quanto mais hipóteses tenhamos sobre determinada situação, mais capacitados estaremos para compreendê-la” (Davoli, 2017, p. 29). A observação envolve subjetividades, expectativas, teorias de referências por parte de quem observa e, por isso, “observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer interpretação” (Davoli, 2017, p. 29). É parte importante do processo de documentação pedagógica, pois fomenta a reflexão.

• **Documentar e documentação**

Nesta discussão, apresenta-se diferença e associação de duas ramificações da documentação pedagógica: o verbo documentar, como sinônimo de registrar; e a documentação como produto comunicado (Fochi, 2019).

Segundo Valverde e Mello (2021), documentar é uma prática inerente à pedagogia “[...] que confia nas crianças e nas suas potencialidades, a pedagogia que trabalha para que cada menino ou menina seja livre e, por isso, não o abandona, mas fica ao lado, o acompanha na emocionante aventura de descobrir o mundo” (Valverde; Mello, 2021, p. 18-19). Nesse sentido, documentar é uma atitude democrática, que situa a criança como uma das protagonistas do seu desenvolvimento, junto com a escola e as famílias. É uma prática que se efetiva no reconhecimento da capacidade das crianças de aprenderem em colaboração e influírem no meio,

colaborarem com seus parceiros, partilhando o que sabem em determinada “sociedade infantil” (Mukhina, 1995, p. 192).

Além da comunicação tecnológica, os meios de comunicação humanos são postos em destaque, a fala e a escuta, uma vez que “[...] documentar é parte de uma escuta tanto do Eu quanto do Outro” (Guimarães, 2019, p. 13). A escuta das falas das crianças é fundamental na produção de narrativas do que acontece no desenvolvimento infantil, suas descobertas, explicitações, desagradados, conquistas e regressos, e são subsídios para a reflexão no ato de tomar notas durante a observação, na gravação de áudios e filmagens.

Desse modo, as narrativas e o que provém da reunião reflexiva do que é registrado/documentado (fotos, vídeos, desenhos, anotações em diários etc.) dão origem a um documento, que, quando refletido, comunicável e objeto de análise para os próximos passos da prática pedagógica, demonstra os princípios da documentação pedagógica.

Documentar é um verbo de ação que envolve crianças, professoras e famílias. É um convite à participação, ao registro e ao ver-se. É uma “[...] oportunidade para dar visibilidade a um processo de aprendizagem” (Dias, 2018, p. 69). Para tornar visíveis as aprendizagens das crianças, é necessário, contudo, saber documentar/registrar “[...] com uma série de recursos dos meios de comunicação, incluindo fotografias, vídeos, diários e gravações em áudio” (Kinney; Wharton, 2009, p. 22) e promover diversificados “registros escritos, [...] desenhos das crianças” etc. (Pires, 2020, p. 87). À frente, serão abordados mais detalhadamente os recursos materiais.

Documentar é, assim, a captação da “[...] coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida e da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor” (Altimir, 2017, p. 60). Os “painéis, panfletos, portfólios, diários, cartas, slides, trabalhos bi e tridimensionais” (Guimarães, 2019, p. 28) são documentos, “[...] sinais palpáveis da aprendizagem e crescimento, que traçam um fio condutor de memória que dá visibilidade ao presente, retém o passado e abre para o futuro” (Davoli, 2017, p. 104). São a materialidade do processo de documentação pedagógica, fruto do agrupamento, organização e criação refletida dos registros.

• Reflexão

Na proposta de documentação pedagógica, a reflexão não é etapa de um processo, não se limita a ser executada após a reunião de registros, pois realiza-se em todo o curso da documentação pedagógica. Ela está no ato de pensar sobre o que e como observar, registrar, comunicar e é a base para o planejamento de novas ações pedagógicas.

Para Leontiev, é necessário especificar e distinguir os tipos ou classes de processos reflexivos. Ele diferencia a reflexão psíquica sensorial direta da reflexão pensante, reflexão

cognitiva ou simplesmente pensar. “O processo de pensar é o processo de transformar o que é imediatamente inacessível, ou seja, incapaz de impactar imediatamente nossos receptores em algo acessível” (Leontiev, 2005, p. 45, traduziu-se). O processo de reflexão pensante parte das percepções imediatas, porém busca compreender o significado delas.

A reflexão, nessa perspectiva, não assume forma única, acontecendo no processo e requerendo um momento específico para pensar sobre os registros, as falas, os observáveis. Assim, configura-se movida pelas aparências imediatas, ligadas à percepção. Contudo, pode se transformar em uma atividade do pensamento que visa a compreender a essência, os significados das coisas. Uma não anula a outra forma de refletir. Todavia, na proposta da documentação pedagógica, é necessário “atuar para além da prática diária, permitindo que o pensamento e a competência profissionais evoluam, à medida que se reflita sobre o que não funcionou e sobre o que poderia funcionar melhor” (Galardini; Iozzelli, 2017, p. 93-94).

Para Galardini e Iozzelli (2017, p. 95), “[...] repensar e refletir significa tomar consciência da própria prática e ajuda a distanciar-se de tudo o que se faz, se diz, e se decide na própria ação e a repensar sobre o seu próprio trabalho”. O processo de reflexão incide tanto no acompanhamento pedagógico das crianças, como na ação docente:

Graças a uma multiplicidade de vozes e de testemunhos, a reflexão a partir da documentação pode alcançar uma objetividade de avaliação e representa, assim, uma preciosa oportunidade de remodelar o projeto educativo e, especialmente, para não limitar o trabalho dos professores e educadores unicamente do saber fazer (Galardini; Iozzelli, 2017, p. 94).

A reflexão que se efetiva no processo de documentação pedagógica pode ser definida, ainda, como “[...] uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão, além de permitir aos professores fazer interpretações das aprendizagens realizadas pelas crianças e agir em consonância com essas interpretações” (Amancio, 2011, p. 30.). É “[...] subsídio, tanto para formação do professor como para a materialidade do PPP da escola” (Cardoso, 2018, p. 27).

Refletir não desmembra a teoria da prática, uma está contida na outra, no que se denomina práxis pedagógica. A práxis é a “[...] ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 27). A documentação, como parte integrante da práxis, é útil para analisar e transformar a própria pedagogia, contribuindo com a análise da coerência teórica da proposta educativa. Ela permite a meta-aprendizagem das crianças e dos educadores, girando em torno das aprendizagens das crianças e das

aprendizagens profissionais, efetivando-se num processo de triangulação de “intenções, ações e realizações” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 54).

- **Socialização**

A socialização é um dos processos basilares da documentação pedagógica. Desde sua origem, a comunicação das escolas de Reggio Emília com as famílias assumia o caráter de transparência e de divulgação do trabalho pedagógico. Compete à escola documentar e participar às famílias, crianças e comunidade as experiências infantis na escola, de forma constante e com qualidade (Malaguzzi, 2016).

A socialização da documentação pedagógica tem diversos públicos: as crianças, as famílias e a comunidade (equipe de adultos da escola e visitantes). Às crianças, apresenta-se a oportunidade de constatarem suas conquistas, de lembrarem experiências vividas, de reverem descobertas, explorações, jogos e amizades. As famílias têm acesso ao projeto educativo, às experiências das crianças na escola, possibilitando sentimento de pertencimento, garantindo-lhes o direito de fazer parte das experiências dos filhos. À comunidade são tornadas visíveis as crianças, professoras e famílias. Cria-se memória e identidade de uma escola (Galardini; Iozzelli, 2017; Valverde; Mello, 2021).

- **Planejamento**

Para planejar, as escolas podem seguir as crianças, não os horários, os folhetos e guias, tampouco um programa executivo que prescreve um currículo, unidades didáticas e subunidades nos moldes behavioristas (Malaguzzi, 2021). O planejamento se faz com base nas “[...] habilidades, aprendizados, exercícios de trabalho, intercâmbios, documentação, pesquisas, modelos, erros e acertos” (Malaguzzi, 2021, p. 81), num processo que acompanha o desenvolvimento das crianças, de forma individual e coletiva.

Deixar-se guiar pelas crianças, suas necessidades iminentes, curiosidades, afetos e desagrados significa conceber a criança como partícipe de seu processo de desenvolvimento, uma pessoa com potencial criativo, comunicativa. As escolas e as professoras, diante dessa concepção, atuam como “[...] exploradores que usam mapas e bússolas: conhecem as direções, mas sabem que todos os anos o terreno, o clima, as estações e as crianças podem mudar tudo, até a ordem dos tempos e problemas” (Malaguzzi, 2021, p. 81-82, traduziu-se).

Para Proença (2022, p. 238), “[...] ações, comentários, perguntas, desenhos, confrontos, curiosidades da(s) criança(s) e educadores que emergem no cotidiano, distanciando-se de atividades sequenciais estabelecidas em programações”, são o caminho de efetivação do planejamento pedagógico. E a ideia da documentação pedagógica é a base para esse planejamento, pois reúne as observações, registros e reflexões sobre o desenvolvimento

infantil e sobre a prática pedagógica, essenciais para que novas ações e projetos pedagógicos surjam, envolvendo as crianças e os educadores (Otuka Rossi, 2020).

O processo de documentação pedagógica exposto pela literatura precisa ser criativo, enriquecido e aprimorado. E é importante conhecer o conceito e processo da documentação pedagógica, a fim de preservar sua efetividade na escola. Junto a essa ideia convivem o respeito à infância, às crianças e às suas formas de interagir com o mundo e brincar nele.

3 O MÉTODO – PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção narra o processo de investigação, os conceitos epistemológicos e procedimentos que levaram à compreensão do objeto de estudo. Tem como norte a ideia de que todo objeto investigativo está imerso em uma realidade complexa, sendo necessário à produção do conhecimento dialogar com essa complexidade, aproximar-se da realidade concreta em meio às suas contradições e múltiplas determinações. Reconhece a necessidade do movimento de reflexão sobre o objeto estudado e desprendimento de verdades absolutas, além da criação de procedimentos adequados ao que se busca desvelar.

Inicialmente, abordam-se as proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre o método e sua relação com este estudo. Em seguida, há diálogo sobre o desenvolvimento do problema de pesquisa para, então, apresentar os procedimentos usados para compreendê-lo. Produzir pesquisa com base na Teoria Histórico-Cultural significa estudar o objeto historicamente e culturalmente, em um contexto repleto de relações, conflitos e movimentações, considerando a materialidade das construções sociais historicamente fundadas. Estudar alguma coisa historicamente não significa prender-se aos fatos do passado, mas “[...] significa estudá-la em movimento. Esse é o requerimento básico do método dialético. Abranger nas pesquisas o processo de desenvolvimento de alguma coisa em todas as suas fases e mudanças” (Vigotski, 2021, p. 83).

O método, segundo Vigotski (2000c), está inteiramente relacionado ao objeto estudado e requer criatividade do pesquisador, apreciando dialeticamente as transformações e o movimento do que é investigado. Nesse sentido, ao situar a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta como objeto desta pesquisa, desempenha-se um papel ativo ao explorar os dados provenientes da vida e da natureza concreta do que é investigado, a fim de compreender a essência do problema. Propõe-se a deduzir, imaginar e criar explicações possíveis para o movimento dos fatores que influenciam o objeto de estudo, revelando suas condições e possibilidades. Essa abordagem ativa adotada permite a apropriação do movimento real e histórico do objeto, contribuindo para a elaboração de uma explicação mais completa e uma representação ideal no pensamento sobre o objeto real.

De forma abrangente, estudos de base histórico-cultural buscam entender o desenvolvimento humano a partir da análise da cultura, história e mediação social, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para Vigotski, o materialismo histórico-dialético é uma forma de entender o desenvolvimento humano e social. É uma forma de refletir sobre o ser humano no meio, pois a mente humana e a cultura são produtos da atividade social

e histórica, e a relação entre indivíduo e sociedade é mediada pela cultura, sendo, esta “[...] um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Vigotski, 2000b, p. 151, traduziu-se).

Segundo Vigotski (2000b, 2000d), a cultura é construída coletivamente pelas pessoas em suas interações sociais e históricas, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento humano. O teórico percebia a cultura como um sistema simbólico de significados e valores compartilhados pelos membros de uma determinada sociedade e acreditava que a aquisição desses significados e valores é essencial para o desenvolvimento psicológico humano. O desenvolvimento humano, nesse sentido, tem base material, concreta, real. E a ciência, em oposição à ideologia, é quem busca compreender essa materialidade.

A ciência - se é realmente ciência e não um sistema de termos e frases quase-científico - é sempre uma expressão (reflexão) de fatos, entendidos em sua interligação. Um "conceito" – ao contrário de uma palavra, que requer simplesmente ser memorizada - é um sinônimo para a compreensão da essência dos fatos. Um conceito nesse sentido é sempre concreto, no sentido de relacionado-ao-objeto. Ele surge a partir de fatos, e somente em fatos e por meio de fatos tem sentido, “significado” ou conteúdo (Ilyenkov, 2007, p. 36).

Assim como Ilyenkov (2007), Vigotski (2021) defendia que uma pesquisa poderia ser construída a partir do objeto de estudo, em vez de seguir um modelo preestabelecido. Para Vigotski (2021, p. 53) “[...] o problema e a metodologia definem-se, senão em paralelo, certamente movendo-se e avançando em conjunto”. Então, o objeto de estudo e a metodologia estão estreitamente relacionados. Ele defendia a utilização de técnicas e instrumentos de produção de dados que fossem adequados ao objeto de pesquisa e que permitissem uma análise aprofundada e abrangente (não superficial e aparente) do que estava posto em questão. Ao longo de suas obras, é possível verificar a utilização de procedimentos como observações sistemáticas, entrevistas, experimentos, contudo, sempre acompanhados da ressalva de que cada situação-problema, cada objeto requer processos próprios, sem deixar de lado a historicidade e a cultura.

Vigotski (2021) assume uma forma de pensar sobre a constituição humana (método) e confere criatividade aos pesquisadores na elaboração dos procedimentos que os levarão à compreensão de determinado objeto de estudo. Dentre suas propostas de pesquisa, pode-se destacar a abordagem dinâmica e processual de fazer pesquisa, na qual seria realizado o acompanhamento do desenvolvimento do objeto de estudo ao longo do tempo, desde sua gênese, como o método genético-experimental. Ele defendia que a pesquisa deveria ser capaz de capturar as mudanças e transformações que ocorrem no objeto de estudo, a fim de compreender a dinâmica do processo de desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa exige,

minimamente, um objetivo: descobrir a gênese do objeto investigado. Também, um procedimento: a realização de estudos longitudinais, que acompanhem o movimento, o início, o decorrer e o fim de um processo. Sua aplicabilidade, destarte, depende do objeto que se investiga.

Elkonin (2009), ao estudar sobre o jogo protagonizado, defendeu essa ideia, e acompanhou os processos da brincadeira de faz de conta, destacando níveis de seu desenvolvimento. São inúmeras as possibilidades de estratégias de pesquisa apontadas por Vigotski, mas não há receita metodológica, pois cada objeto requer um caminho próprio. Há proposições, reflexões sobre as deficiências, riscos e fragilidades de produzir conhecimento científico. Da mesma forma, são incontáveis suas críticas, especialmente às tendências positivistas, aos behavioristas e à reflexologia da psicologia de seu tempo.

Para exemplificar, quando Vigotski (2021) discute pesquisas de cunho experimental, ele analisa os prós e contras de sua realização. Pesquisas experimentais podem apresentar artificialismo, o que significa que as condições nas quais os participantes são colocados podem se distanciar da realidade do contexto que está sendo estudado. Isso pode afetar a validade externa dos resultados, ou seja, a capacidade de generalizar as conclusões para situações reais. Há ainda uma preocupação válida de que os participantes se sintam obrigados a mostrar resultados positivos ao pesquisador. Isso pode ocorrer devido a demandas sociais ou à expectativa de agradar o pesquisador.

Quanto às vantagens, pesquisas experimentais têm a capacidade de causar mudanças no comportamento das pessoas investigadas. Por meio da manipulação controlada de variáveis independentes, os pesquisadores podem identificar os impactos de determinadas intervenções ou condições. Para minimizar as desvantagens dos estudos experimentais e aproximá-los mais da realidade, é importante considerar as ideias de Vigotski (2010b). Ele defende que esse tipo de estudo deve levar em conta a natureza social dos participantes. Significa criar um ambiente experimental no qual os participantes se sintam envolvidos em atividades normais, para que se revelem de maneira mais autêntica.

Em síntese, as proposições da Teoria Histórico-Cultural revelam a dialética como forma de propor e pensar problemas investigativos e o estudo histórico, cultural, processual e explicativo dos objetos investigados são basilares às pesquisas. Destaca ainda a inexistência de um único modelo metodológico de pesquisa, pois “[...] novas abordagens de problemas científicos levam inevitavelmente a novos métodos e modos de pesquisa” (Vigotski, 2021, p. 53).

Essa afirmativa de Vigotski (2021) revela o caráter hospitaleiro e crítico de seu pensamento. Suas obras conversam com demais teorias, consideram o conhecimento científico produzido por outros, mesmo que para negá-los. Se apropria de produções científicas consistentes e mostra-se aberto às novidades, ao movimento e transformações da história e da ciência.

Diante dessas conjecturas teóricas, constituiu-se o corpo desta pesquisa e foram definidos problemas, procedimentos metodológicos e reflexões teórico-metodológicas que seriam, ou não, aplicáveis. Começa-se pela discriminação para chegar à aproximação. Apesar de esta investigação não ser denominada como pesquisa experimental, por ter sido realizada em um ambiente natural, sem controle de variáveis, de algum modo, ao efetivar uma intervenção formativa foram instigadas mudanças no meio investigado, na atitude docente, nos instrumentos utilizados pela professora para documentar, na forma como percebia a Educação Infantil e as crianças etc. Por isso, as considerações de Vigotski supracitadas são relevantes à pesquisa. Afinal, uma pesquisa de intervenção não mantém o meio e as relações inertes. Há movimento, formação, desenvolvimento, por mais que esse não seja o seu fim.

Desse mesmo modo, não se busca reproduzir os estudos da gênese da brincadeira de faz de conta, como fez Elkonin (2009). Não há objetivo de acompanhar esquematicamente sua gênese e seu “fim” por meio da documentação pedagógica. O objeto é a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta. Almeja-se compreender sobre suas condições e possibilidades de realização na escola infantil. Os estudos realizados por Elkonin (2009) formaram a base teórica das reflexões sobre o desenvolvimento infantil junto à professora, como participante desta pesquisa.

Estabeleceu-se a realização de uma intervenção colaborativa. Foram utilizadas observações, análises documentais, entrevistas recorrentes, registradas em diário de campo, fotografias e vídeos como procedimentos metodológicos para responder às questões. Optou-se pelo acompanhamento longitudinal do trabalho docente, com o intuito de garantir a observação autêntica do trabalho realizado pela professora com a turma. Assim, o caráter colaborativo da pesquisa poderia se tornar parte integrante da rotina da escola ao longo do tempo (um ano letivo). O problema desta pesquisa, o porquê de cada uma dessas decisões metodológicas e que dados produziram serão descritos a seguir.

3.1 O desenvolvimento do problema

Como um caminho se faz ao caminhar, para chegar ao concreto pensado, essa pesquisa possui uma trajetória com avanços e recuos, reflexões, reformulações procedimentais, aprimoramentos e pode ter deixado pistas, paisagens pouco exploradas para os próximos caminhantes que buscam compreender a relação da documentação pedagógica com a brincadeira de faz de conta para o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Foram seguidas trilhas de pesquisas precedentes, que apresentaram a criatividade, a escuta e a colaboração ao se produzir documentação pedagógica (Freitas, Craveiro, 2017; Horn, Fabris, 2017; Simiano, 2018; Fochi, 2019; Alonso; Moruzzi, 2020; Aquino, 2020). Entretanto, além dessas positivities, há dedicação em contar sobre as pedras, os tropeços e as dificuldades até a chegada.

Para compreender as condições e possibilidades de efetivação da documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil, foi salutar entender a dialética – método de análise baseado na contradição. “A dialética não é de modo algum uma arte misteriosa apenas para mentes maduras e seletas. É a verdadeira lógica do pensamento real - sinônimo de pensamento concreto” (Ilyenkov, 2007, p. 20).

A dialética consiste em trazer à luz, nos fatos, no conjunto de fatos que constituem o sistema de condições da tarefa não resolvida, sua própria contradição, em conceder a essa contradição a máxima clareza e pureza de expressão e depois em encontrar sua “resolução” novamente em fatos – no fato único que ainda não está no campo de visão e que precisa ser encontrado (Ilyenkov, 2007, p. 27).

Para comprovar uma tese, utiliza-se uma antítese – a negação da tese original. No entanto, a negação não é suficiente, pois toda negação contém alguma positividade. É necessário aproveitar as contribuições positivas da tese e da antítese para chegar a uma síntese dos dados. Porém, para isso, é preciso aprender a lidar com a contradição. É necessário tomar “[...] um impulso ao trabalho independente, ao exame independente da coisa em si – e não apenas daquilo que outras pessoas disseram sobre essa coisa” (Ilyenkov, 2007, p. 20).

Diante disso, destaca-se a primeira reformulação necessária a esta pesquisa: repensar o problema. Inicialmente, buscava-se compreender de que forma a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Esta questão partia da análise do que estava presente em pesquisas

sobre o trabalho de Loris Malaguzzi voltados para a documentação pedagógica articulada aos estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre o brincar infantil.

Compreende-se a brincadeira de faz de conta, na perspectiva histórico-cultural, como “lupa de aumento” para observar, registrar, narrar e compreender o desenvolvimento infantil. Todavia, foi importante considerar que são diversas as abordagens sobre o tema na literatura e que se produz documentação pedagógica sobre a vida da criança na escola. Esta não é uma prática restrita ao brincar infantil.

Foi constatado no decorrer da pesquisa que a questão inicial proposta já estava posta e havia sido respondida por outrem, ainda que com dados desarticulados. Ao propor como questão “De que forma a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento de crianças pequenas”, verificou-se que os trabalhos que compuseram o estado da questão legitimavam a documentação pedagógica como forma de acompanhar o desenvolvimento na infância escolar.

Foram encontrados aproximadamente noventa trabalhos que dialogavam sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil. A revisão bibliográfica (2010-2020) foi realizada nos repositórios da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e Observatório da Cultura Infantil (OBECI). O recorte do período considera a promulgação das DCNEI e o ano de início da pesquisa, com a justificativa da possibilidade de encontrar um escopo que reconheça os direitos das crianças como partícipes do seu processo de desenvolvimento, princípio basilar da documentação pedagógica. O levantamento do estado da questão no primeiro ano da investigação foi essencial para o desenvolvimento da problemática deste estudo e para o discernimento dos passos seguintes da pesquisa.

Foram selecionadas pesquisas que tratassem da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, pré-escolar. Os resumos destas foram lidos (teses, dissertações, artigos, relatórios e trabalhos de conclusão de cursos e especializações), visando a compreender os conceitos trabalhados e a relação da documentação pedagógica com o brincar infantil. Também, foi realizada busca simples de palavras ou segmentos de palavras-chave ao longo do texto: *brinc-* (brincadeiras, brincar); *jogo*; *faz de conta*. Do total de 88 pesquisas, 50 mencionaram a palavra *brincadeira*, *faz de conta* ou o *jogo*, relacionadas à documentação pedagógica em algum período do texto; trechos nos quais o tema foi abordado brevemente: percebeu-se referências à brincadeira como um direito infantil, em citações legislativas. Outras

exercitavam a menção de episódios interativos de brincadeiras infantis. Entretanto, em alguns casos, é notória a forma aligeirada como são feitas as documentações pedagógicas sobre o brincar na escola.

Deste modo, quando detectada a presença de reflexões sobre o brincar infantil na perspectiva da documentação pedagógica, foram encontradas poucas reflexões densas sobre os processos de desenvolvimento que a brincadeira fomenta (Elkonin, 2009). Vale a ressalva de que essas pesquisas não objetivavam tal compreensão, por isso há uma narrativa superficial, comum e descritiva de acontecimentos. A constatação e dificuldade aproxima as pesquisas ao que foi observado no trabalho de campo desenvolvido, na prática docente, como poderá ser observado nas análises posteriores.

Com base nas inferências do estado da questão, indagações estruturaram os rumos desta pesquisa:

- Quais as condições para que a documentação pedagógica aconteça e, portanto, contribua para o desenvolvimento da prática docente numa perspectiva de valorizar o brincar no processo educativo?
- Que conhecimentos o professor precisa dominar para documentar pedagogicamente olhando para a atividade-guia?
- Quais as dificuldades, impedimentos, para se constituir a documentação pedagógica na escola?
- Onde está a dificuldade de fazer?

Ilyenkov (2007) discute que a formulação de questões e problemas faz parte do processo de desenvolvimento da inteligência humana. Destaca que a própria ciência tem seu início nesse processo, ao propor questões à natureza. Ele ressalta que qualquer pessoa que entre no domínio da ciência, seja uma criança ou um adulto, pode começar sua jornada formulando claramente uma dificuldade que não possa ser superada usando meios não científicos, expressando de forma concisa uma situação problema.

“E o que deve ser aprendido na ciência é como fazer isso, não como engolir o mingau de aveia já mastigado pelos dentes dos outros. E deve ser aprendido desde o primeiro passo - porque mais tarde será tarde demais” (Ilyenkov, 2007, p. 21). Aprender a fazer boas perguntas, aprender a pesquisar, não é tarefa fácil na produção de conhecimentos científicos. Exige percepção, reflexão, análises e diálogos com pessoas mais experientes. A elaboração da questão desta pesquisa, por exemplo, se efetivou por meio da qualificação do trabalho, com profissionais que ajudaram a pensar o tema e afunilar o problema.

Como “[...] a ciência – tanto no seu desenvolvimento histórico como no processo de sua assimilação pelo indivíduo – em geral começa com uma questão, seja ela dirigida à natureza ou às pessoas” (Ilyenkov, 2007, p. 18), eis o problema central formulado para esta pesquisa: Quais as condições e possibilidades para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil?

A fim de responder à questão proposta foi traçado como objetivo: Compreender as condições e possibilidades para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil. Para isso, faz-se relação da documentação pedagógica do desenvolvimento das crianças pequenas à atividade-guia do desenvolvimento infantil (brincadeira de faz de conta) e reflete-se sobre essas condições e possibilidades de efetivação.

3.2 Procedimentos metodológicos para a compreensão do problema

Com base no que foi exposto, para o desenvolvimento deste trabalho, foram traçados alguns caminhos metodológicos, fundamentados nos princípios da Teoria Histórico-Cultural: o caráter processual e explicativo do objeto estudado, em busca de sua essência, fugindo das aparências; e o caráter interventivo, por meio de formação continuada e acompanhamento do trabalho da professora, de forma colaborativa.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em dois períodos: exploratório (que ocorreu de fevereiro a maio de 2022) que objetivou conhecer a escola selecionada para a pesquisa e os sujeitos envolvidos; e interventivo-colaborativo (de agosto a dezembro de 2022) que teve o intuito de promover a intervenção colaborativa e o acompanhamento do trabalho docente. Mais adiante, cada período será abordado com maiores detalhes.

A produção dos dados fundamentou-se na observação, inicialmente não participante (período exploratório) seguida da participante (período de intervenção colaborativa), entrevistas recorrentes com a professora colaboradora, aplicação de questionários para conhecer as crianças e suas famílias e análise de documentos (PPP e documentação produzida pela docente no curso da pesquisa). O registro desses dados teve como subsídio o diário de campo, vídeos e fotografias, proporcionando uma variedade de elementos observáveis a posteriori para a pesquisadora, que integrados contribuíram tanto para a memorização de dados que fundamentaram processos reflexivos das análises finais, quanto para a demonstração visual dos resultados deste estudo.

Foram seguidos dois modelos de **observações**, distribuídas nos dois períodos da pesquisa: O primeiro tipo foi a observação de campo, não participante. Por meio dela, foi feita

a caracterização do ambiente, das práticas pedagógicas e outros elementos relevantes para a pesquisa. Pôde-se examinar as estratégias utilizadas pela professora para acompanhar o desenvolvimento das crianças e a sua própria prática, as dinâmicas da rotina, as experiências das crianças com a brincadeira de faz de conta e suas interações com a professora. Isso possibilitou compreender as contradições e possibilidades presentes no contexto educacional, bem como as condições do trabalho diário da docente com documentação pedagógica. Permitiu captar os aspectos subjetivos da experiência da professora, como suas crenças, valores e perspectivas, especialmente no que concerne aos conceitos de criança e infância.

No segundo período da pesquisa, seguiu-se para as observações participantes como um dos suportes para o trabalho interventivo. Nesse momento, a observação foi combinada com a ação. Isso implicou não apenas observar e analisar a prática existente, mas também intervir de forma colaborativa para propor reflexões e tratativas metodológicas sobre o trabalho com a documentação pedagógica do brincar.

A observação contínua durante a intervenção permitiu acompanhar os resultados das mudanças implementadas, identificar novas contradições que surgiram no processo e ajustar as intervenções de acordo com as necessidades identificadas. A observação participante se tornou uma ferramenta fundamental para subsidiar e orientar a intervenção sobre a documentação da brincadeira de faz de conta. Trouxe elementos para a intervenção na prática pedagógica com diálogos e reflexões sobre episódios diversos acerca do objeto de pesquisa, também para perceber as necessidades anunciadas e vivenciadas pela professora no processo colaborativo.

Na perspectiva assumida, a observação inexistiu como um processo passivo, foi uma atividade ativa e intencional. A atenção foi direcionada para aspectos específicos da situação observada, entendendo que não se poderia perder de vista o entorno, as múltiplas determinações, o porquê de alguns acontecimentos. Observar exigiu saber pensar dialeticamente, migrar da descrição para explicação por meio do olhar teórico.

A **análise documental** objetivou complementar os dados observacionais sobre a escola, conhecendo os princípios, objetivos, diretrizes, concepções teórico-pedagógicas da instituição. Foram analisados dois tipos de documentos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a documentação que narrava os processos de desenvolvimento das crianças da turma participante da pesquisa.

A análise documental busca extrair informações e significados de documentos escritos e outros registros que narram processos históricos de uma sociedade ou situação. Este processo envolve a investigação e interpretação de uma variedade de fontes documentais, tais

como leis, declarações, discursos políticos, registros, relatórios, romances, peças teatrais, desenhos, livros biografias, diários, entre outros. É necessário compreender não apenas o conteúdo explícito nestes documentos, mas também o contexto em que foi produzido, sua legitimidade, representatividade e significados (May, 2004).

Primeiramente, foi feita a familiarização com o PPP. Após a leitura, foram identificadas as partes principais, como introdução, fundamentação teórica, diagnóstico da realidade escolar, objetivos educacionais, propostas curriculares, avaliação. A atenção foi centrada nas descrições relacionadas ao tema desta pesquisa, a saber: a documentação estabelecida como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil; a valorização das brincadeiras de faz de conta, eixo norteador das práticas pedagógicas; e a referência à Teoria Histórico-Cultural como base conceitual do trabalho que a escola desenvolve.

Ainda foi possível compreender a estrutura organizacional e material da instituição: localização, características demográficas, perfil das crianças matriculadas e suas famílias, equipe pedagógica e comunidade escolar. Essa compreensão foi importante no momento anterior de entrada em campo, para identificar as possibilidades de trabalho e para caracterização do meio educacional.

Quanto à análise das documentações elaboradas pela professora da turma, concentrou-se na investigação e interpretação dos documentos que narravam processos de desenvolvimento das crianças, como os relatórios, registros individuais ou em grupo (instrumento de acompanhamento elaborado no curso da pesquisa), mini-histórias, portfólios e painéis. Os documentos constituem-se fonte de produção de dados e produto da pesquisa, uma vez que sofreram intervenção e foram elaborados de forma colaborativa, com reflexões sobre a escrita docente. As palavras documentadas, especialmente, carregam os significados, legitimidade, autenticidade e refletem a vida da criança na escola em interação com seus pares e professora.

Essa análise documental ocorria em momentos específicos. Os relatórios eram elaborados pela professora ao final de cada bimestre. Essa era uma demanda institucional, pois, ao final de cada dois meses, as famílias participavam de um “plantão pedagógico”, no qual recebiam relatórios sobre as vivências das crianças.

No primeiro período da pesquisa, a professora cedeu o relatório para análise. Após esse momento, algumas reflexões sobre a perspectiva da documentação pedagógica foram feitas com ela no momento da formação continuada. Problematicizou-se o processo de registro, sua periodicidade e como poderia enriquecer os relatos; a eleição do que pode ser relatado; a necessidade de reflexões sobre o desenvolvimento das crianças, além da descrição de

acontecimentos isolados; a necessidade de dar visibilidade à brincadeira e ao que ela desenvolve etc.

No segundo, terceiro e quarto bimestre esse processo se repetiu. Assim, associou-se à análise documental dos relatórios ao processo formativo. Ocorria em processo e tinha como finalidade enriquecer a proposta de intervenção, em colaboração com a professora, por meio do diálogo e reflexões.

Além dos relatórios, foi elaborado um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da brincadeira de faz de conta, em colaboração com a professora (Apêndice D). Foi resultado do processo formativo e criado com base na necessidade de a professora orientar seu olhar para os níveis do desenvolvimento do brincar infantil e de conhecer sobre o desenvolvimento da criança e da brincadeira.

Tal material passou a subsidiar a escrita dos relatórios da professora – antes realizado com base em observações espontâneas e incipientes registros fotográficos –, a escrita de mini-histórias sobre o brincar, a elaboração de painéis, especialmente a partir do terceiro bimestre. Se tornou alvo de análise documental, pois, à medida que este era preenchido, se analisava a correlação desse instrumento com os demais registros, fotografias, vídeos, posteriormente transformados em relatórios, mini-histórias, portfólios e painéis. A análise e interpretação desses documentos trouxeram à tona problematizações sobre as condições e possibilidades de efetivação da documentação pedagógica na escola, como será exposto em nossas análises.

Definiu-se a aplicação de um **questionário** (Apêndice B) aos pais ou responsáveis das crianças da turma, com o objetivo de obter informações sobre as crianças e suas famílias, o que nos ajudou a entender melhor a relação entre o ambiente familiar e escolar, e identificar os temas e conteúdos emergentes durante as brincadeiras das crianças.

Por meio do questionário, buscou-se conhecer detalhes sobre as famílias, como a idade dos pais, ocupação, nível de escolaridade, entre outros aspectos relevantes. Bem como se procurou saber a respeito dos interesses das crianças, suas atividades fora da escola e o apoio que recebem em casa para o seu desenvolvimento educacional. Esse instrumento desempenhou um papel fundamental ao fornecer informações sobre o ambiente familiar, características individuais das crianças e suas interações com a escola. Os dados contribuíram para enriquecer a proposta de documentação pedagógica e auxiliaram a compreender melhor o desenvolvimento das crianças envolvidas no estudo.

O protagonismo da família na escola foi indagado através do questionário aplicado às famílias, aliado às observações sobre como interagem com a escola. Os dados revelaram o

grau de participação e envolvimento da família na escola e os modos como a escola promove esse encontro. Incluiu a participação em eventos escolares, reuniões com professores, contribuições em projetos ou atividades escolares. A relação da criança com a brincadeira de faz de conta fora do ambiente escolar também foi questionada. Os dados revelaram a relação da criança com a brincadeira de faz de conta, incluindo sua participação, preferências, motivações e envolvimento emocional, parceiros do meio familiar.

Esses dados informaram as dinâmicas familiares, a experiência escolar das crianças, a participação e o envolvimento da família na escola, as formas como acompanham o desenvolvimento das crianças, bem como a relação das crianças com a brincadeira de faz de conta. As informações obtidas serviram à observação e à reflexão sobre práticas pedagógicas e estratégias da escola para fortalecer a conexão entre as vivências familiares e escolares. Serviu, ainda, para perceber como as famílias têm participado do processo de documentação pedagógica do desenvolvimento infantil.

A **entrevista recorrente** (Apêndice C) foi utilizada desde o período exploratório da pesquisa, a fim de refletir sobre o processo de internalização dos saberes docentes relacionados à documentação pedagógica do brincar infantil. Trata-se de uma técnica de pesquisa que consiste em entrevistar uma ou mais pessoas em momentos diferentes ao longo de um período. Objetiva compreender as experiências, concepções e perspectivas dos participantes, bem como possíveis mudanças conceituais ocorridas ao longo desse tempo.

Leite e Colombo (2015) apresentam etapas características das entrevistas recorrentes, as quais foram seguidas nesta pesquisa: Na primeira entrevista, a pesquisadora apresenta os objetivos da pesquisa e elabora uma questão básica, sobre a qual o sujeito fala livremente. Esses dados são gravados e transcritos pelo pesquisador no intuito de compreender a questão, analisando-a e criando categorias ou classes de respostas. Na segunda entrevista, o pesquisador apresenta a síntese do que analisou, buscando reflexões e alterações, caso o entrevistado assim deseje. Nesse processo, surgem novas questões, elaboradas pelo pesquisador para esclarecimentos sobre o que disse o entrevistado. As entrevistas recorrentes ampliam os dados e categorias novas surgem das falas do sujeito, dando-se por encerradas quando ambos considerarem a questão esgotada.

Essa estratégia foi especialmente útil para esta pesquisa, pois permitiu o acompanhamento ao longo do tempo das concepções da professora sobre a documentação pedagógica e sobre o brincar infantil, fornecendo pistas sobre modos de atuação interventivo-colaborativa sobre o trabalho docente.

Esse tipo de entrevista valorizou a participação da professora na pesquisa, permitindo que expressasse suas perspectivas, sentimentos e experiências. Foi também uma possibilidade de exercer a formação. Oportunizou uma relação de confiança e colaboração entre pesquisadora e participante, permitindo que, através das reflexões acerca das categorias criadas para adensamento dialógico, se compreendessem os processos de internalização conceitual da docente e suas reais necessidades de tratativas teórico-metodológicas no trabalho com a documentação pedagógica do brincar.

As formas de registro escolhidas como meio de memorização de dados para a reflexão sobre o objeto de estudo e como elementos tangíveis para ilustração dos resultados foram o diário de campo, fotografias e vídeos. Estas forneceram elementos para análises e comparações processuais sobre as condições e possibilidades de efetivação da documentação pedagógica na escola, evidenciando ainda os desafios inerentes à falta de condições, como serão expostos nas análises adiante.

O **diário de campo** é uma ferramenta que permite ao pesquisador registrar suas observações e reflexões durante o processo de pesquisa. Esse instrumento é utilizado principalmente em estudos de campo, nos quais o pesquisador está imerso no ambiente em que a pesquisa está sendo conduzida. Esta forma de registro produziu diferentes tipos de dados, desde observações descritivas até reflexões subjetivas e pôde ser conciliado a outras formas de produção de dados ou registros, como fotografias e vídeos.

No período exploratório deste estudo, foram feitas anotações descritivas do ambiente (materiais, organização, relações) e da prática docente. Além das descrições, essa forma de registro favoreceu a escrita de impressões pessoais ao longo do processo de pesquisa, no momento em que aconteciam. As anotações reflexivas, embora preliminares, embasaram considerações mais aprofundadas sobre os processos observados e ajudaram a guardar, em forma de memória escrita, dados, fatos, para a compreensão do problema de pesquisa.

O diário de campo, portanto, permitiu o registro de processos, a sistematização de informações relevantes relacionadas à pesquisa, garantindo que dados observacionais não fossem esquecidos ou negligenciados.

Ao utilizar **fotografias**, notou-se a importância das imagens capturadas, que proporcionaram uma dimensão visual única aos dados. Cada foto foi como uma janela para um mundo repleto de significados e informações. Elas permitiram explorar detalhes minuciosos, descrever o contexto da pesquisa com precisão, capturar as expressões dos participantes e registrar processos, com todos os seus progressos, regressos e oscilações.

As imagens ofereceram um olhar privilegiado sobre as relações espaciais e interações entre as pessoas e o ambiente ao redor, revelando cenas que talvez passassem despercebidas em uma descrição textual. Também servem para tornar visíveis nossas descrições e análises ao longo do texto.

Assim, foi possível documentar mudanças ao longo do tempo. Comparando fotos de diferentes momentos (fase exploratória e fase interventiva), se consegue analisar as transformações nos elementos estudados, como a organização dos espaços e os diferentes modelos de elaboração e socialização documental. Essa abordagem longitudinal de registros permitiu uma compreensão processual do tema de pesquisa, traçando conexões entre episódios e situações ao longo do tempo.

Além de tudo o que foi descrito, as fotografias desempenharam outras funções importantes ao longo da pesquisa. Serviram como evidências objetivas dos episódios interativos de brincadeiras e de sua documentação e foram utilizadas para ilustrar e exemplificar conceitos e problematizações. As imagens levaram a fazer análises de cunho descritivo e reflexivo sobre cenas que envolviam o problema.

O uso dessa ferramenta permitiu capturar visualmente momentos, objetos, ambientes e interações, fornecendo informações visuais que agregaram uma dimensão única ao estudo. As fotografias, todavia, não foram objetos de análises subjetivas da pesquisadora. Optou-se pelo seu viés de memorização, por sua utilização visual-descritiva de fatos registrados em processo.

As **filmagens** também desempenharam um papel fundamental, especialmente em dois aspectos da pesquisa: registro/memória para pensar o objeto de pesquisa e reflexões para intervir colaborativamente no trabalho pedagógico. Desempenharam um papel multifacetado na pesquisa. Além de produzir registros, também permitiram uma reflexão conjunta e colaborativa sobre o trabalho pedagógico. Esse processo de análise e diálogo contribuiu para a compreensão do tema estudado, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

Primeiramente, foram utilizadas como um meio de registrar a prática da professora em relação à documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta. Objetivavam registrar momentos em que a professora fazia registros das brincadeiras infantis, mas também serviram para registrar momentos em que as crianças brincavam sem atenção da professora. Ao capturar os momentos de interação entre a professora e as crianças, que envolviam a documentação pedagógica e o brincar infantil, as filmagens forneceram um registro visual importante das experiências vivenciadas na escola acerca do objeto investigado.

Subsidiaram, ainda, reflexões e sínteses sobre episódios nos momentos formativos. Ao assistir às filmagens, foi possível revisitar e analisar com maior cuidado e atenção os diferentes aspectos da prática pedagógica da professora, como sua participação nas brincadeiras, enriquecimento dos temas, organização dos espaços, intervenções e, especialmente, se registrava ou não esses momentos, com que ferramentas e com que intenção. Essa análise permitiu a problematização da prática docente junto à professora nos momentos de formação continuada, através da contemplação de seu trabalho e reflexão sobre ele.

Assim, algumas filmagens foram apresentadas para a professora em diálogo com os temas da formação. O ato de voltar a ver-se permitia tratativas em seu trabalho. Foi um espaço onde ela pôde explicar suas intencionalidades pedagógicas e expor suas dificuldades. Ao assistir, compartilharam-se percepções e questionamentos, enriquecendo a compreensão mútua e promovendo um diálogo colaborativo. Essa reflexão conjunta proporcionou um espaço de aprendizagem e crescimento profissional, a partir do qual a professora teve a oportunidade de se expressar, esclarecer dúvidas e buscar novas perspectivas para aprimorar seu trabalho, e a pesquisadora teve a possibilidade de intervir com reflexões estratégicas, perceber as dificuldades, necessidades da docente, além de desenvolver uma percepção sensível às crenças e aos desafios profissionais que permeavam a prática e falas da docente.

3.3 O processo de pesquisa – do período exploratório à intervenção colaborativa

Como dito anteriormente, a pesquisa foi organizada em dois períodos: exploratório e interventivo-colaborativo. O período exploratório ocorreu no primeiro semestre – de fevereiro a maio de 2022. No mês de fevereiro, houve um momento de socialização da proposta de pesquisa com o corpo docente e administrativo da instituição (em reunião geral). Depois, houve um momento particular com a professora participante da pesquisa, com detalhamentos da proposta de investigação, seguido dos encaminhamentos documentacionais para atender ao comitê de ética e pesquisa. No mês de março, após a ambientação das crianças na escola, foi feito o convite oral à participação (em roda de conversas) para as crianças e a apresentação da pesquisa para as famílias (individualmente). Mediante os aceites, foram iniciadas as observações não participantes. Objetivou-se conhecer a escola selecionada para a pesquisa, a rotina da turma, a forma como eram organizados os espaços para o desenvolvimento do brincar, os recursos materiais para a efetivação de registros disponíveis para a professora e o trabalho da docente relacionado à documentação pedagógica das atividades das crianças e, mais especificamente, do brincar de faz de conta.

O segundo período desenvolveu-se no intuito de promover a intervenção colaborativa e o acompanhamento do trabalho docente. O plano de formação foi delineado e ajustado conforme acordos estabelecidos com a professora, e o acompanhamento do seu trabalho foi iniciado ainda no primeiro semestre, a partir de junho e seguiu ao longo do segundo semestre – de agosto a dezembro de 2022.

Ao comitê de ética e pesquisa, foram apresentados os seguintes documentos: o Termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação – SEMED; o Termo de anuência da Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil da Rede pública de Santarém; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis das crianças (Apêndice F) e do professor (Apêndice G), sendo o projeto aprovado por parecer substanciado (Apêndice E). Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios e as imagens da rotina escolar contaram com trabalho gráfico (quando necessário) para a preservação da identidade dos partícipes da pesquisa.

Discrimina-se cada um dos períodos a seguir.

3.3.1 O período exploratório – entre conjecturas e reformulações metodológicas

No período exploratório, realizaram-se observações no lócus de pesquisa, buscando identificar os elementos que envolvem ou influenciam a documentação pedagógica do brincar, tais como a estrutura física da instituição, rotina, os recursos de efetivação da documentação (câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores de áudio, impressoras) e a prática pedagógica da professora no que se refere à documentação pedagógica do brincar.

Foram realizadas de 1 a 3 observações semanais, de quatro horas cada, em dias definidos pela pesquisadora, sem aviso prévio⁴ à professora. As observações sem dias previstos tiveram o propósito de encontrar observáveis mais autênticos, correspondentes ao trabalho corriqueiro da docente. Totalizaram-se 22 dias de observação não participante, entre os meses de março a maio de 2022.

Paralelamente, foram analisados os documentos utilizados pela escola para acompanhamento pedagógico do desenvolvimento das crianças, buscando perceber a concepção de documentação pedagógica e se, em algum momento, os processos desenvolvidos na brincadeira de faz de conta (funções psíquicas superiores, nível de desenvolvimento do brincar, reflexões sobre a personalidade) eram considerados.

⁴ Apesar de a professora não ser comunicada, ela estava ciente de que as observações ocorreriam em alguns dias da semana, mas não sabia quais.

Aplicou-se, ainda, um questionário (Apêndice B) às treze famílias das crianças da turma da pesquisa, com objetivo de conhecê-las melhor. Esses dados puderam subsidiar a documentação pedagógica ao longo do ano e foram fundamentais na percepção das relações entre o meio familiar e escolar, bem como na percepção de como, nos momentos brincantes das crianças, emergiam os temas e conteúdo do contexto familiar.

A estratégia de entrevistas recorrentes subsidiou as reflexões junto à professora para a compreensão do objeto de estudo. Consistiu numa metodologia de produção e análise de dados cuja finalidade foi a interação dialogada entre pesquisador e sujeito que participa de um processo de produção de conhecimentos sobre determinado objeto. As entrevistas iniciaram nesse período e se prolongaram pelo período subsequente, como poderá ser observado adiante.

A primeira entrevista foi realizada na sala de referência da turma Mário Quintana, no período exploratório, após a apresentação dos objetivos da pesquisa para a docente (16 de maio de 2022), com duração de 2min 51s. A pergunta geradora propôs que a professora falasse sobre o que entendia a respeito da documentação pedagógica. A segunda entrevista, elaborada com base nos dados da primeira, ocorreu no mesmo local ao final do período exploratório (23 de maio de 2022), com duração de 12min e 1s e se constituiu numa continuação da que havia sido realizada no início. Ambas tinham como objetivo verificar as concepções docentes sobre a documentação pedagógica antes da intervenção.

Com esses subsídios, foi possível entrelaçar os dados das observações e subjetividades com a objetividade das palavras ditas pela professora sobre o que compreendia a respeito da documentação pedagógica do brincar e como a executava.

3.3.2 A intervenção e a colaboração – as múltiplas determinações de necessidades

Com base nas constatações do período exploratório (pouca clareza da professora sobre o conceito de documentação pedagógica, por exemplo, compreensão do seu processo como restrito ao registro e planejamento; conduta docente ainda putada no controle do comportamento infantil, compreensão superficial sobre as repercussões do brincar no desenvolvimento infantil), foi verificada a necessidade da intervenção formativa, tal como sugerem pesquisas na área da Educação Infantil (Lima, 2018; Macêdo, 2014; Marcolino, 2017; Santos, 2014; Silva, 2013).

Assim, esta pesquisa configurou-se de tipo interventiva-colaborativa, visando ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da professora com a documentação pedagógica, bem como a tratativas teórico-metodológicas, com formação continuada e acompanhamento do

trabalho docente. Pesquisas do tipo interventivo no contexto educacional visam a “criar um contexto para que os participantes compreendam suas ações, de seus colegas e estudantes, além dos interesses que atendem” (Magalhães; Fidalgo, 2010, p. 775, traduziu-se). Têm como ponto chave a colaboração, superando ações autoritárias e individualistas dos pesquisadores e professores. No caso dessa pesquisa, a colaboração se deu no processo de ações mútuas e duais, em que formadoras e professora atuaram sobre si e sobre os outros. Expressaram necessidades, aprendizagens, dificuldades. Criaram espaços e tempos para a formação científica, para a leitura, escrita, para o brincar e sua documentação pedagógica.

As formações continuadas ocorreram, inicialmente, através de encontros virtuais (devido à disponibilidade de tempo da professora no período noturno), uma vez por semana, com duração de duas horas, no decorrer do primeiro semestre de 2022. No segundo semestre, a professora consentiu a proposta de realizar encontros presenciais, na escola, uma vez por semana, também com duração de 2 horas. Ocorreram, portanto, 4 encontros virtuais no primeiro semestre e 17 encontros presenciais no segundo semestre de 2022. Houve ainda mais dois encontros com duração de 2 horas com toda a equipe escolar, totalizando 46 horas de formação sobre a documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta.

Propor encontros presenciais para a professora foi uma necessidade constatada no decurso da pesquisa. Este seria mais um momento de rearranjo: trabalhar as necessidades da professora para que ela conseguisse compreender melhor a infância, as crianças, a Educação Infantil, para então efetivar a documentação pedagógica e a brincadeira de maneira mais eficaz no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao longo das formações do primeiro semestre, percebeu-se a necessidade de motivar novas aprendizagens diante da formação pedagógica básica da professora. Foram evidenciados os seguintes desafios: formativos (formação inicial com ideias e conceitos superficiais sobre Educação Infantil; concepção de criança e infância incompatível à proposta pedagógica da escola; falta de formação continuada; falta de conhecimentos teóricos) e de carreira (instabilidade profissional, falta de tempo e reconhecimento financeiro para execução de atividades fora da escola). Diante disso, viveu-se a contradição de percebê-la em busca de novas aprendizagens, mas imersa em desafios, como disposição de tempo para isso (uma de suas questões).

A professora também contou com o acompanhamento pedagógico das pesquisadoras durante o seu trabalho. Nesses momentos, ocorriam intervenções colaborativas: reflexões, instruções, problematizações, diálogos que as ajudavam a compreender o problema da pesquisa e a pensar sobre o seu trabalho com a documentação pedagógica da brincadeira de

faz de conta. Pesquisar colaborativamente situou a professora como parte de um processo em que ela pôde problematizar e compreender seu trabalho.

Quando a intervenção foi proposta, partiu-se do princípio de uma relação pesquisadora-professora não de forma vertical, mas horizontal. A aprendizagem ocorreria mutuamente, em colaboração, seguindo a estratégia do diálogo. Paulo Freire define a colaboração como “característica da ação dialógica que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (Freire, 1987, p. 96).

Vigotski (1992, p. 7, traduziu-se), ao discutir sobre a natureza psicológica do trabalho docente, afirma que “o verdadeiro professor é aquele que constrói seu próprio trabalho educacional não por inspiração, mas com base no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais verdadeiro para o domínio da vida”. Contribuir com o trabalho pedagógico através da reflexão conjunta sobre conhecimentos que norteiam a pedagogia é um dos caminhos traçados nesta pesquisa.

Portanto, o caráter colaborativo, eleito para este estudo, dá-se pelos seguintes critérios: 1) ativa a colaboração da pesquisadora, professora e crianças no processo de desenvolvimento da documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta, ancorando-se, sobretudo, no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), segundo o qual nas atividades conjuntas, com a ajuda do outro, é possível alcançar um novo nível de desenvolvimento real; 2) a intervenção formativa realizada em colaboração com outra pesquisa de doutorado desenvolvida no Gepei/UFOPA e que tem como objeto a brincadeira como eixo estruturante do currículo. Essa parceria é elemento importante desta pesquisa, tendo em vista que a formação continuada reúne dois temas essenciais deste estudo: a documentação pedagógica e a brincadeira.

Segundo Magalhães (2016, p. 41, traduziu-se), a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a “[...] colaboração e a contradição como processos intencionais de ensino-aprendizagem e desenvolvimento”. Nesse percurso formativo, surgem perguntas problemáticas e conflitos impostos pela realidade a serem discutidos para ampliar o entendimento da práxis pedagógica, podendo até transformá-la. Teoria (conhecimento) e prática (ação) se fundem no desenvolvimento humano, rompendo concepções empiristas, para as quais se colecionam fatos, ou há idealização, fruto de projeções imaginárias.

O segundo período da pesquisa se caracteriza pela intervenção e contou com a formação continuada, a observação participante e as entrevistas recorrentes. Para a intervenção, foram traçadas as seguintes finalidades:

1. Refletir sobre os conceitos de documentação pedagógica, documentar e documento, revelando seus nexos e diferenciações;
2. Orientar a observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento infantil;
3. Discutir formas de documentar pedagogicamente a brincadeira de faz de conta, quais ferramentas são necessárias e as condições para sua efetivação;
4. Refletir sobre os aspectos do desenvolvimento infantil evidenciados nos episódios de brincadeira de faz de conta documentados pela professora, com base nos estudos formativos pautados na THC;

A intervenção contou com um o plano de formação⁵ sobre a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta (Apêndice A), bem como acompanhamento de atividades de observação, documentação, reflexão, publicação e planejamento com a professora e crianças sobre o desenvolvimento infantil.

Neste período, as observações assumiram caráter participante e a pesquisadora deixou de ser apenas espectadora do que estava sendo investigado (Godoy, 1995). Passou a realizar intervenções ocasionais junto à professora (refletindo, indagando, colaborando na organização de espaços) sendo considerada uma das componentes da turma ao longo do ano.

Quanto à continuidade das entrevistas recorrentes, foram guiadas pelos dados produzidos nas anteriores (período exploratório), das quais surgiram categorias, temas, curiosidades (registro; planejamento; participação das crianças no planejamento; documentação pedagógica como memória; diferenciação de documentos normativos da documentação pedagógica; exemplos de documentação pedagógica; desafios de efetivar a documentação pedagógica; participação das crianças do processo de documentação pedagógica; e portfólio). Após o período exploratório, ocorreram mais cinco entrevistas recorrentes. Tinham o intuito de compreender de que forma a professora internalizava os conhecimentos advindos da formação continuada e de que forma os relacionava ao que sabia inicialmente.

3.4 Caminhos de análises

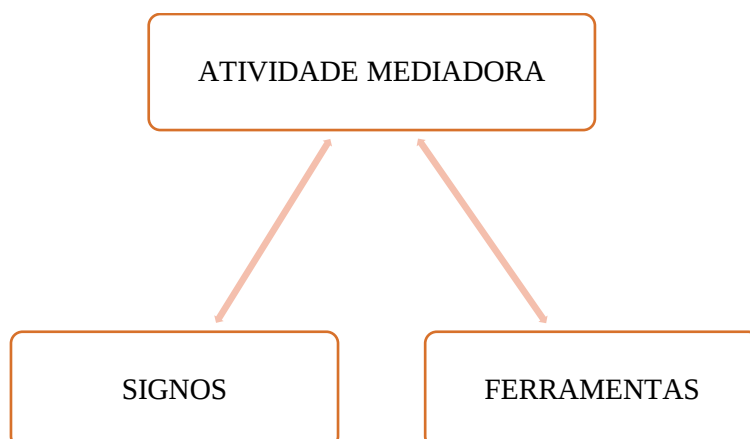
⁵ O plano de formação foi elaborado abrangendo dois temas: documentação pedagógica (objeto dessa pesquisa) e brincadeira de faz de conta (objeto de outra pesquisa de doutorado, de Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos).

Assume-se a concepção de que a documentação pedagógica se constitui abordagem imprescindível de acompanhamento do desenvolvimento infantil, pois pode apresentar as constatações e inferências da professora e das crianças acerca dos progressos, contradições, saltos qualitativos e retrocessos do desenvolvimento e pode envolver a comunidade escolar (professores parceiros e famílias). Além disso, pode indicar possíveis avanços teóricos e necessidades de formação para o aprimoramento da práxis docente, por meio do processo reflexivo da professora sobre o seu trabalho.

Os dados elaborados no curso da pesquisa foram analisados mediante o agrupamento dos subsídios produzidos no processo da investigação (documentos – PPP, documentação produzida ao longo da investigação, como painéis, mini-histórias, relatórios; reflexões sobre os registros – fotos e vídeos; relatórios das entrevistas, questionário, diário de campo), tendo como unidade de análise a atividade mediadora da professora com as crianças: as ferramentas e signos utilizados para documentar e acompanhar o desenvolvimento infantil constatado na brincadeira de faz de conta. Compreende-se como ferramentas o conjunto de objetos utilizados para orientar sua atividade externa e como signos a expressão de sua atividade interna: as palavras ditas e documentadas.

Vigotski apresentou, num diagrama (Figura 1), a relação entre o uso de signos e o uso de ferramentas; para ele, ambos podem ser conceitos coordenativos inseridos em um conceito geral – a atividade mediadora. O uso tanto de signos como das ferramentas pode ser classificado como atividade mediadora, mas com divergentes linhas de atuação no desenvolvimento humano. As ferramentas servem para levar a atividade do homem ao objeto de sua atividade, é dirigida para fora, dirigida ao domínio da natureza. O signo é um meio de ação psicológica sobre o comportamento, próprio ou alheio, um meio de atividade interna dirigido ao domínio do próprio homem (Vigotski, 2000a).

Figura 1 – Relação entre o uso de signos e o uso de ferramentas



Fonte: Vigotski (2000c).

Conforme Vigotski (2000c), as atividades mediadoras são inúmeras, já que a atividade da mente não se esgota. Aplicando tal conceito nesta pesquisa, infere-se que a atividade mediadora de documentar pedagogicamente o desenvolvimento infantil, envolvendo o uso de signos e de ferramentas sociais, fomenta a reflexão docente e o autêntico acompanhamento do desenvolvimento infantil no brincar de crianças pequenas. Dessa forma, as análises atentarão para a expressão/objetivação dessa prática pedagógica e contempla como eixo de análise as condições e possibilidades de sua efetivação.

A professora colaboradora da pesquisa empregou diversas ferramentas ao se dispor a efetivar a ideia da documentação pedagógica do brincar na escola, tais como câmera fotográfica/filmadora, painéis, materiais de papelaria, elementos da natureza e brinquedos variados. Estas ferramentas orientaram sua atuação externa no processo documental das brincadeiras infantis aliadas às expressões (palavras) de suas atividades internas, fruto de reflexões sobre as vivências educacionais da escola, como as mini-histórias e os relatórios que comunicavam sua atividade de pensamento junto às crianças, além das entrevistas recorrentes que captavam suas percepções, crenças e conhecimentos pedagógicos, constituíram os aportes para as análises sobre a atividade mediadora docente.

Ao articular os dados produzidos com o problema de pesquisa, destacaram-se categorias que emergiram dos dados produzidos nos diferentes períodos da pesquisa. Ao caracterizar o meio, destacou-se a escola, a turma, a professora e as crianças. Em seguida, apresenta-se o processo de pesquisa, do período exploratório à intervenção.

No período exploratório, destacou-se a concepção de criança e infância da professora, seu papel frente à documentação pedagógica do brincar e às ferramentas para o registro e para a brincadeira de faz de conta. No período interventivo-colaborativo, destacaram-

se os temas desafiadores do processo formativo, a professora como organizadora do meio social educativo e a participação das crianças no processo documental.

Outras duas categorias foram dadas pela questão da pesquisa e pré-determinadas como focos observacionais de produção de dados: “condições”, que indica os requisitos ou termos necessários à documentação do brincar na escola, de onde emergiram os seguintes resultados: formação; recursos e materiais; espaço e tempo para o brincar; e “possibilidades”, que aponta os caminhos pedagógicos que essa proposta viabiliza, sendo: o acompanhamento do desenvolvimento infantil; planejamento e projetos pedagógicos; autoformação e valorização do brincar, da participação e da criação. A atenção observacional ao que se buscava investigar, após a qualificação da pesquisa, transparecia em essência, em meio aos aspectos dinâmicos causais, os resultados das duas categorias essenciais destacadas.

4 ENTRE PESSOAS E OBJETOS: A PERSONIFICAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCACIONAL

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma pré-escolar de uma instituição pública de Educação Infantil de Santarém-PA. A escolha pela turma pré-escolar se justifica teoricamente, uma vez que para a THC a atividade típica de crianças de idades entre 4 e 5 anos é a brincadeira de faz de conta. Além disso, considerando a organização da educação brasileira, é na primeira etapa da educação básica que há maior possibilidade para que o brincar aconteça. A seleção da instituição teve como critérios sua estrutura física, sua receptividade para a pesquisa e o perfil da docente participante (pedagoga, especialista na área da Educação Infantil, interessada em participar da pesquisa). Admite-se o meio como fonte do desenvolvimento humano e a escola da infância como espaço potencialmente qualificado para propiciar o desenvolvimento das crianças; por isso, a estrutura física da instituição foi considerada critério para seleção do campo.

A cidade de Santarém possui turmas de Educação Infantil em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) (construções do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Pro-infância⁶). Após o mapeamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Santarém, segundo os critérios estabelecidos (infraestrutura, turma pré-escolar, professora com formação continuada, receptividade à pesquisa), com a realização de visitas a alguns CEMEI, selecionou-se um considerado adequado segundo os critérios mencionados anteriormente. Outro fator importante foi a explanação dos conceitos e pressupostos de Vigotski no PPP do CEMEI.

A instituição demonstrou receptividade à pesquisa, além de ter trajeto histórico de formações continuadas e participação como campo de pesquisas (iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações) junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Gepei/UFOPA).

⁶ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos elaborados pelos proponentes; Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

Tais critérios articulam-se aos critérios da escolha da professora: formação inicial em pedagogia e formação continuada em Educação Infantil; disponibilidade e interesse em participar de estudos formativos sobre o objeto da pesquisa; atuação em uma turma pré-escolar (4 anos). A estabilidade na carreira seria um critério, contudo não existiam professores concursados atuando em turmas pré-escolares dos CEMEI de Santarém, sendo todos os docentes lotados até o momento de entrada em campo, no início do ano de 2022, contratados por processo seletivo simplificado.

O interesse da instituição pela pesquisa foi demonstrado pela solicitação da gestão para a extensão da formação continuada aos demais professores da escola, com encontros agendados no segundo semestre de 2022. Todavia, apenas dois encontros de formação sobre a documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta foram efetivados, devido à indisponibilidade de agenda da escola para a formação geral. Ocorreram em dois sábados letivos, com duração de duas horas cada um.

Refletir sobre as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos professores da infância é fundamental para a valorização política e social da profissão. É evidente “a necessidade de avanços no ingresso por concurso público, no estabelecimento de uma jornada de tempo integral e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada” desses profissionais (Jacomini; Penna, 2016, p. 177).

Além de participar desses encontros, a professora participante desse estudo garantiu a efetividade da formação. Dispôs de tempo para os estudos e reflexões com as pesquisadoras, fora do horário habitual de trabalho e atualmente é integrante do Gepei/UFOPA. Posteriormente, explica-se detalhadamente sobre a intervenção.

A seguir, descreve-se o ambiente educacional seguindo a concepção de que ele não é um mero conjunto de estruturas físicas, mas é, para além disso, um conjunto de relações humanas, movidas por diálogos e interações, tanto com os objetos da cultura, quanto com pessoas. Inicialmente, a escola é delineada abrangendo sua infraestrutura física, proposta pedagógica e seu corpo docente e administrativo. Posteriormente, focaliza-se na turma e na sua rotina, seguida da análise da formação acadêmica e profissional da professora, culminando com a descrição das crianças da turma e de sua situação social do desenvolvimento relacionada ao brincar infantil.

4.1 A escola de Educação Infantil

O CEMEI está situado na área urbana, central, atendendo crianças advindas dos bairros Jardim Santarém, Aeroporto Velho, Aparecida, Santa Clara, Santíssimo e Centro. No ano de 2022, atendia bebês (1 ano), crianças bem pequenas (2 e 3 anos) e crianças pequenas (4 anos). Habitualmente, os bebês eram atendidos em período integral. Também existiam turmas de crianças bem pequenas nessa modalidade e na opção parcial. As crianças pequenas eram atendidas em período parcial. Excepcionalmente, no primeiro semestre de 2022, o CEMEI organizou o horário para todas as turmas em tempo parcial, pois um dos pavilhões foi interditado e aguardava reforma, o que demandou a reorganização da oferta de turmas.

As atividades letivas começaram ao final do mês de fevereiro de 2022 e seguiram até dezembro, com férias no mês de julho. Quinze turmas foram formadas: duas de berçário – para bebês de um ano completo até 31 de março; cinco turmas de maternal I – para crianças de dois anos completos até 31 de março; cinco turmas de maternal II – para crianças de três anos completos até 31 de março; três turmas de pré-escola – para crianças de quatro anos completos até 31 de março. Os horários de entrada e saída das crianças foram organizados por turnos: matutino, das 7h30min às 11h30min; vespertino, das 13h30min às 17h30min.

Contava com a seguinte equipe: coordenadora, pedagoga, secretário, auxiliar administrativo, oito educadoras alimentares/serventes, auxiliar de serviços gerais, 22 professoras e dois vigias noturnos. De um total de 37 profissionais, nove eram efetivos e 28 temporários. Dos docentes, especificamente, oito eram efetivos dos 22 que atuavam com as crianças e nenhum lotado na pré-escola (Quadro 2). Tal medida se deve à carga horária a ser cumprida pelos professores efetivos (30 horas), que não se completa nas turmas de pré-escola que só contabilizam 20 horas de trabalho semanal.

Quadro 2 – Equipe profissional escolar

Categoria profissional	Total	Concursados	Temporários
Professoras	22	8	14
Coordenadora pedagógica	1	-	1
Pedagoga	1	-	1
Secretário	1	1	-
Auxiliar Administrativo	1	-	1
Educadoras alimentares/Serventes	8	-	8
Auxiliar de serviços gerais	1	-	1
Vigias noturnos	2	-	2

Fonte: PPP, 2022.

A contratação de professores por meio de processos seletivos simplificados, de caráter temporário, tornou-se uma prática comum no Brasil, e Santarém não está alheia a essa situação. Somente no ano de 2024, dezesseis anos após o último concurso público, houve concurso para docente no município, o que ocasiona uma rotatividade de professores da rede municipal e instabilidade profissional. E as vagas ofertadas ainda não trouxeram estabilidade a muitos profissionais que prestaram o concurso. Para exemplificar, o concurso disponibilizou apenas 101 vagas para professores da educação infantil que atuarão nos centros de educação infantil e mais 30 para aqueles que atuarão em escolas do ensino fundamental que possuem turmas pré-escolares. De acordo com dados da SEMED, os centros de educação infantil do município possuem 343 professores temporários e somente 142 efetivos, o quantitativo nas escolas que atendem crianças pré-escolares corresponde a 135 professores efetivos e 318 temporários. Dessa forma, as vagas disponibilizadas não acolhem nem a metade da demanda profissional municipal.

Essa conjuntura suscita a necessidade de reflexão sobre as dificuldades da implementação de políticas de formação continuada para professores sem estabilidade profissional. Santos e Costa (2016) analisam essas dificuldades ao descreverem o perfil dos professores de Educação Infantil da rede pública municipal de Santarém. Por meio da aplicação de questionários com 50 professores da primeira etapa da educação básica, as autoras constataram que, aproximadamente, 60% dos profissionais do quadro não são concursados.

O cenário descrito por Santos e Costa (2016) se assemelha ao contexto atual. A omissão ou negligência de um município em promover concursos públicos para cargos como o de professores da infância demonstra séria falta de comprometimento com a qualidade da educação e valorização dos docentes. Ao não realizar concursos de maneira regular, é perpetuada uma situação precária de instabilidade no quadro de professores.

Além disso, a falta de concursos pode abrir espaço para práticas inadequadas, como contratações temporárias recorrentes que favorecem a falta de continuidade na formação desses profissionais.

Ao falarmos de formação continuada, é importante indicar que a rotatividade de docentes é muito grande, seja pelo vínculo empregatício temporário (não raro com contratos para um período de, no máximo, três anos), seja pelas circunstâncias cotidianas (afastamento por gravidez, emprego etc.). Desse modo, estabelecer um constante processo de reflexão e análise da prática torna-se ainda mais necessário, uma vez que o desejo de construir um fio condutor para o trabalho sempre nos move. Dessa forma, é a formação continuada dos professores que acreditamos ser nosso maior desafio (Marina; Wolf, 2017, p. 60).

A descontinuidade dessas formações pode incidir sobre a qualidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é essencial o acompanhamento da prática docente. Para isso, a escola conta com uma pedagoga encarregada da orientação e acompanhamento profissional das professoras em prol do desenvolvimento das crianças. Formada em pedagogia, especialista em docência na Educação Infantil e mestra em educação, tem feito um trabalho formativo corriqueiro com a equipe escolar. A coordenadora, por sua vez, assumiu um papel administrativo-pedagógico.

A infraestrutura da instituição segue os padrões estabelecidos pelo Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), possibilitando um ambiente adequado para o desenvolvimento educacional das crianças. O espaço físico é organizado em quatro blocos: o primeiro abriga a área administrativa, incluindo a sala de coordenação, secretaria, almoxarifado, sala das professoras e banheiros, mas que comportou uma turma de Educação Infantil no ano da pesquisa, em decorrência da expectativa para a reforma que ocorreria em 2022. O segundo bloco é destinado à alimentação e aos materiais de apoio, como cozinha, lavanderia, lactário e dispensa para armazenamento de alimentos. No terceiro bloco, há salas específicas para crianças de um ano, interligadas por corredores e com áreas externas próprias. Também possui salas amplas, com banheiros internos adaptados para as crianças de dois e três anos. Este bloco foi interditado durante o ano da pesquisa e teve a reforma iniciada somente em 2023. O quarto bloco foi projetado para as crianças pequenas e possui uma sala multiuso (usada como sala de referência em 2022, devido à reforma no terceiro bloco). Um dos blocos é ilustrado na Figura 2; não serão apresentados mais detalhes e imagens dos blocos para garantir o anonimato institucional.

Figura 2 – Entrada do Centro Municipal de Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Essa reestruturação impactou negativamente a qualidade do trabalho pedagógico na turma que participou deste estudo, que precisou ser lotada na sala multiuso, com prateleiras de granito à altura de suas cabeças, minimizando o espaço para deslocamento e movimentos amplos, como pular. A sala de referência que seria para o público pré-escolar recebeu as crianças menores por permitir o acesso lateral externo e por sua amplitude espacial.

O CEMEI conta, ainda, com amplo quintal, com plantas, árvores, gramado, parque (Figura 3), biblioteca/afroteca⁷ (Figura 4); área de convivência social, ao centro da instituição, entre os blocos, com mesas dispostas para o lanche, com brinquedos de escorregar, túneis e casinha (Figura 5). As instalações sanitárias desse setor são adaptadas a cada faixa etária, assim como as pias para lavagem das mãos e bebedouros dispostos à altura das crianças.

⁷ Biblioteca que dispõe de livros, brinquedos e objetos que expressam a história e cultura negra. Projeto elaborado em parceria com um professor e estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará; é uma iniciativa de combate ao racismo desde a infância e desenvolvimento de identidades infantis.

Figura 3 – Parque do Centro Municipal de Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 4 – Afroteca



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 5 – Área central



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

“Tratar sobre o espaço para crianças pequenas é considerar um espaço criador de necessidades que seja acolhedor, provocador de desafios, criativo e seguro” (Silva, 2017, p. 143). Logo, uma escola que possui diversidade de espaços interativos e objetos culturais variados pode potencializar tanto as interações das crianças com seus pares e demais membros da comunidade escolar, como também provocar a interação com as ferramentas de uso social e o desenvolvimento da criatividade.

No que se refere ao objeto desta pesquisa, o PPP da escola destaca a observação como ferramenta indispensável para avaliação da aprendizagem e para o desenvolvimento do olhar sensível do professor. O registro crítico das experiências, brincadeiras e interações das crianças no seu cotidiano também é destacado como caminho metodológico para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Com base nesses registros, o corpo docente é orientado a refletir sobre o processo de aprendizagem e a socializar com as famílias as aprendizagens infantis.

No PPP, a avaliação é descrita como objeto de acompanhamento do desenvolvimento infantil, que dedica atenção aos processos de aprendizagens e não somente aos resultados, sem a intenção de promover ou classificar as crianças, identificando-as como partícipes do seu processo de desenvolvimento. Destaca, ainda, a importância de observações, registros e reflexões como caminhos de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Indica exemplos de documentos utilizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças, tais como relatórios, painéis, portfólios individuais e coletivos.

É importante o professor fazer os seus registros escritos (registro diário, caderno de planejamento, bloco de anotações) relatórios, fotografias, vídeos, criações das crianças (desenhos e outros), portfólios individuais e coletivos, painéis comunicativos, pareceres descritivos, entre outros. No CMEI o parecer descritivo é feito por meio dos registros e fichas avaliativas. É elaborado pela professora da turma, bimestralmente. Levando em conta que este é um documento que narra e comunica o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a partir das observações e de registros feitos ao longo de todo bimestre. Ciente ainda, que ao compor o parecer descritivo, é importante considerar que esse trata de um documento. Portanto, exige que seja escrito com certas formalidades e tenha como foco o registro do processo educativo da criança, sem finalidade de promoção para o ensino fundamental (PPP, 2020-2022, p. 27).

Não foi constatada a presença de fichas avaliativas, como está posto no PPP. Durante a pesquisa, a escola não utilizou fichas com lista de saberes pré-determinados a serem aprendidos pelas crianças, mas foi possível ver a existência de registros, especialmente fotografias, vídeos e anotações das experiências infantis. O principal documento

institucionalizado e de cunho obrigatório ao acompanhamento do desenvolvimento infantil era o relatório – parecer descritivo, que narrava as aprendizagens das crianças ao longo dos bimestres.

O CEMEI destaca no PPP necessidades institucionais: parcerias para “capacitação” de professores, no intuito de apoiar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças; melhorar padrões de registro de acompanhamento; desenvolver postura pedagógica que busque estabelecer práticas educativas que primem por um processo flexível, passivo de ser reexaminado, que não tenham um modelo específico a ser seguido, e sim uma experiência a ser construída, de maneira que potencialize a aprendizagem.

Neste sentido, esta pesquisa veio contribuir com os interesses da instituição no que se refere ao aprimoramento do processo de documentação pedagógica e à formação docente.

4.2 A turma “Mário Quintana”

A turma⁸ recebeu o nome fictício “Mário Quintana”, nome de um poeta brasileiro que enaltece em seus versos os aspectos cotidianos da vida. Dentre tantos temas, ele escreve sobre o tempo e a memória, sobre infância e velhice, refletindo sobre o passado e o presente. Isso se relaciona ao objeto de estudo, uma vez que a documentação pedagógica se constitui memória de processos de desenvolvimento, com narrativas sobre a vida das pessoas na escola. Em um de seus poemas, intitulado “Para levar a infância a sério”, percebe-se a relação do brincar infantil com a memória desse tempo da vida. O poeta escreve: “As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade... Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância” (Quintana, 2007, p. 15).

A sala da turma “Mário Quintana” (pré-escolar/4 anos) está localizada no centro da instituição, em frente à área de convivência, onde se serve o lanche e realizam-se atividades com grandes brinquedos coletivos (casinha, pula-pula). Por conta da interdição de um dos pavilhões para a reforma (que teve início somente em 2023), a turma foi instalada na antiga sala multiuso, como informado anteriormente.

A sala de referência era dividida por duas professoras, sendo duas turmas com crianças de idades diferentes. A tarde era ocupada pela turma “Mário Quintana” – crianças pequenas, e a outra turma ocupava o turno matutino – crianças bem pequenas. A disposição dos materiais no espaço demonstrava que a área era dividida pela metade. Cada professora

⁸ As crianças desta turma receberam nomes fictícios como resguardo de suas identidades.

organizava brinquedos, papelaria, painéis em seu respectivo lado. Mas, as crianças interagiam explorando todo o espaço, independentemente dessa aparente divisão.

No que se refere à socialização de registros e documentos produzidos, a divisão também ficou aparente. Tão perceptível quanto o encontro dos rios Tapajós e Amazonas na frente da cidade de Santarém: dos trabalhos expostos nas paredes e murais da sala, nos primeiros dias de observação, nenhum pertencia à “Mário Quintana”. A parede estava límpida como o rio Tapajós. Com o passar dos dias, ainda no período exploratório, foi possível constatar que a professora documentava com anotações, fotografias e vídeos e que esses registros se tornaram alvos de reflexões e passaram a ser fixados nas paredes da sala.

A sala de referência dispõe de mesas e cadeiras coloridas que possibilitam a organização de grupos de interação; estantes de pedras de mármore estão fixadas nas paredes, acima da cabeça das crianças (Figura 6); uma janela ampla que ilumina a sala permite contemplar uma área com um pequeno gramado e plantas. Diariamente, os espaços são organizados de diversas formas, com cantos com disposição de livros, papéis com lápis de cor, tatame com brinquedos para montagem, um varal com fantasias e brinquedos temáticos para brincar de faz de conta (bonecas, panelinhas, fogão, armário, colheres) e uma caixa com elementos na natureza e rolos de papelão. A alocação de materiais nas estantes superiores torna inacessíveis às crianças alguns objetos de seus interesses, como será apresentado adiante.

Figura 6 – Sala de referência



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

As relações com as pessoas mais experientes e seus pares, o compartilhamento de vivências e de conhecimentos sobre a vida são fatores essenciais do meio educativo, relacionando-se ao desenvolvimento da personalidade das crianças, que internalizam as

relações da sociedade da qual participam (Elkonin, 2009). Diante disso, alguns dados são expostos sobre a rotina da “sociedade infantil⁹” (Mukhina, 1995, p. 192), composta por 13 crianças, e sobre a professora da turma “Mário Quintana”.

Nesta pesquisa, a rotina na Educação Infantil é concebida como a organização de tempos, espaços, materiais, interações e experiências oferecidas às crianças, respeitando suas necessidades e reconhecendo-as como sujeitos ativos do seu processo educacional. Essa abordagem propicia espaço para diálogo, reflexão e avaliação, afastando-se da comum repetição de atos ou práticas costumeiras. A organização da rotina visa a atender tanto às necessidades educacionais próprias das crianças quanto às demandas institucionais para garantir o funcionamento eficiente da escola (Silva, 2017).

No período exploratório da pesquisa, a rotina foi identificada com as seguintes características: acolhimento (na sala de referência ou no jardim), roda de conversas, chamada, atividades de pintura ou desenho, geralmente propostas pela docente de maneira centralizada, lavagem das mãos, intervalo para o lanche (oferecido pela instituição), brincadeiras no parque de areia ou na área arborizada e organização para a saída (Quadro 3). Durante o primeiro período da pesquisa, observou-se que as crianças se dirigiam ao banheiro externo e ao bebedouro sempre que sentiam necessidade, não havia um horário fixo para este fim. A exploração dos brinquedos da área central, à frente da sala de atividades, se dava somente mediante a supervisão da docente. Isso ocorria, segundo a professora, como uma medida de cuidado, pois, mesmo a sala sendo próxima, a professora não conseguiria observar as crianças em locais diversos ao mesmo tempo.

Quadro 3 – Rotina do período exploratório

Rotina da turma “Mário Quintana”	Ações pedagógicas
Acolhimento	- Recepção das crianças no jardim da escola ou na sala de referência com a disposição de cantos para leitura, brincadeira, modelagem e montagem.
Roda de conversas	- Conversa interativa com as crianças sobre as propostas do dia. Momentos para estabelecimento de combinados, ditados pela professora.
Chamada	- Leitura auditiva e visual para que as crianças escutassem e vissem seus nomes e dos demais colegas presentes e ausentes.
Atividades direcionadas	- Atividades direcionadas pela docente, geralmente envolvendo pintura, desenho e literatura.

⁹ Mukhina (1995, p. 192) define que “quando a criança mantém um contato permanente e variado com outras crianças, surge a sociedade infantil; dentro dela a criança aprende a se comportar em coletividade e a se relacionar com os demais que não são educadores, mas iguais a ela”.

Lavagem das mãos	- Condução das crianças ao banheiro para higienização das mãos antes do lanche.
Lanche	- Na área externa, as crianças e professora compartilhavam o alimento após cantar uma música sobre o momento.
Atividades livres	- Momento em que as crianças desfrutavam de maior liberdade para desenvolverem seus processos criativos relacionados à brincadeira. A professora conduzia as crianças ao parque, área arborizada ou playground, raramente organizava espaço e tempo. Observava as brincadeiras, mas fazia poucos registros.
Organização para a saída	- As crianças eram orientadas a organizarem seus pertences e aguardavam seus responsáveis brincando e interagindo com seus pares.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

As observações do período exploratório permitiram identificar que ocorreram esvaziamentos de propostas pedagógicas em alguns dias, resultando em períodos de espera na turma e, por vezes, em atividades pedagógicas espontâneas, isto é, não planejadas. Importante lembrar que mesmo os momentos livres exigem planejamento, possibilitando a organização de espaços para que as crianças explorem diversas interações com objetos e pessoas.

Tal situação se assemelha ao estudo de Andrade (2002) que buscou identificar os períodos de espera e ociosidade presentes na rotina de uma creche comunitária em Fortaleza – CE. A pesquisa, conduzida por meio de observação participante e entrevistas, revelou que as crianças enfrentavam uma rotina caracterizada pela rigidez e períodos de espera. A pesquisadora (2002) observou que as crianças frequentemente precisavam aguardar ociosas por diferentes momentos, como o horário das atividades, das refeições e da saída. É perceptível que a esse tipo de proposta pedagógica interessa mais ensinar as crianças um comportamento que cumpra, execute, espere e seja subserviente a regras criadas por outrem que organizar o dia a dia das crianças para a promoção de vivências com “a fala, o pensamento, a memória, a imaginação, a solução de problemas, a atenção, o autocontrole da conduta” (Silva, 2017, p. 146) por meio de atividades intencionalmente planejadas, participativas e criativas.

Durante o período de intervenção colaborativa, ocorreram mudanças significativas na estrutura dessa rotina. Houve um enriquecimento após a inclusão das crianças no processo de planejamento, que passou a ser realizado semanalmente em roda de conversas, incluindo a listagem de atividades propostas para a semana seguinte e a avaliação da semana em que estavam situados: o que gostaram, o que não gostaram e o que gostariam de fazer. A professora assumiu o papel de escriba das sugestões e avaliações das crianças. A incorporação das crianças no planejamento semanal se configura como uma forma de garantia de seus direitos à participação e à expressão (BNCC, 2018). “Quando pensamos as ações educativas com as

crianças, as consideramos essenciais no dia a dia escolar, damos a elas a possibilidade de desenvolver a sua autonomia, sua inteligência e personalidade” (Silva, 2017, p. 142).

A seguir, apresenta-se um quadro que demonstra como essa rotina passou a compor o planejamento da professora. Após discutir proposições de atividades com as crianças, ficou decidido que fariam: “bolo de verdade, bolo de mentira, e que brincariam” (Diário de Campo, 2022) em diferentes dias da semana. Segue o planejamento feito pela docente com base no que construiu com as crianças (Quadro 4):

Quadro 4 – Planejamento e rotina/ Período interventivo colaborativo

O QUE FAZER?	Receita de bolo simples. Mostrar a receita do bolo com seus ingredientes, ouvir música referente a bolo, assistir um vídeo de receitas de bolo, fazer o bolo com todo o grupo, brincadeira do faz de conta com materiais disponíveis para fazer bolo. Avaliação do que foi feito durante a semana.
POR QUE FAZER?	<u>Objetivo e intencionalidade pedagógica:</u> Promover a socialização, a integração, criatividade e cooperação, favorecer a autoestima da criança ao exibir o resultado de seu trabalho durante a execução de uma receita de bolo.
COMO FAZER?	<u>Metodologia:</u> Após o acolhimento, em uma roda de conversa com o grupo, relembrar o momento em que juntos decidiram fazer uma receita de bolo. Ouvir uma música “Faça um Bolo Kids”. Apresentar os ingredientes do bolo e fazer perguntas mostrando a receita ilustrada e escrita na frente das crianças. As perguntas surgirão de acordo com a necessidade das crianças. Em outro momento, passar um vídeo da receita de um bolo e continuar a fazer perguntas em relação ao tema. Desenvolvimento da receita: Depois dos combinados, na área coberta do CEMEI, pedir a ajuda de uma profissional alimentar e colocar as crianças para participar da manipulação dos ingredientes: BOLO SIMPLES 2 xícaras (chá) farinha de trigo 2 xícaras (chá) açúcar 1 xícara (chá) leite 3 ovos 4 colheres de (sopa) óleo. 1 pitada de sal 1 colher de (sopa) fermento em pó Essência de baunilha a gosto (opcional) MODO DE PREPARO Coloque o forno para aquecer em 180 graus Pegue uma forma limpa e seca para untar com margarina e farinha de trigo. • Separe o fermento; • Na batedeira, bata: 4 colheres de manteiga, três gemas, açúcar, trigo leite até formar uma massa homogênea; • Bater a clara dos ovos até ficar feito neve e despejar junto aos outros ingredientes; Coloque a massa na forma; • Leve ao forno preaquecido a 180°C, aproximadamente 35 minutos, ou até que espetar um palito e sair limpo; • Esperar esfriar e desenformar para servir. Organizar um espaço no parque de areia possibilitando as crianças a desenvolver a receita do bolo com brincadeira do faz de conta.
O QUE UTILIZAR?	RECURSOS/MATERIAIS: TV, celular, data show, cartolina, pincel, fogão, batedeira, xícaras, ovos, açúcar, óleo, margarina, colher de sal, fermento, leite, farinha de trigo, forma redonda e brinquedos diversos.
ONDE ENCONTRAR?	RECURSOS/HUMANOS: Professora, crianças e profissional da cozinha do CEMEI. https://images.app.goo.gl/ZQXsuxcz39ZcdMMa8 . Acesso em: 22 de setembro de 2022.

	YouTube. Disponível em: https://youtube.com/watch?v=cjhG_tnPtys&feature=share . Acesso em: 17 de setembro de 2022
O QUE REGISTRAR?	AVALIAÇÃO: Registro diário no instrumento de acompanhamento do brincar e faz de conta (individual) e do grupo no geral.

Fonte: Planejamento da professora Aninha (2022).

Este planejamento ilustra como a rotina se configurava, revela a intencionalidade pedagógica da professora, os objetivos traçados e a forma como a brincadeira de faz de conta se relacionava com as experiências das crianças e o processo de acompanhamento do desenvolvimento delas. É possível identificar a atenção aos processos criativos e o olhar atento à prática de registro do brincar de faz de conta, marcada como ação necessária desde o planejamento.

As imagens a seguir ilustram essa experiência (Figura 7; Figura 8):

Figura 7 – Experiência culinária: bolo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Nesta imagem (Figura 7), as crianças estavam vivenciando a experiência culinária real, com a presença da educadora alimentar da instituição que as apoiou e deixou que manuseassem os utensílios domésticos. As crianças inseriram os ingredientes e todas bateram a massa do bolo. A educadora aqueceu o forno e o colocou para assar. As crianças ficaram sentindo o cheiro do bolo assando enquanto brincavam na área externa. Quando ficou pronto, comeram e compartilharam com outras pessoas da escola.

Figura 8 – Brincadeira de faz de conta: confeitadores



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A imagem (Figura 8) representa um momento de brincadeira de faz de conta, desenvolvido no mesmo dia da proposta culinária, ao final da tarde. As pesquisadoras colaboraram com a professora na organização do ambiente sugestivo. As crianças ficaram responsáveis por colher materiais da natureza para a brincadeira. Nessa imagem, quatro crianças esperam a vez de assar o bolo, após o terem preparado com o uso de terra. Outra buscava o liquidificador para bater alguns ingredientes.

Essa atividade enriqueceu o conteúdo e argumento¹⁰ (Elkonin, 2009) da brincadeira de faz de conta. Ao produzir uma receita em realidade, as crianças perceberam que mais ações podem ser executadas para a produção de um bolo. Já não basta pôr a terra na forma e desenformar o “bolo”. As crianças passaram a bater a massa, pondo os ingredientes aos poucos (a terra ganhava diversos nomes: trigo, sal, açúcar), depois o bolo era assado, desenformado, confeitado, cantava-se parabéns, para, ao final, ser degustado.

Alguns momentos da rotina, indicados no planejamento da docente, serão descritos a seguir, com base nos dados produzidos no segundo período da pesquisa.

O acolhimento mostrou-se diversificado. As crianças eram recebidas na sala de referência com a disposição de cantos com brinquedos e livros literários ou no jardim da escola,

¹⁰ Cumprimento da realização de determinadas ações para representar um papel.

próximo ao portão de entrada. Elas brincavam nos corredores até que a maior parte da turma chegasse.

Em seguida, organizavam seus pertences na sala de referência, organizavam-se na roda de conversas, por meio da qual compartilhavam ideias com seus pares e professora e participavam da chamada, identificando seus nomes em fichas ou quadros dispostos no chão ou na parede. Verificavam ainda as crianças ausentes no dia.

No momento da atividade direcionada, foi identificada uma diversidade de propostas: culinária (bolo), pinturas e desenhos livres, modelagem, leitura de histórias, dinâmicas musicais ou de movimento, planejamento e avaliação de atividades, confecção de painéis, conversas sobre a criação de mini-histórias etc. Tudo o que requeria das crianças alguma atenção direta para a fala docente ocorria nos primeiros momentos da rotina, antes do intervalo. Segundo a professora, se dava dessa forma, porque estavam mais tranquilas e adeptas à escuta. As atividades livres se concentravam após o intervalo, e se tratava de brincadeiras de faz de conta, ida ao parque de areia, ao playground da área central ou da área arborizada. Entretanto, o faz de conta também era percebido no momento do acolhimento e, às vezes, ocupava um longo período dos horários iniciais, pois envolvia a organização de espaços com ajuda das crianças, a busca por elementos da natureza para a brincadeira de comidinha e ocorria tanto na sala quanto em ambientes externos.

O horário do lanche era um momento fixo da rotina para atender todas as turmas da instituição e comportá-las no espaço que não atenderia todas as turmas de uma vez. Considerava, ainda, a dinâmica de trabalho das educadoras alimentares. Contudo, apesar de fixo, era flexibilizado mediante as necessidades das crianças, que podiam se alimentar em horários alternativos, caso a fome surgisse antecipadamente ou posteriormente ao horário previsto. Essa flexibilidade reflete a compreensão da rotina como um meio de atenção às necessidades individuais das crianças.

Nos dias de observação, foram servidos os seguintes pratos: vatapá, açaí com tapioca (comidas típicas da região), macarronada, frango com arroz, frutas regionais (laranja, melancia, banana etc.), sucos, carne moída, sopa. E, em alguns dias, próximo ao horário da saída foi possível servir um jantar, mas não foi algo recorrente. Algumas crianças levavam seus próprios lanches, em geral industrializados, como biscoitos recheados, sucos em caixa e iogurtes. Essa opção dificultava o trabalho de educação alimentar das crianças. Era feito um trabalho orientador com as famílias, mas respeitada sua decisão alimentar.

O horário de saída das crianças era uma oportunidade de interação entre a professora e as famílias que se comunicavam sobre como tinha sido a tarde da criança na escola.

Os responsáveis também conheciam as atividades desenvolvidas pela turma através da exposição de murais com fotografias e mini-histórias, que passaram a configurar o espaço externo da sala durante o período interventivo colaborativo da pesquisa. Era comum as crianças levarem os responsáveis para verem a exposição do que faziam corriqueiramente com seus pares.

Esses dados revelam a importância de situar a criança como centro do planejamento pedagógico e como participante ativo de tudo o que ocorre no contexto escolar. Elas sugerem, organizam, pensam e vivem a escola diariamente. À professora, adulto mais experiente, cabe tornar suas proposições e necessidades mais enriquecidas por meio do contato com a cultura presente nos objetos e pessoas.

4.3 A professora “Aninha” e a pesquisa

Aninha¹¹ é uma mulher cuja jornada de vida é marcada por superações, determinação e dedicação à educação. Nascida e criada na área rural, sua infância foi permeada por desafios geográficos e sociais que tornaram a busca pela educação básica uma verdadeira luta. Na época, a ausência de escolas que oferecessem ensino médio em sua região e a carência de políticas públicas que garantissem esse direito a todos foram obstáculos significativos.

Diante dessas adversidades, Aninha tomou uma decisão difícil: afastar-se de sua família e mudar-se para a zona urbana de Santarém, onde poderia encontrar oportunidades educacionais para concluir a educação básica. Para garantir a continuidade dos estudos, instalou-se na casa de pessoas conhecidas pela família. Sua jornada acadêmica foi marcada por uma combinação de estudos e trabalhos domésticos, demonstrando sua resiliência e dedicação ao aprendizado. A superação das dificuldades iniciais culminou na conclusão do segundo grau, atual ensino médio.

Ainda na juventude, ela decidiu se casar e tornar-se mãe. Esse novo capítulo trouxe desafios adicionais, especialmente ao decidir cursar o ensino superior. O sonho de ingressar em uma universidade pública foi interrompido por um desconhecimento dos procedimentos de matrícula. Ela foi aprovada para cursar pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), mas perdeu o prazo de matrícula. Aninha não desistiu. Anos depois, ela encontrou uma nova oportunidade de prestar vestibular para uma universidade particular, iniciando assim o curso de pedagogia.

¹¹ Nome fictício dado à professora, inspirado no poema “Exaltação de Aninha”, de Ana Lins dos Guimarães Peixoto: Cora Coralina.

Contudo, a jornada acadêmica de Aninha também refletiu os desafios de uma sociedade permeada pelo patriarcado. Enfrentou ciúmes e inseguranças por parte do cônjuge por ter iniciado o ensino superior, além da sobrecarga de cuidados com a filha. Essas dificuldades não a impediram de alcançar seus objetivos, e Aninha se formou em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil.

A grade curricular do curso contou com apenas duas disciplinas que abordavam sobre a Educação Infantil: *Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil e Organização dos tempos e espaços na infância*. Fator típico em grades curriculares que focam atenções para o ensino fundamental em detrimento da Educação Infantil. Essa lacuna nos currículos pode ter implicações na preparação de futuros profissionais que atuarão na primeira etapa da educação básica, sendo imprescindível a formação continuada para suplementar os conhecimentos ausentes na graduação.

Um fator a se considerar, que pesa historicamente sobre esse dado relacionado à formação docente, é que somente nas últimas décadas as disciplinas de Educação Infantil têm ganhado o devido reconhecimento na formação do pedagogo. Somente em 2006 foi promulgada no Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/Câmara Plena (CP), a Resolução nº 1, de 15 de maio daquele ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP/2006). Elas instituem a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e não apenas para os anos iniciais do ensino fundamental.

É salutar compreender sobre suas oportunidades de aprendizagem, sobre as tensões educacionais e culturais da sociedade em que está inserida, sobre sua formação. Não com a intenção de justificar tais concepções pragmáticas, contudo, para compreender o processo de forma contextualizada, com suas contradições, progressos e regressos.

Retomando o aporte teórico destacado, a falta de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano, especialmente infantil, é uma realidade da escola. Teixeira e Mello (2018) alertam que práticas espontaneístas e de improviso tem feito parte da rotina de muitas crianças das escolas brasileiras, pois professores não tem incorporado novas abordagens pedagógicas em suas práticas e têm vinculado o trabalho docente às perspectivas cotidianas, ao senso comum, às suas experiências domésticas.

Para Malaguzzi (2016), tomar conhecimento das diversas teorias é fundamental para compreender o desenvolvimento humano. Todavia, o autor entende que as práticas e ideias educacionais não derivam apenas de modelos oficiais e teorias fundadas. Na ciência – na pedagogia, portanto –, não cabe demasiada certeza, pois a realidade impõe desafios a serem compreendidos, analisados, pensados e relativizados. A educação, segundo o autor, “não pode

estar confinada à sua literatura”, pois precisa considerar as grandes mudanças sociais e transformações científicas, artísticas, os relacionamentos e costumes humanos ao longo da história (Malaguzzi, 2016, p. 67).

Com o desenvolvimento da abordagem de Reggio Emilia, ao longo dos anos, teorias se enraizaram e outras foram refletidas, repensadas, criticadas, como parte do processo de desenvolvimento do pensamento epistemológico e das formas de trabalho educativo com crianças pequenas. Pode-se destacar destas raízes que se fixaram a teoria de Vigotski, que considera dialeticamente o desenvolvimento humano e está ancorada em pilares marxistas, compreendendo a história e a cultura como as verdadeiras constituidoras da humanidade.

De março de 2018 a março de 2019, Aninha cursou pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais, nas Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR, com carga horária de 420 horas. Essa busca por especialização desempenhou um papel significativo no aprimoramento de sua formação, agregando conhecimentos teórico-metodológicos que certamente enriqueceram sua prática pedagógica. Este passo adicional evidencia o comprometimento de Aninha com sua carreira e sua busca por aprimoramento profissional (Huberman, 2000).

Todavia, a análise do histórico escolar do curso sustenta a ideia de que as formações iniciais e continuadas não têm apresentado profundidade teórica sobre as especificidades da primeira etapa da educação básica. Das disciplinas ofertadas, nenhuma aborda explicitamente a educação infantil como foco. Apenas discussões sobre o “desenvolvimento e aprendizagem”, “fundamentos da educação” e o artigo elaborado pela professora sobre “brincadeiras e interações na educação infantil” podem ter evidenciado discussões sobre a educação infantil. As demais disciplinas focaram no ensino da matemática, ciências, alfabetização, letramento, língua portuguesa, história, geografia, inclusão, metodologia de pesquisa, arte e educação física. Novamente, embora a educação infantil esteja posta na denominação do curso, a instrução sobre a atuação no ensino fundamental ganhou maior aporte conceitual.

Atuou com turmas de Educação de Jovens e Adultos por um ano, em 2008, logo após o término da graduação. No ano consecutivo, passou a fazer parte do corpo docente temporário do município, com ingresso por processo seletivo e, desde então, dedica-se à Educação Infantil. Tem se mantido no quadro profissional do município por meio de contratos e, agora, com validade contratual de dois anos.

O desejo de Aninha por estabilidade na carreira e de melhorias nas condições de trabalho representa uma aspiração legítima. Professores temporários enfrentam incertezas em relação à continuidade de seu trabalho, o que pode gerar frustrações pessoais, além da falta de

direitos de carreira e desvalorização financeira. O salário de professores temporários, se comparado ao de professores efetivos, é consideravelmente menor.

Aninha tinha 14 anos de experiência docente em 2022, quando se deu início à pesquisa. Em 2024, contabiliza-se 16 anos. Durante os diálogos formativos, afirmou ter mudado práticas de ensino que tomam como base conteúdos pré-estabelecidos. Revelou que, ao longo dos anos, tem acompanhado mudanças positivas no trabalho que desenvolve com as crianças.

A docente aceitou participar da pesquisa demonstrando certo receio de ser observada. Todavia, com a explicação de que a pesquisa assume perspectiva colaborativa, com vistas a estabelecer reflexões sobre o trabalho e promover formação continuada, afirmou sentir-se à vontade. Narrou necessidades, participou ativamente da formação continuada, demonstrando leitura das referências indicadas para estudo conceitual. Além disso, fez reflexões que relacionavam os novos conhecimentos com o que vivenciava no contexto escolar, relatando os desafios inerentes de sua prática.

Sua relação com as crianças da turma mostrou-se oscilante. Ora respeitosa, com registro de alguns momentos de escuta, diálogos e envolvimento das crianças na tomada de decisões. Ora controladora, por exemplo quando indisponibilizava brinquedos em determinadas ocasiões, a fim de evitar conflitos, requeria comportamentos disciplinadores (controle da vontade em respeito às regras que ela estabeleceu: sentar-se, fazer fila, aguardar a vez) e tentava centralizar em si a atenção de todos no decorrer de atividades propostas por ela, revelando que permaneciam enraizadas práticas autoritárias, disciplinadoras e de domínio de corpos das crianças na atuação docente. Ou seja, “o mestre é o centro da atividade na classe” (Tardif, 2008, p. 63).

O movimento de oscilação identificado pode ser típico do desenvolvimento humano, que não segue necessariamente uma linearidade, mas apresenta em iminência algo novo. Foi possível perceber que a professora identificava novidades em seu trabalho com as crianças a partir da formação continuada. Narrava para as pesquisadoras, com satisfação, quando outras professoras lhe pediam instruções – especialmente na época de construção dos relatórios – e quando elogiavam seu trabalho.

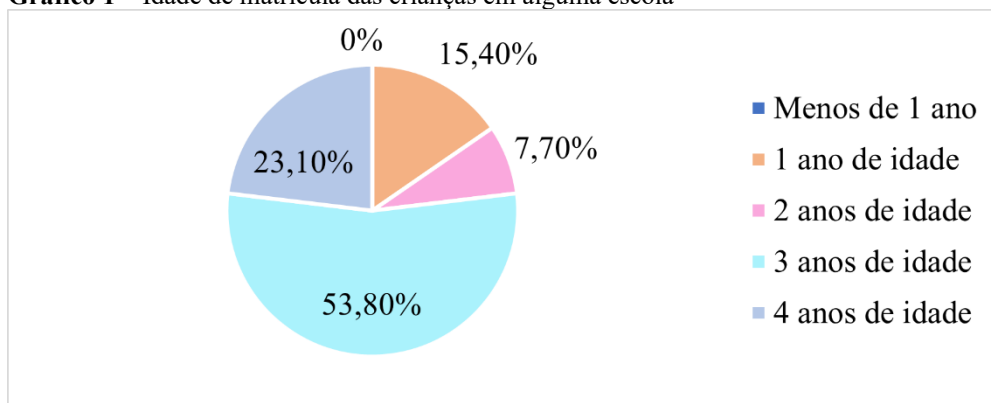
A capacidade de identificar novidades em seu trabalho e o reconhecimento positivo, expresso através do interesse de outras professoras, indicam não apenas um desenvolvimento individual, mas também um impacto formativo na coletividade educacional. Nos plantões pedagógicos, foi percebido um enriquecimento dos registros fotográficos e escritos em todas as turmas. Assim, as famílias passaram a ver, em imagens, o que narravam os relatórios. Isso foi

possível por meio do compartilhamento de aprendizagens entre a professora e suas colegas de trabalho.

4.4 As crianças

A turma “Mário Quintana” sob a luz suave que dançava pelas janelas, ganhava vida com os risos, desenhos coloridos e o som alegre de descobertas constantes de 13 crianças pequenas. Em um universo repleto de curiosidades, essas férteis mentes infantis se destacavam por sua intensa conexão com o mundo dos objetos, revelando encantamento por cada brinquedo que cruzava seus caminhos. Advindos de um período pós-pandêmico, as primeiras interações dessas crianças com o ambiente escolar foram desafiadas pela difícil arte de compartilhar. Elas inicialmente manifestaram resistência em dividir seus brinquedos, como se cada um fosse uma preciosidade única e exclusiva.

As crianças da turma tinham 4 anos de idade. 53,8% foram matriculadas na escola em 2022, estabelecendo o primeiro contato com o meio social educativo. 23,1% foram matriculadas na Educação Infantil aos 3 anos de idade, outras 15,4% aos 2 anos de idade e 7,7% tiveram contato com a escola com 1 ano de idade, conforme o Gráfico 1. Entre as crianças, 92,3% estavam vivenciando a escola presencialmente pela primeira vez, tendo em vista que, no período de março de 2020 a dezembro de 2021, em função da pandemia da Covid-19, o contato com a escola se fez apenas por via remota.

Gráfico 1 – Idade de matrícula das crianças em alguma escola

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Buscou-se identificar se as crianças da turma tinham ampliado o meio social através da entrada na escola, se tinham vivenciado a escola antes da pandemia da Covid-19 ou se no ano da pesquisa seria o primeiro contato presencial delas com pares no meio escolar. Essa curiosidade emergiu diante das primeiras observações feitas na turma sobre as relações das crianças com seus pares, com a professora e com os objetos. A relação delas com a brincadeira de faz de conta era incipiente. Muitas estavam ligadas à atividade-guia de interação com os objetos da cultura e ainda estavam aprendendo a brincar de forma coletiva. O contexto pandêmico impossibilitou as crianças de brincarem e interagirem em contexto diverso do seio familiar e prejudicou a ampliação do meio e das relações nele estabelecidas. Diante disso, há que considerar seu desenvolvimento atentando a essa especificidade histórica.

Ao investigar a relação dos dados demográficos das famílias das crianças participantes da pesquisa e os temas recorrentes nas brincadeiras de faz de conta em seus lares, verificou-se que as famílias representadas eram compostas por uma variedade de profissões, incluindo trabalhadores autônomos, vendedores/comerciantes, técnicos de enfermagem, alinhadores de carros, segurança, servidores públicos. Essa diversidade profissional, o conteúdo do trabalho, as experiências de vida, valores culturais presentes no contexto familiar das crianças foram refletidos no modo como brincavam e compartilhavam entre seus pares.

A correlação entre o papel social dos responsáveis pelas crianças e os temas desenvolvidos em suas brincadeiras podem ser constatados quando as crianças, cujos pais eram comerciantes, frequentemente se engajavam em brincadeiras que envolviam transações comerciais, negociações e interações típicas de ambientes mercantis. Da mesma forma, crianças com familiares que trabalhavam na área da saúde tendiam a representar papéis relacionados a hospitais, médicos e pacientes durante suas brincadeiras.

Essas observações ressaltam a importância da documentação pedagógica na compreensão das experiências das crianças e na adaptação do currículo escolar para refletir e enriquecer suas vivências sociais. Ao reconhecer e valorizar as brincadeiras de faz de conta como expressões legítimas da cultura infantil, registros dessa atividade podem ser feitos como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil, para a reflexão sobre esse desenvolvimento e sobre o papel docente como organizador do meio social educativo.

As famílias registraram uma variedade de papéis assumidos pelas crianças durante suas brincadeiras em casa, incluindo heróis, personagens de mídia, como Sonic e Naruto, profissionais da saúde, policiais, vendedores, maquiadores e papéis familiares, como mãe e filha. Essa diversidade de papéis reflete não apenas as influências da mídia, mas, especialmente, as experiências e aspirações das crianças em relação ao mundo ao seu redor.

É preocupante, contudo, observar que algumas famílias mencionaram que suas crianças não brincavam em casa devido ao acesso excessivo às telas, especialmente celulares e desenhos animados. Este dado evidencia os possíveis efeitos prejudiciais do uso descontrolado de dispositivos eletrônicos no desenvolvimento infantil, pois as crianças podem estar perdendo oportunidades valiosas de explorar sua imaginação e criação por meio do brincar e das interações. Em um mundo cada vez mais conectado digitalmente, no qual o tempo de telas muitas vezes substitui o tempo do brincar e da interação face a face, a escola assume um papel crucial na garantia de que as crianças tenham acesso a experiências concretas com o outro e com os objetos culturais. Ao criar um ambiente que valorize o brincar e promova o desenvolvimento integral das crianças, a escola opta pela criação, pelo desenvolvimento de personalidades e de funções psíquicas superiores.

A quantidade de tempo gasto em frente às telas é reconhecida como um fator de risco para comportamentos sedentários e uma série de condições de saúde adversas, como doenças cardiovasculares e metabólicas em adultos. Em crianças, essa exposição excessiva pode contribuir para o desenvolvimento de obesidade, pressão arterial elevada e problemas de saúde mental, enquanto também reduz o tempo dedicado a interações sociais e familiares. Altos níveis de exposição afetam o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como atrasos na linguagem e coordenação motora fina (Nobre *et al.*, 2021).

Das treze famílias que responderam ao questionário, duas crianças não brincavam em casa, enquanto três costumavam brincar sozinhas. Oito desfrutavam de momentos de brincadeira com membros da família, como pais, avós, primos, assim como vizinhos e colegas da escola. Esse dado reforça quão importante é a escola como espaço para interações e brincadeiras. Para algumas crianças participantes da pesquisa, a escola é percebida como um

espaço onde podem participar do brincar socializado. Isso significa que, na escola, as crianças têm acesso a um ambiente propício para interagir com colegas de diferentes contextos sociais, compartilhar experiências, desenvolver afetos, aprender a lidar com conflitos, dentre outras aprendizagens.

4.4.1 As possibilidades de desenvolvimento oportunizadas pelo brincar

O ano de 2022 marcou o início de jornadas escolares presenciais no município de Santarém, uma experiência que se desdobrou em meio à complexidade do cenário global da pandemia Covid-19. Esse contexto atípico adicionou uma camada de desafios à pesquisa com crianças, o medo de uma nova variante emergir, o seguimento de protocolos (uso de máscaras, distanciamento) ainda fizeram parte da rotina, especialmente no primeiro semestre da pesquisa. Era comum ver crianças mascaradas, sentadas um pouco distantes de seus pares quando gripadas.

O cenário político também era polarizado e compôs muitos enredos discursivos entre as crianças e personagens por elas assumidos. Lula e Bolsonaro foram papéis constatados no brincar infantil, representados criativamente pelas crianças da turma. Isto revela quão latente estava esse conteúdo na sociedade brasileira, e que as crianças não estão inertes no mundo, participam ativamente do meio social e pensam sobre ele. Bastava uma bandeira do Brasil surgir para as crianças expressarem seus posicionamentos, que muitas vezes culminavam em discussões, tal como da sociedade emanava.

Assim, à medida que o tempo se desdobrava (período interventivo-colaborativo), as crianças foram tecendo os fios invisíveis de uma verdadeira sociedade infantil, compartilhando vivências com seus pares de realidades, gostos e opiniões diversas. O que antes era uma relutância em compartilhar seus brinquedos, transformou-se em um aprendizado valioso sobre cooperação e convivência, embora ainda surgissem conflitos. As crianças aprenderam a expressar suas necessidades, manifestar desgostos, a dar voz às suas opiniões, a estabelecer uma rede de relações ao planejar coletivamente as atividades semanais.

A sala de atividades foi transformada em um palco vivo onde as crianças não eram apenas aprendizes, mas também protagonistas ativas na construção do meio social. Entre risos, gestos expressivos e diálogos animados e/ou conflituosos, as crianças descobriram o brincar de faz de conta, atividade-guia do desenvolvimento de crianças pequenas. Descobriram por quem já brincava, pela organização sugestiva de espaços e porque nelas surgia como necessidade. Exploraram um universo imaginário vasto ao assumirem papéis sociais, desde médicos

dedicados a cuidar de pacientes imaginários, até vendedores hábeis em seu comércio fictício. Mães e pais carinhosos e/ou autoritários, feirantes negociadores, enfermeiras atenciosas, filhos rebeldes e/ou obedientes, motoristas líderes e organizados, passageiros entusiasmados com a viagem. Estes foram apenas alguns dos papéis que desempenharam nessa sociedade infantil.

A seguir, são apresentados os quatro níveis de desenvolvimento do brincar, elaborados por Elkonin (2009) em diálogo com as observações feitas na turma, situando o desenvolvimento das crianças observadas. São subdivididos em duas fases fundamentais: a primeira (3 a 5 anos) corresponde ao primeiro e segundo níveis, os quais têm em comum o conteúdo: ações objetais e de orientação social. A segunda (5 a 7 anos) corresponde ao terceiro e quarto níveis, cujo conteúdo reflete as relações sociais reais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade.

O conteúdo central do primeiro nível é a ação das crianças com os objetos sociais dirigidas ao companheiro da brincadeira. Os papéis existem de forma implícita, são determinados pelas ações com os objetos e não denominados pelas crianças. Essas ações com os objetos não seguem um curso lógico, são repetitivas e monótonas, e as regras sociais de uso dos objetos são infringidas com facilidade, sem protesto por parte de quem brinca. Observa-se que a maior parte das crianças que participaram da pesquisa encontravam-se nesse nível. Assim, levantou-se a hipótese de que a falta de interação com seus pares, devido à Covid-19, corroborou isso. Algumas crianças ainda estavam envolvidas com a atividade de interação objetal.

Figura 9 – Comidinha (primeiro nível do brincar)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A imagem (Figura 9) exemplifica a narrativa sobre o primeiro nível do brincar. Após a organização de um espaço sugestivo (casinha) pela professora, Anabela pôs-se a brincar com panelinhas e alguns elementos da natureza: folhas, sementes de açaí e areia. Centrada no uso dos objetos, em suas ações monótonas, não estabeleceu relações com as demais crianças que brincavam. E em nenhum momento atribuiu a si o papel de cozinheira, explicitamente, embora suas ações dessem indícios sobre o papel assumido por ela. Esse registro foi feito no início do segundo semestre. Até o final do ano, foi possível registrar outros episódios de brincadeiras em que a criança apresentava a iminência de outro nível do brincar.

Neste episódio, a criança imagina, desenvolve sua capacidade de representação, quando atribui novos significados aos objetos que tem à sua disposição (elementos da natureza são transformados em comidinha). Embora a criança brinque centrada em suas ações com os objetos, sem interação com seus pares no desenvolvimento do tema, o brincar individual pode despontar necessidades de interações conforme a brincadeira se desenvolve. Nessas interações, novas funções psíquicas superiores podem ser instigadas, e a personalidade pode encontrar seu fio condutor, a internalização de relações sociais. O acompanhamento do desenvolvimento da brincadeira, desde sua gênese pode revelar o processo de internalização das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento da personalidade, as interações que estabelece com os objetos e pessoas, as evoluções e involuções ocorridas. A documentação pedagógica desta atividade,

portanto, se faz necessária, pois possibilita acompanhar e enriquecer as condições de desenvolvimento das crianças na brincadeira de faz de conta.

No segundo nível de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta, as ações com os objetos ainda são o conteúdo central do enredo desenvolvido pelas crianças. Contudo, passa a haver aperfeiçoamento dessa ação, que adquire relação com a realidade dos usos objetais. Os papéis são nomeados pelas crianças e cada uma recebe uma função. Agora, os papéis são a base das ações. Inicia-se uma sequência ampla dessas com esses objetos, que se aproximam da lógica da vida real. Caso haja alteração na continuidade das ações de uma criança, as demais não protestam. Ademais, foi possível identificar esse nível de desenvolvimento nas crianças desta pesquisa.

Figura 10 – Manicure e cliente (segundo nível do brincar)



Fonte: Registro docente (2022).

Este registro (Figura 10) feito pela professora demonstra o segundo nível do brincar. A professora organizou um ambiente sugestivo, com o tema salão de beleza, dispondo de alguns objetos que fomentaram o desenvolvimento do enredo do brincar. Observou e registrou cabelereiros, manicures e seus clientes, realizando ações com enriquecimento de gestos para com o companheiro e uso dos objetos. As crianças definiram seus papéis pelo uso dos objetos que tinham à disposição. Interagiram entre si, mas não havia atenção profunda às regras

comportamentais que cada papel exigia. Percebe-se que a organização de espaços para o faz de conta movimentou o desenvolvimento do brincar infantil e das crianças.

Evidenciam-se algumas das funções psíquicas superiores desenvolvidas neste episódio: a imaginação, devido ao uso substitutivo dos objetos; o controle da vontade pelo cumprimento das regras de conduta social que cada papel exige dos brincantes; a fala, pelas interações verbais entre os pares. Aspectos da personalidade também podem ser percebidos, como o cuidado com o próximo, a cooperação, a autoafirmação (na escolha dos papéis entre as crianças), a proatividade, a paciência.

Essas manifestações da personalidade e tantas outras, positivas e negativas ao desenvolvimento humano, carecem estar sob o olhar atento da professora para que intervenções ocasionais possam ser feitas sobre esse desenvolvimento, se necessário. Essas intervenções podem ser feitas conforme os conteúdos encontrados na brincadeira, em outros momentos da rotina, como na roda de conversas. Intervenções feitas no momento da brincadeira podem ser feitas, mas merecem cautela e intencionalidade desenvolvente. Intervir durante as representações das crianças pode destruir seus processos criativos, especialmente se submetidas a algum tipo de constrangimento ou questionamento intrusivo (Elkonin, 2009).

O terceiro nível do brincar tem como conteúdo central não mais as ações com os objetos, mas a interpretação de papéis sociais e a execução das ações deles provenientes. Os papéis são definidos antes que a brincadeira comece, e as ações, operações e comportamentos são direcionados por essa definição. Elas tornam-se diversificadas e enriquecidas pelos conhecimentos que as crianças têm das relações sociais e objetais. A lógica das ações, caso quebrada, passa a ser alvo de protestos pelo grupo. Nesse nível, surge a fala teatral, direcionada aos demais integrantes da brincadeira. Nesta pesquisa, esse nível só foi identificado no desenvolvimento das crianças, de forma incipiente, ao final do ano letivo. O desenvolvimento de um trabalho de formação com a professora certamente contribuiu para o enriquecimento cultural da turma e incidiu sobre o desenvolvimento das crianças, que passaram a brincar de faz de conta livremente, em um contexto social organizado para esse desenvolvimento.

Figura 11 – Passeio de ônibus (terceiro nível do brincar)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Percebe-se que no terceiro nível do brincar as relações das crianças se ampliam. Geralmente, precisam de diversos parceiros para desenvolver determinado tema. Nessa imagem (Figura 11), as crianças brincavam de ônibus, organizavam as cadeiras e discutiam quem assumiria cada papel. As cadeiras deitadas no chão, o posicionamento dos passageiros e a discussão sobre quem assumiria a frente para ser o motorista gerava um momento de diálogo conflituoso entre os pares que queriam o papel principal da temática. Confirmando o que já afirmava Mukhina (1995), as crianças gostam muito mais de interpretar papéis “que despertam respeito e têm autoridade” (p. 201). Após a definição da motorista, os passageiros tomaram seus assentos e sinalizavam o momento de descida do ônibus. Também dialogavam sobre os bairros que gostariam de descer. Uma das crianças tentou sair do veículo sem solicitar a parada e foi questionada por uma das crianças do grupo sobre sua ação (Diário de Campo, 2022). O registro foi feito na segunda quinzena de setembro de 2022.

Este episódio congrega uma série de funções psíquicas superiores em desenvolvimento, a imaginação e função simbólica da consciência quando as crianças atribuem a si um novo significado (papel) e quando transformam cadeiras enfileiradas em ônibus; o controle da conduta, quando protestam uns sobre os outros em relação às ações que devem ter conforme cada papel assumido; a fala teatral, representando personagens de um enredo criativo; o cálculo, quando organizaram o cenário da brincadeira. Quanto à personalidade, o diálogo

conflituoso e os acordos estabelecidos entre os brincantes podem trazer inferências sobre o posicionamento de aceitação de algumas crianças, enquanto outras protestaram em busca do papel que exigia liderança, poder. Lima (2018) buscou compreender de que forma a brincadeira de faz de conta de papéis sociais contribui para o desenvolvimento da personalidade das crianças pré-escolares. A pesquisa, de caráter interventivo, com formação continuada e enriquecimento do contexto escolar com objetos culturais, apresenta em seus resultados que as brincadeiras de faz de conta podem apresentar conteúdos sociais imaginários e reais que envolvem o trabalho coletivo, a partilha, autoafirmação, mas também conformismo, relações de poder, violência e preconceito.

Todos esses aspectos da personalidade humana são educados, e a escola precisa estar atenta a essas manifestações como um dos agentes ativos dessa educação. Nessa direção, a documentação pedagógica pode possibilitar o registro, a observação, a reflexão e intervenções formativas através do planejamento de atividades que confrontem o que for nocivo à personalidade humana (preconceito, racismo, intolerância) e de atividades que fomentem a colaboração, a partilha, o altruísmo, a empatia, a capacidade de argumentação e de expressão do que estiver em processo de internalização.

No quarto nível, o conteúdo da brincadeira passa a ser as relações sociais, cuja interpretação segue um fluxo teatral, enriquecido pelos conteúdos, argumentos e regras sociais. Os papéis são previamente delineados e interligados teatralmente. As funções sociais dos brincantes, as falas e ações se complementam. As ações seguem as regras e lógicas sociais com atenção à vida real e são dirigidas aos diversos personagens da brincadeira. Qualquer infração à lógica das ações é repelida. É a forma mais desenvolvida e elaborada da brincadeira. Não foi possível a identificação desse nível de desenvolvimento do brincar nesta pesquisa.

Comparando os estudos de Elkonin (2009) com a organização dos níveis educacionais brasileiros, especialmente a Educação Infantil, é possível perceber que a brincadeira de faz de conta surge ao final da creche (crianças bem pequenas) e alcança seu ápice nos dois primeiros anos do ensino fundamental (Elkonin, 2009; Mukhina, 1995). Todavia, muitas crianças, ao adentrarem no ensino fundamental, lidam com um ensino em que a atividade-guia, típica dos 3 aos 7 anos, perde seu lugar para a atividade de estudo, como uma ruptura. Isso se agrava quando a Educação Infantil não reconhece a importância dessa atividade no desenvolvimento e espelha-se no ensino fundamental, em práticas pedagógicas mecanicistas.

Segundo Macedo (2014, p. 184), a primeira etapa da educação básica deveria ser uma aventura, “mas a representação moderna de escola, infância e criança, abriga a busca por

metas, no caso específico, preparar as crianças para o ensino fundamental. Lamentavelmente, neste aspecto, as portas do prazer, do sonho, da fantasia, se fecham”. A educação infantil enfrenta o desafio de promover a preparação para o ensino fundamental em prol do desenvolvimento integral humano, o que envolve a internalização de funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da personalidade. Isto é fomentado pelo brincar de faz de conta e por outras atividades que instigam a criação, a apropriação da cultura. Contudo, a representação contemporânea da escola tem deixado de lado as vivências infantis em função do preparo para um futuro acadêmico reprodutivo, e não criativo.

5 DO PERÍODO EXPLORATÓRIO À INTERVENÇÃO – RESISTÊNCIAS E NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentam-se os desdobramentos do processo de pesquisa, destacando o movimento/desenvolvimento oscilante da formação continuada frente às resistências e necessidades de aprendizagens da professora. Inicialmente, são apresentadas as inferências do **período exploratório**, com categorias que sinalizam a concepção de criança e infância da docente no início da pesquisa, seguida de reflexões sobre como a professora compreendia e expressava em suas ações e palavras o seu papel frente à documentação pedagógica do brincar; e as ferramentas para o registro e para o brincar que o meio disponibilizava. Posteriormente, destacam-se as reflexões acerca do **período interventivo-colaborativo**, com foco na formação continuada e suas implicações na prática docente. Categoriza-se essas reflexões tecendo apontamentos sobre os temas desafiadores do processo formativo; a professora como organizadora do meio social educativo; e apresenta-se a documentação pedagógica como caminho de aprendizagens mútuas entre crianças e a professora, como participantes do processo documental.

5.1 As condições do trabalho pedagógico no início da pesquisa

Além de servir à caracterização do meio social educativo, o período exploratório serviu para a compreensão do papel desempenhado pela professora no contexto da documentação pedagógica da brincadeira. Foi possível perceber em suas falas e ações as crenças, concepções e valores sobre crianças e infâncias. Pôde-se analisar ainda o tempo e espaço dedicados ao brincar e como ocorriam suas interações com as crianças no cotidiano. Seus registros ocasionais foram observados, mas não estavam relacionados à ideia da documentação pedagógica, pois não foram evidenciados o processo de documentação pedagógica e nem a consciência teórica da professora sobre esta proposta. O brincar existia, ora aparente, ora em momentos de escapes das crianças que aproveitavam o tempo ocioso da rotina para pôr a imaginação em ação. A seguir, apresentam-se algumas inferências do período exploratório.

5.1.1 Concepção de criança e infância

O desenvolvimento das concepções de criança, infância e Educação Infantil que fundamenta essa pesquisa baseia-se na evolução do entendimento histórico, cultural e legislativo sobre o papel da criança na sociedade, suas necessidades e direitos. Desde a Constituição Federal de 1988, a criança é concebida como sujeito de direitos, com direito à educação, saúde, lazer e proteção integral. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, reforçando a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), seguida da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017, oferecem diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as experiências das crianças, o respeito à diversidade e a promoção do protagonismo infantil.

Todo esse aparato legal é fruto de um desenvolvimento histórico que passou a enxergar as crianças como cidadãos ativos, sociais e históricos. Contudo, o peso da história contrária a essas concepções ainda se faz presente na formação de muitos educadores e pessoas que conviveram e convivem com divergentes visões sobre criança, infância e Educação Infantil. No passado, as crianças não eram reconhecidas como cidadãs plenas, com direitos e capacidade de agência. Suas vozes e necessidades eram frequentemente negligenciadas, e as crianças eram vistas como seres passivos que se adequariam às normas dos adultos.

Durante a pesquisa, especialmente no período exploratório, percebeu-se uma postura oscilante da professora em relação a estas concepções. Os discursos de que a criança é um ser participativo e de que as brincadeiras e interações são importantes ao desenvolvimento entravam em contradição com as situações de falta de escuta, controle de corpos e postura centralizadora da docente. Ela apresentava necessidade de controlar o uso dos brinquedos, postos sobre bancadas de mármore; a saída da sala de algumas crianças era restringida algumas vezes, quando fechava a porta com chave; as crianças precisariam fazer as mesmas atividades dirigidas que ela propunha, ainda que mostrassem outras necessidades, como brincar com alguns objetos.

Foi possível perceber que, em alguns momentos da rotina da turma “Mário Quintana”, havia a presença de atividades centralizadoras, geralmente realizadas nos primeiros horários do turno, enquanto as crianças mostravam-se calmas e atentas para execução das propostas feitas pela docente. No início da pesquisa, foi comum o registro de atividades de desenho e pintura guiados pela professora. A atividade de criação, desde a mais tenra idade, tem perdido espaço para o trabalho mecânico e monótono de fazer cópias. De forma mais

agravante, o trabalho com a literatura recaia no ensino de comportamentos morais. A famosa “moral da história” era retórica após a leitura feita em voz alta pela professora. Isto é mais um elemento que reforça a necessidade de formar professores que compreendam o desenvolvimento humano para além da internalização de comportamentos moralistas, primando pela formação do caráter de pessoas mais altruístas, participativas, criativas, corajosas e potentes.

Ilyenkov (2007) convida à reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento, criticando processos educacionais que valorizam a memorização descontextualizada, com viés positivista, tecnicista, pragmático, com métodos de repetição. Tais direções pedagógicas são coercivas, deformam, mutilam e aleijam o cérebro humano, e a capacidade de pensar de forma independente se institui exceção, quando deveria ser uma norma (Ilyenkov, 2007).

O órgão do pensamento é muito mais facilmente aleijável do que qualquer outro órgão do corpo humano. E é muito difícil - depois de uma certa idade, totalmente impossível – consertá-lo. Para aleijar é simples - através de um sistema de exercícios "não-naturais". E um dos métodos mais confiáveis de tal incapacitação do cérebro e do intelecto é a memorização formal do conhecimento (Ilyenkov, 2007, p. 12).

“A criança pequena é ensinada a ‘pensar’ por toda a vida, por sua família, por jogos, pelo pátio e por outras crianças pequenas como ela, sejam mais velhas ou mais novas” (Ilyenkov, 2007, p. 11). Seu desenvolvimento ocorre através da promoção de vivências, por meio de atividades que o guiam. Isto é mais complexo do que parece! São muitos os professores atuantes na Educação Infantil que sequer assumem alguma teoria-norte para o desenvolvimento infantil que promovem. E embora não sigam mais cartilhas ainda seguem reproduzindo aquilo que lhes fizeram na infância e/ou aprendendo a duras penas sobre aquilo que lhes faltou em sua formação pedagógica inicial.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a compreensão sobre criança, infância e Educação Infantil é profundamente influenciada por um quadro epistemológico que enfatiza a natureza sócio-histórica do desenvolvimento humano. Sob essa abordagem, a criança é vista como um ser ativo, social que se desenvolve em meio às interações com o ambiente cultural e social. A infância é concebida como uma etapa da vida de intensa promoção de aprendizagens por meio dessas interações, nas quais a cultura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. E a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil, projetada para criar oportunidades ricas de interação social e cultural, permitindo que as crianças se envolvam ativamente na promoção do seu

desenvolvimento. A história do desenvolvimento das crianças pode ser contada e acompanhada pela escola, com atenção à humanização pela internalização do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade evidenciados nas funções psíquicas superiores e na personalidade.

Ao longo da história, pode-se perceber que as concepções sobre infância e criança não são imutáveis. O que se tem hoje é proveniente de diálogos com teorias sobre o desenvolvimento humano e de lutas políticas em defesa dos direitos das crianças. Diálogos que buscavam superar a perspectiva do ser que não fala (*in-fans*), para ouvir a voz das crianças (Kramer, 2011).

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 2011, p. 271-272).

Na abordagem de Reggio Emília, formas de pensar a educação das crianças foram alvo de constantes estudos. É reconhecida pelo seu comprometimento com a infância. “Bebeu” em diferentes fontes teóricas do desenvolvimento humano em seu processo pedagógico, tais como Jean Piaget, John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Celestine Freinet (Malaguzzi, 2016). Embora divergentes em algumas concepções, esses autores tinham em comum a ideia de criança capaz, ativa, participe de seu desenvolvimento e percebiam a educação como importante elemento do desenvolvimento humano.

Para exemplificar as divergências, Malaguzzi (2016) refere-se às concepções de Vigotski e Piaget sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, bem como ao debate acerca do papel do meio social no processo educativo. Apoiado em Vigotski, o autor expressou algumas problematizações sobre o construtivismo de Piaget, o que deve ser considerado por quem busca discutir sua base epistemológica:

Agora podemos ver claramente como o construtivismo de Piaget isola a criança. Como resultado olhamos criticamente esses aspectos: a subvalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo; a atenção marginal à interação social e à memória (opostamente à inferência); a distância interposta entre o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 1978 criticou isto, e Piaget, 1972 respondeu); a linearidade fixa do desenvolvimento no construtivismo; o modo como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral é tratado em trilhas separadas e paralelas; a ênfase exagerada em estágios estruturados, no egocentrismo e nas habilidades de

classificação; a falta de reconhecimento para competências parciais; a importância imensa dada ao pensamento lógico-matemático e o uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas. Após todas essas críticas, contudo, devemos prosseguir notando que muitos construtivistas atualmente voltaram sua atenção ao papel da interação social no desenvolvimento cognitivo (Malaguzzi, 2016, p. 86).

Malaguzzi (2016) reconhece Piaget como o primeiro a conceber as crianças como protagonistas do seu próprio desenvolvimento, chamando atenção para o papel do teórico em relação aos princípios internos das atividades infantis. Identifica, todavia, avanços teóricos na relação biológico-social feitos por outros pensadores, como Vigotski. Desse modo, reflete sobre a proposta educativa das escolas de Reggio Emilia, considerando o papel das pessoas mais experientes no ato educativo, indo de encontro à ideia unilateral do protagonismo infantil na internalização de aprendizagens.

Mello (2010, p. 730) considera que a polêmica do protagonismo infantil foi resolvida por Vigotski, quando afirma que “nem o meio, nem o professor ou a professora, e nem a criança, considerados isoladamente, mas a unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência” é que necessita ser considerada no processo educativo.

Assim, a concepção de criança e infância de uma professora influencia diretamente na forma como desenvolverá seu trabalho na educação infantil. Isso pôde ser percebido neste estudo. Ao considerarmos a perspectiva da documentação pedagógica do brincar como forma de pensar e promover o desenvolvimento infantil na escola, percebe-se quão difícil é promovê-la desvinculada de concepções que percebam as crianças como seres capazes e potentes, e a infância como período da vida em que as crianças desenvolverão sua humanidade por meio de processos educativos intencionais da escola, da família e da comunidade.

A seguir, exemplos de concepções sobre infância e criança alheias ao que propõe a documentação pedagógica são narrados na exposição de como a professora atuava frente à documentação e ao brincar infantil.

5.1.2 Papel docente frente à documentação pedagógica e ao brincar

Dados das primeiras observações em campo evidenciaram que Aninha refletia uma abordagem pedagógica pouco alinhada ao que propõe a documentação pedagógica reggiana e aos princípios da teoria histórico-cultural relacionados ao brincar infantil. Predominavam perspectivas pedagógicas de cunho tradicional em palavras, gestos e no planejamento das

atividades. Estritamente ao que concerne à documentação da brincadeira de faz de conta, constatou-se deficiências na observação e escuta das crianças, no registro e reflexão sobre suas aprendizagens, na socialização dos processos de desenvolvimento infantil com as famílias e no planejamento pedagógico que não incluía a participação das crianças da turma.

Quando participou da primeira entrevista recorrente Aninha revelou, em suas falas, possuir conhecimentos pedagógicos que confrontavam a pedagogia tradicional, mas esses dizeres não convergiam com algumas observações e registros feitos pela pesquisadora na turma. Sua concepção sobre documentação pedagógica era a seguinte:

A documentação pedagógica é você fazer registros, saber o que você vai trabalhar com suas crianças, fazendo um planejamento de acordo com aquilo que elas mostrarem para você que tem mais interesse. Aí você vai naquela direção, para que se torne uma atividade prazerosa para elas. E que elas possam ali, fazer as coisas com vontade mesmo. Porque se a gente já traz tudo pronto é a nossa vontade, não é a delas, né? Então, elas podem não ter aquele interesse. Quando a gente percebe que elas puxaram ali para um lado e a gente vai em cima daquilo que eles demonstraram gostar, aí, eles vão fazer com mais entusiasmo, né? (Primeira entrevista recorrente, maio de 2022; 2min 51s).

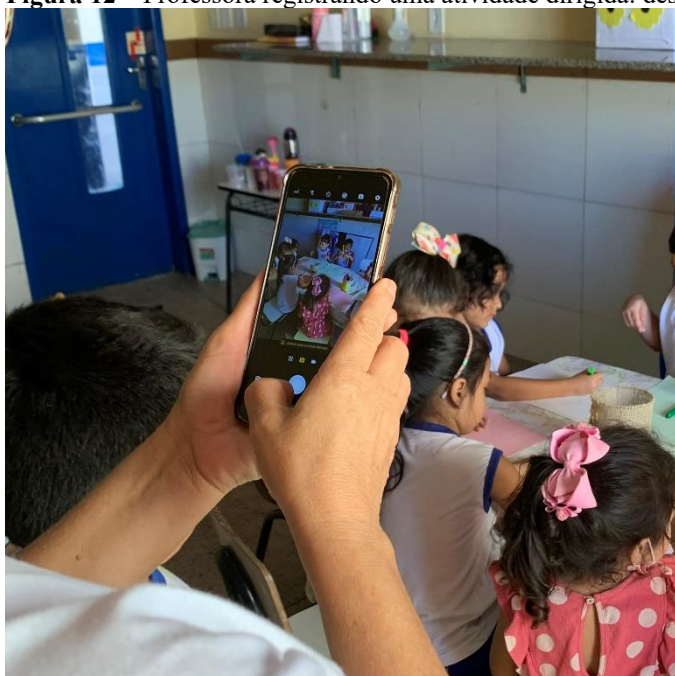
Aninha trata a documentação pedagógica como sinônimo de registro (o que não a define). Mas, o que chama mais atenção é o fato de ela destacar as necessidades das crianças como ponto de partida para o seu planejamento, argumentando que o prazer, o interesse, o gosto, o entusiasmo pelas atividades podem surgir nas crianças quando se segue a direção do que elas expressam. Todavia, analisando atentamente seu discurso, em nenhum momento ela expõe que tem acesso ao que seria significativo para as crianças através da escuta. Tudo parece ser feito por dedução. Essa hipótese pôde ser afirmada mediante o cruzamento dessa entrevista com os dados observacionais e documentacionais, como será exposto adiante. O planejamento docente era feito somente por ela, sem estabelecimento de um momento com as crianças para projetar atividades.

Aninha demonstrava não possuir elementos observacionais nos momentos em que as crianças brincavam livremente, isso também acontecia em outros momentos da rotina. A atenção e observação centrava-se mais em momentos de atividades dirigidas e quando precisava auxiliar na resolução de conflitos que surgiam na turma. A professora informou que o foco de seus registros eram os conflitos e desentendimentos das crianças: “*Quando tem algum desentendimentozinho, eu coloco*” (Segunda entrevista recorrente, maio de 2022; 12min 1s), referindo-se ao relatório. Isto, aliado às observações da relação da professora com as crianças, constatando a sua atenção demasiada em lhes controlar o comportamento (fechando a porta à

chave, propondo atividades centralizadoras, fazendo leitura de histórias com destaque repetitivo aos aspectos morais), revela a concepção docente de que a criança precisa de educação no sentido de disciplinar, extirpar as “ervas daninhas” da natureza infantil. Isso aparece de forma sutil, com um falar cuidadoso, confundindo-se com a relação indissociável entre a educação e cuidado com as crianças.

Sua dificuldade de escutar as sugestões das crianças, suas requisições por brinquedos que estavam inacessíveis também ficaram em evidência durante as observações não participantes. Isto vai de encontro à perspectiva de que as crianças são partícipes do seu processo de desenvolvimento e revela uma concepção de educação centrada no agir docente.

Figura 12 – Professora registrando uma atividade dirigida: desenho



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Nesta atividade representada acima, a professora propôs que as crianças desenhasssem uma formiga, em alusão ao projeto que estava desenvolvendo com as crianças sobre o inseto. O projeto surgiu de um passeio pela escola. Segundo a professora, as crianças demonstraram interesse por uma “casa de formigas” que surgiu no quintal da escola, então decidiu realizar um projeto para que conhecessem melhor as formigas (Diário de Campo, 2022). Apresentou desenhos animados com personagens de formiga, as crianças desenharam sobre a vida das formigas, fizeram colagens sobre elas, mais passeios e compartilharam conhecimentos sobre o que já sabiam sobre o inseto. O projeto poderia ter sido enriquecido através do levantamento de hipóteses das crianças e de pesquisas sobre o tema. Durou aproximadamente

uma semana. A atenção da professora à atividade de registro ilustrada na imagem revela a estima atribuída ao que provia do seu planejamento para a turma. Isto perdurou até intervenção feita no período posterior da pesquisa. O registro, mostrava-se aliado ao grau de importância atribuído pela professora às atividades. Todas as vivências das crianças no cotidiano podem ser documentadas, mas a percepção de que atividades dirigidas são mais “eternizadas” que as atividades livres é um dado revelador sobre a centralização do processo educativo na docência.

A professora demonstrava ser necessário aprender a escutar as crianças e a torná-las participantes do seu processo de desenvolvimento. Nas observações, registradas em diário de campo, foi possível perceber que a escuta inicialmente se constituiu um desafio na escola:

A professora direcionou um discurso para a turma:
 Aninha: “Vocês querem pintar as borboletas?”
 Crianças: Eu quero!
 Aninha: Mas querem hoje ou amanhã?
 Crianças: Hoje!
 Aninha: Vocês querem hoje? Amanhã é melhor!
 (Diário de Campo, 2022).

Nesse recorte interativo, é possível ver que as crianças disseram o que queriam. Porém, a professora não levou em consideração. Prevaleceu sua decisão e vontade em detrimento do que queriam as crianças. Afinal, por que perguntar sem a intenção de escutar? Esse episódio foi alvo de intervenção formativa e suscitou reflexões sobre a importância da escuta real das crianças.

A realização dos registros ocorria de forma esporádica, primava pelas atividades dirigidas e as brincadeiras não eram filmadas. Apenas alguns registros fotográficos foram feitos pela professora, aleatoriamente. Quando registrado um desses momentos, observou-se uma abordagem punitiva e pouco reflexiva sobre o propósito da documentação.

A intencionalidade dos registros da professora foi alvo de atenção: seria para comunicar as aprendizagens das crianças aos responsáveis ou para contar-lhes sobre o comportamento delas? Um episódio envolvendo o processo de registro demonstra que a professora teve como intencionalidade o controle da conduta da criança e condicionar seu comportamento, como pode ser constatado a seguir:

Um grupo de crianças brincava com objetos diversos e com massinhas de modelar, um dos meninos ficou sob a mesa, o que gerou alvoroço entre os colegas que se sentiram incomodados com a presença da criança perto de seus pés. A professora, com o celular nas mãos, dirigiu-se ao local e disse: “eu vou filmar você aí, eu vou tirar uma foto para sua mãe ver que você não está tendo um comportamento legal” (Diário de Campo, 2022).

A documentação pedagógica tem como objetivos acompanhar o desenvolvimento das crianças, subsidiar a prática docente e compartilhar as vivências das crianças com a sociedade, o que inclui suas famílias. A professora, naquele momento usou o registro (fotografia) para persuadir a criança a sair debaixo da mesa. Esse episódio comporta evidências de que nem todo registro pode ser chamado de documentação pedagógica.

A falta de registros do brincar e de outras atividades descuidava da proposta da documentação pedagógica, expressada no PPP da escola, e limitava a comunicação da escola com as famílias sobre o desenvolvimento das crianças. Concentrar os registros em atividades dirigidas em detrimento de atividades livres, revela, novamente, a adesão a processos educativos centralizadores, mecânicos e dedutivos. Materiais para registro seriam essenciais para que a professora documentasse, sem restringir-se ao uso do seu celular (artigo pessoal) que, segundo ela, “tinha pouco espaço” (Diário de Campo, 2022) para registros audiovisuais. Sobre a necessidade dessas ferramentas, comenta-se posteriormente. Mas, é importante salientar que, além das condições ideais (aspectos da formação da professora), é preciso ter condições materiais para que a documentação pedagógica se efetive na escola.

Os poucos registros fotográficos demonstravam que Aninha atribuía pouca importância a eles para refletir sobre o desenvolvimento infantil e sobre o seu trabalho, sem a adoção de uma abordagem sistemática do que registraria no cotidiano e para que fim. Essa falta de reflexão integrada à sua prática diária limitava as possíveis socializações com as famílias e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a reflexão sobre o que vivenciava na escola poderia suscitar novas perspectivas de trabalho com as crianças, a autoformação e a autocriticidade (Galardini; Iozzelli, 2017).

A socialização das aprendizagens, vivências das crianças e diálogo com as famílias ocorria no plantão pedagógico da escola, e existiam pequenos relatos e publicações fotográficas no grupo de WhatsApp das famílias ou nos momentos de chegada e saída das crianças. “Às vezes eu posto algumas atividades lá, mas não são todas. Não é toda atividade que eu faço que dou retorno. Aquela que achei importante, eu coloco lá” (Terceira entrevista recorrente, maio de 2022; 7min 33s). A docente não esclareceu, contudo, o que é importante ao seu ponto de vista. Este critério subjetivo e imediatista pode acarretar o envio indiscriminado de fotografias, constituindo-se em uma prática que pode ferir o direito de imagem das crianças. A documentação pedagógica como meio de tornar visíveis as aprendizagens das crianças é um caminho estético e ético para essa comunicação. Dolci (2017, p. 51-52) sustenta que uma documentação bem-feita é aquela que consegue transmitir implicitamente informações importantes, como “por que fazemos essa atividade? Que sentido tem para nós? que conceito

temos da relação adulto-criança? como tentamos ser coerentes com nossas declarações?”. Logo, refletir sobre o que se comunica textualmente, imgeticamente, é fundamental à documentação.

O planejamento das atividades semanais centrava-se nas decisões da professora que o trazia pronto no início de cada semana, sem prévia conversa com as crianças. Era fruto de pesquisas em sites que propunham atividades para executar com as crianças ou em outras experiências que conhecia, segundo Aninha (Diário de Campo, 2022). O brincar não se apresentava como um momento planejado da rotina. Apesar de citado, não existiam indícios de como aquele momento ocorreria, como os espaços seriam organizados e que materiais ficariam à disposição da turma. O registro desse momento tampouco era citado como proposta de acompanhamento do desenvolvimento infantil. A incipiente valorização desta atividade e a falta de participação das crianças no processo de planejamento contradizem a perspectiva da documentação pedagógica, que situa a criança como ser ativo em todo o seu processo de desenvolvimento.

Com base nas observações e registros, “é importante que os profissionais da educação planejem possibilidades de aprendizagem em nível individual e coletivo, de acordo com o nível de desafio necessário para ampliar as capacidades das crianças” (Pascal; Bertram, 2019, p. 76), possibilitando o máximo desenvolvimento humano desde a tenra infância, “[...] por meio de ações didáticas e saberes sistematizados – o que diferencia a escola da vida cotidiana” (Magalhães; Girotto; Silva; Mello, 2017, p. 221). Ou seja, as crianças e as professoras são coautoras do processo de desenvolvimento na escola.

A professora demonstrava carências formativas sobre concepções de criança e infância, sobre a documentação pedagógica e sobre o brincar infantil. Saber observar, escutar, registrar, refletir criticamente sobre suas práticas, envolver as famílias de forma mais significativa no acompanhamento do desenvolvimento infantil e situar a criança como centro e participante do planejamento pedagógico se demonstravam como reais necessidades de aprendizagem. Esta constatação norteou a elaboração do plano de intervenção colaborativa que se desenvolveu nesta pesquisa.

Ao final do período exploratório, Aninha enunciou uma de suas principais fragilidades formativas: não conhecer uma teoria profundamente e sentir dificuldades de reconhecer o que de fato o brincar promove ao desenvolvimento, pois tinha uma visão simples sobre o assunto. “Não imaginava ser tão difícil” perceber processos psicológicos superiores e escrever sobre eles (Diário de Campo, 2022). Superar essa superficialidade teórico-formativa é um grande desafio para a primeira etapa da educação básica, considerando que a graduação em pedagogia ainda possui pouca carga horária destinada às disciplinas que discutem sobre o

desenvolvimento infantil. É um desafio político, social, pessoal e profissional docente. Destarte, é essencial aos professores da infância compreenderem o processo de desenvolvimento infantil tomando como base uma teoria consistente e que considere os fatores sociais e biológicos no processo evolutivo da humanidade.

Para exemplificar essa narrativa de Aninha, observou-se que as crianças que brincavam de faz de conta se situavam entre o primeiro e segundo níveis do brincar infantil no início da pesquisa. Outras ainda não tinham desenvolvido esse interesse e estavam ligadas à interação objetal. Mas, essa constatação não era algo aparente para a professora, diante da ausência de conhecimentos teóricos sobre os processos de desenvolvimento que a brincadeira fomenta.

A seguir, toma-se como exemplo trechos do relatório elaborado pela professora participante deste estudo. Consiste em “[...] uma narrativa que pretende revelar processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças em grupo” (Ostetto, 2017, p. 37). Os recortes apresentam descrições e reflexões sobre o brincar infantil. Os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes fictícios e, em alguns casos, suprimidos.

A prévia dos relatórios das crianças foi apresentada pela professora para a pesquisadora, sendo alvo de reflexões conjuntas. Ao analisar o relatório prévio da professora, depreende-se que havia uma forte menção ao comportamento da criança em questão, e a brincadeira não era citada em nenhum momento. No relatório prévio do primeiro bimestre, somente o apego da criança aos brinquedos que levava de casa para a escola e a menção da participação da criança no momento de organização relacionavam-se à brincadeira: “Costuma trazer todos os dias um objeto de apego de sua casa e não afeiçoa compartilhar com seus colegas”; “Ajuda na organização dos brinquedos nos momentos colaborativos” (Relatório prévio do primeiro período – Gustavo).

No recorte abaixo, é possível notar alguns resultados das primeiras intervenções formativas. Foram feitas sugestões para o aperfeiçoamento da narrativa dos processos de desenvolvimento envolvidos na brincadeira e revisitações aos registros que ela tinha daquele período, gerando a seguinte construção textual:

Tem dificuldade para interagir por longo tempo com seus pares, concentrar, sentar-se e brincar com brinquedos diversos. Demonstra gostar de brincar sozinho com carrinho, imitando dinossauro fazendo os sons e gestos corporais. Costuma trazer todos os dias um objeto de apego de sua casa e não compartilha com seus colegas. Perde a paciência com facilidade e tenta resolver de imediato com empurrão, ponta pés e mãos, mas, depois de um bom diálogo consegue pedir desculpas e continua a interagir com seus pares. Brinca de faz de conta usando fantasias imitando personagem de preferência

como, Homem Aranha, Hulk, também gosta de ser médico (Relatório do primeiro período – Gustavo).

No trecho citado, há referência ao desenvolvimento do brincar da criança, ainda que de forma genérica. Há atenção ao relato dos papéis assumidos por ela na brincadeira de faz de conta, há referência às brincadeiras individualizadas, e o brinquedo é citado como a base do brincar. Isto revela que a apropriação de conhecimentos relativos ao desenvolvimento humano e ao brincar enriquecem as narrativas pedagógicas sobre as aprendizagens infantis na escola.

Com base nesta exposição, infere-se que, sem consciência teórica que lhe servisse de subsídio, a documentação pedagógica do brincar não se mostrou uma prática efetiva na escola. Esse fator, aliado à concepção de criança e infância equivocadas e às condições materiais do meio educacional, como ferramentas para registro incipientes e ferramentas para o brincar inacessíveis, se revelaram como reais empecilhos para dar vida à documentação pedagógica no cotidiano escolar. Sobre essas ferramentas, detalha-se adiante.

5.1.3 As ferramentas para o registro

Conforme observações em campo, a escola não dispunha de todos os recursos necessários ao registro, como câmeras fotográficas e gravadores. O uso do celular da professora e uma câmera fotográfica fornecida pela pesquisadora eram as ferramentas viabilizadas para uso. Contudo, o apoio da secretaria escolar foi perceptível, pois atendia as demandas da turma e da docente no que se refere às impressões, edições e disponibilização de recursos de papelaria e de mídia. Segundo a professora Aninha:

As ideias surgem e a gente tem usado muito (fugindo do EVA e do TNT) a estopa, a gente tem usado palha, a gente tem usado areia, folhas, gravetos. Esse tipo de material, porque a gente consegue com mais facilidade e é uma coisa que tem no dia a dia de todos, da criança. A escola também tem nos ajudando com materiais para impressão, o secretário nos ajuda até na parte da arte (Segunda entrevista recorrente, maio de 2022; 12 min 1s).

O PPP da instituição sinalizava essas necessidades, um diagnóstico que abrange as carências orientadas pela escola, divididas principalmente em duas categorias: recursos, materiais e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Relativo aos recursos materiais, a escola expressa a necessidade de adquirir equipamentos tecnológicos, como *datashow*, *notebook*, caixas de som e dispositivos audiovisuais, como TVs. Adicionalmente, é mencionada a demanda por elementos visuais, como imagens e fotografias, a fim de enriquecer o repertório imagético das crianças. Há também uma carência de substituições da decoração convencional,

confeccionada com materiais industrializados, por produções realizadas pelas próprias crianças, imagens, obras de arte e objetos culturais.

Então, a análise das primeiras entrevistas recorrentes reforça as carências previamente delineadas no PPP e demonstra avanços desde a concepção desse documento, notadamente no que tange à aquisição e substituição de alguns materiais. Quando questionada sobre os recursos materiais considerados essenciais para a implementação bem-sucedida da documentação pedagógica, a professora mencionou a adoção de materiais alternativos, evitando a utilização de EVA e TNT, e optando por elementos como estopa, palha, areia, folhas e afins, como demonstrado a seguir.

Figura 13 – Painel feito com trançado de palha



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A Figura 13 mostra a utilização de materiais alternativos. O painel feito com palha trançada recebeu fotografias contendo legendas sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças. A professora e a criança estão compartilhando da observação do documento produzido. Este registro foi feito durante as atividades rotineiras das crianças, porém a construção deste painel, desde o trançado, passando pela escolha à anexação das fotos, não contou com a participação das crianças. Portanto, não se identifica com o que propõe a documentação pedagógica. Foi uma das primeiras produções de documentos, feita no primeiro bimestre do ano de 2022 (período exploratório da pesquisa), sem qualquer intervenção formativa sobre o processo de socialização.

Davoli (2017) fundamenta que a escola demanda uma série de recursos essenciais para a documentação, incluindo suportes como murais, expositores, prateleiras e dossiês. São necessários painéis, folhas para registro das observações, projetores e arquivos para armazenamentos de fotos, matérias digitais e em papel. Também é fundamental que a escola disponha de espaços adequados para facilitar reuniões entre professores e crianças e entre os próprios professores, permitindo momentos de reflexão, discussão e escrita para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Logo, sem as ferramentas para a observação, registro, reflexão e socialização, torna-se desafiador promover efetivamente a documentação pedagógica na educação infantil.

5.1.4 As ferramentas para o brincar

No que se refere aos materiais necessários ao enriquecimento do brincar, observou-se que a turma dispunha de blocos de montar, bonecas, carrinhos, panelinhas, kits médicos, além de objetos diversos, como palhas de açazeiro, sementes, canos de papelão etc. Todavia, no período exploratório ficavam acima da cabeça das crianças, sobre pedras de granito. Eram indisponíveis e inacessíveis. Tomavam o chão mediante o querer e disponibilidade da professora para descê-los.

Durante o período exploratório da pesquisa, surgiu a primeira situação de intervenção formativa junto à professora, que requisitou ajuda em relação a como contribuir para o desenvolvimento do “comportamento” de uma das crianças, que “não obedecia aos combinados e sempre trazia algum brinquedo de casa, o que gerava conflitos entre as crianças que queriam o objeto” (Diário de Campo, 2022). A criança em questão constantemente protestava e requisitava a ajuda da professora para alcançar os brinquedos guardados sobre a pedra de mármore, inalcançáveis a ela, mesmo sobre uma cadeira.

Algumas reflexões foram feitas com a professora para que compreendesse a necessidade da criança, o seu interesse pelos objetos que usaria na atividade de faz de conta. Era uma das que usava as fantasias dispostas no varal (Figura 14), assumia papéis (médico, bebê, herói) e buscava objetos específicos para o que queria representar. A professora demonstrou indícios de mudança após o diálogo. A partir do dia seguinte, caixas com variedade de objetos assumiram o chão, os brinquedos que as crianças demandavam deixaram, por alguns dias, de ser postos no alto. Um fogão de papelão foi confeccionado pela docente, que também trouxe pequenas bacias de alumínio para enriquecimento do contexto.

Figura 14 – Varal de fantasias



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

O varal de roupas era o elemento mais utilizado pelas crianças para brincar de faz de conta no período exploratório da pesquisa. Consistia em um agrupamento de roupas infantis, disponibilizadas pela professora e organizadas em um suporte feito com cano e cabides. Esse material dava indícios de que o brincar de faz de conta era percebido pela professora como atividade que faz parte da rotina das crianças.

Ademais, foi perceptível que, neste período, os brinquedos que tomavam o chão não instigavam o brincar de faz de conta e mantinham certas crianças ligadas à atividade de interação objetal. Ou seja, além do constatado “atraso” pelo interesse em atividades de faz de conta, coletivas, o que pode ter se dado em função da pandemia, algumas crianças não estavam tendo a possibilidade de desenvolver essa necessidade pela falta de organização do meio social educativo. A imagem a seguir ilustra os tipos de brinquedos disponibilizados para as crianças, apesar de existirem outros (bonecas, kits médicos e de cozinha, ursos, outros) guardados em caixas sobre a bancada de granito.

Figura 15 – Blocos de montar, mordedores e brinquedos para bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Elkonin (2009), ao estudar sobre o desenvolvimento do brincar infantil, ressalta que os objetos são basilares para o desenvolvimento das brincadeiras em seus dois primeiros níveis. Depois disso, as relações sociais ganham mais destaque e assumem essa base, deixando os objetos como auxiliares de sua imaginação, até não precisar diretamente deles. Até que o faz de conta independa do uso dos objetos tem-se um processo a ser compreendido e respeitado pelos professores que assumem o papel de organizador do meio social educativo.

Em suma, ter os materiais (brinquedos e objetos diversificados) é fundamental, mas não é garantia do desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças. O verbo ter, neste caso, está aliado ao acessar, disponibilizar e organizar. Percebe-se que o trabalho pedagógico, que poderia instigar o desenvolvimento, às vezes, cria barreiras, alturas, dificuldades e desculpas.

O papel da professora como organizadora do meio social educativo foi evidenciado nas análises da presente pesquisa. Contudo, refletir sobre as condições e estrutura da sala de referência envolve a constante crítica às ações governamentais. O interdito do prédio que aguardou o ano inteiro por uma reforma reconfigurou o cenário de trabalho da professora, e as possibilidades de exploração do espaço e objetos pelas crianças foram inviabilizadas. A turma não estava instalada em um lugar ideal, como dito anteriormente. Logo, além dos desafios

referentes às concepções teóricas da docente, destaca-se o desafio da adaptação espacial e da organização dos materiais em uma sala menor.

5.2 A formação continuada – entre saltos qualitativos e resistências do caminho

A formação continuada promovida neste estudo fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural e na abordagem de Reggio Emilia. Teve como objetivos: refletir sobre os conceitos de documentação pedagógica, documentar e documento, revelando seus nexos e diferenciações; orientar a observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento infantil; discutir formas de documentar pedagogicamente a brincadeira de faz de conta, quais ferramentas são necessárias e as condições para sua efetivação; refletir sobre os aspectos do desenvolvimento infantil evidenciados nos episódios de brincadeira de faz de conta documentados pela professora, com base nos estudos formativos pautados na THC. Paralelo aos objetivos particulares desta pesquisa, desenvolveu-se outra pesquisa – em colaboração, que promoveu discussões sobre o brincar infantil, seus níveis de desenvolvimento e o papel da professora perante essa atividade.

O período formativo dividiu-se em três unidades. Na primeira unidade, foram apresentadas as bases teóricas da pesquisa, a abordagem de Reggio Emilia e a Teoria Histórico-Cultural. Foi feita a apresentação do cronograma de estudos, alinhado com a disponibilidade da professora colaboradora da pesquisa, seguida da introdução à documentação pedagógica e reflexões sobre o brincar no currículo da Educação Infantil. Nesta etapa da pesquisa, deu-se início a intervenção colaborativa, aliada ao acompanhamento pedagógico do trabalho docente e as entrevistas recorrentes.

Na unidade dois, a brincadeira e seu papel no desenvolvimento humano e o processo de documentação pedagógica ganharam destaque. A segunda unidade concentrou-se na importância da brincadeira no desenvolvimento humano, interligando-a ao processo de documentação pedagógica, como forma de acompanhamento desse desenvolvimento. A professora pôde explorar a estética do processo documental, conhecer seu papel e o papel das crianças para que este se torne efetivo, e a brincadeira foi destacada como uma atividade fundamental para a constituição humana da criança em idade pré-escolar.

Na terceira unidade, o foco se voltou para o papel da professora no desenvolvimento infantil, com ênfase na documentação pedagógica como ferramenta para narrar aprendizagens e na brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento das crianças. Além de conceitos abrangentes e genéricos, foram abordados temas específicos da cultura local, como as

especificidades dos temas das brincadeiras das crianças da Amazônia. A observação e escuta sensíveis, o ato de documentar e refletir, e as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na organização do tempo e do espaço na Educação Infantil foram alvo de atenção nesta unidade, que foi reestruturada conforme as demandas temáticas que surgiam em campo. Logo, as necessidades formativas observadas pela pesquisadora e expressadas pela docente foram incluídas como pautas do processo formativo.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1116-1117), a colaboração na formação de professores se fundamenta em um trabalho conjunto voltado para a internalização dos conhecimentos pedagógicos. O autor enfatiza a importância de estabelecer um percurso integrado e colaborativo de formação, que envolva professores, escolas e universidades como espaços interligados e complementares. Destaca que a relação entre profissão docente e formação é essencial, indicando que a prática docente contribui para a formação acadêmica, assim como a formação acadêmica influencia o desenvolvimento da profissionalidade docente. Nessa direção, não se trata apenas de trazer o contexto universitário para as escolas, ou vice-versa, mas sim de construir um espaço novo de colaboração formativa, mediante a valorização dos conhecimentos e experiências de todos.

A formação continuada proporcionou um ambiente de aprendizado participativo, com exposições dialogadas, acompanhamento do trabalho pedagógico da professora, construção de instrumento de observação do brincar, com atenção às condições e possibilidades de realização da documentação pedagógica do brincar na escola. A perspectiva colaborativa da pesquisa desdobrou-se nos seguintes processos: Participação da professora na organização dos estudos: tempo e o que seria alvo de discussão (expressão de necessidades de aprendizagem); Constituição de instrumento de observação do brincar – a professora desempenhou um papel ativo na criação e refinamento do instrumento de observação do brincar. Sua participação no desenvolvimento desse instrumento permitiu que ele fosse ajustado aos conhecimentos que dominava sobre o brincar infantil; Esclarecimentos de dúvidas e abertura ao questionamento – houve abertura ao diálogo corriqueiro e durante os encontros formativos. Isso permitiu que a docente expressasse suas inquietações, compartilhasse suas experiências e comunicasse suas dificuldades, desejos e crenças pedagógicas; Organização de espaços e tempos para a brincadeira – a docente passou a perceber e preparar ambientes propícios ao desenvolvimento da brincadeira: parque, sala de atividades, área arborizada e contava com apoio das pesquisadoras e das crianças em sua organização.

Certamente, a implementação dessa proposta colaborativa não se efetivou sem o enfrentamento de desafios e resistências no contexto educacional. Dentre os principais

obstáculos, destacaram-se as tradições arraigadas e as crenças educacionais ligadas à pedagogia tradicional. Além disso, houve questionamentos que abordavam a relação entre a quantidade de trabalho exigido e a remuneração, a falta de estabilidade de carreira para a docente, práticas espontâneas, rotinas sem intencionalidade e, de maneira recorrente, alegações sobre a escassez de tempo para a atividade de documentação e reflexão sobre as aprendizagens infantis.

A formação continuada, quando combinada com o acompanhamento pedagógico da prática docente, emerge como um componente capaz de fomentar o progresso de um trabalho sensível às particularidades da formação dos professores, visando à valorização da infância e a promoção de momentos enriquecedores por meio de brincadeiras e do processo de documentação pedagógica. Esta abordagem concebe o acompanhamento das atividades desenvolvidas na instituição pela pesquisadora como um meio de aproximar a universidade do contexto da pesquisa, reconhecendo-o como um espaço social para reflexão científica.

Após a produção de dados, houve a continuidade do acompanhamento da docente, que se tornou partícipe do Gepei/UFOPA, dialogando sobre temas educacionais infantis com base na THC. Houve ainda contribuições pontuais na elaboração de relatórios e mini-histórias criadas pela professora com as crianças, sempre que demandado pela docente. Contudo, devido à iminência do concurso público municipal, que exigiu a participação da professora em um curso preparatório, ela não participou mais dos encontros do grupo de estudos.

5.2.1 Os temas desafiadores do processo formativo

Nóvoa (2019) aborda a formação de professores em um contexto de transformação da escola, ressaltando a importância do conhecimento científico em educação, que historicamente foi desvalorizado como algo dispensável na prática docente. Até pouco tempo bastava ter formação em nível médio para ser professor da educação infantil, por exemplo. Esse conhecimento científico abrange desde os fundamentos até as didáticas, psicologia e currículo, entre outros temas relevantes para o exercício da docência.

No entanto, a mera aquisição do conhecimento científico, posto em algumas grades curriculares de pedagogia, não é suficiente para formar um professor eficaz. Sem a relação com a profissionalidade docente e com a cultura não se forma um bom professor. Logo, além do domínio teórico, o autor destaca que as experiências no chão da escola, em relação com professores atuantes, suscitam questões que movimentam o pensamento docente. O autor argumenta ser necessário à formação docente a aproximação entre escola, professores e universidade, como espaços de formação inicial e continuada que relaciona a teoria e a prática.

O conhecimento científico e os saberes técnicos acerca do trabalho docente também foram destacados por Vigostki (2018). O teórico afirma que “a ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida”. Porém, o conhecimento científico deve vir acompanhado da técnica, do pensamento criativo, do trabalho social e da vida. Afirma ainda que aqueles que desejam ser pedagogos cientificamente instruídos devem possuir uma vasta base cultural. Desse modo, a ciência, a arte, a cultura e a profissão docente são saberes históricos e culturas inerentes ao trabalho pedagógico.

Nesta investigação, ficou evidente a necessidade de apreensão e compreensão da ideia e processos que envolvem a documentação pedagógica. Também sobre os conhecimentos sobre como ocorre o desenvolvimento humano, com consciência da importância da brincadeira de faz de conta nesse processo, compreendendo suas fases, níveis e possibilidades de desenvolvimento. A internalização de saberes científicos e técnicos, assim como as apropriações culturais enraizadas em sua formação, relacionadas às concepções de criança, infância e educação, emergiram como aspectos cruciais à formação continuada da professora. Conhecer tais necessidades e buscar compreendê-las em sua complexidade, desafios, resistências e progressos também foi um caminho de desenvolvimento pessoal desta pesquisadora.

Para suprir tais necessidades, primeiro, é fundamental o investimento na carreira docente. A reflexão, a disponibilidade e disposição para apreensão de conhecimentos são fatores basilares para o desenvolvimento profissional. Michael Huberman (2000) realizou uma pesquisa abrangente sobre o ciclo de vida profissional dos professores, destacando que a trajetória de carreira é um processo dinâmico e individualizado. O autor marca fases desse ciclo:

- 1) A entrada na carreira: período de estimulação pela apreensão de conhecimentos teórico-práticos, mas de adaptação ao ambiente escolar;
- 2) Estabilização: período de consolidação docente na profissão e de aprimoramento de habilidades pedagógicas.
- 3) Diversificação: Exploração de novas metodologias de ensino, a participação em projetos inovadores ou a busca por oportunidades de desenvolvimento profissional.
- 4) Pôr-se em questão: Período de autorreflexão, avaliação e questionamento sobre a prática pedagógica, metas profissionais.
- 5) Serenidade e distanciamento afetivo: Período em que a experiência profissional possibilita serenidade e distanciamento afetivo na resolução de conflitos rotineiros emocionais e profissionais.
- 6) Conservantismo e lamentações: os docentes tendem a se fechar para novidades pedagógicas, presam pelos métodos tradicionais e refletem saudosamente sobre as mudanças ocorridas ao longo de suas carreiras.
- 7) Desinvestimento: É o final da carreira ativa, momento no qual ocorre a redução gradual das responsabilidades e do envolvimento profissional.

Desde o início desta pesquisa, o estudo de Huberman (2000) foi estabelecido como critério de escolha da professora participante. Era preciso alguém que, no exercício da docência, estivesse disposto a explorar novos modos de desenvolver o trabalho com as crianças pequenas. Novos modos, porque, embora a documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta estivessem postas nos recentes documentos legais da Educação Infantil, ainda é necessário transformar o que é legal em currículo vivo, indo de encontro às práticas da pedagogia tradicional.

O critério preestabelecido, junto aos dados observacionais, mostraram que mesmo uma professora com pós-graduação na área da Educação Infantil, com investimento na carreira docente, ainda enfrenta dificuldades de base formativa, sendo necessário um trabalho de formação continuada de professores mais aproximado, com acompanhamento pedagógico que compreendesse, auxiliasse e colaborasse no processo reflexivo, no intuito de propor e fomentar aprimoramentos acerca de concepções teórico-metodológicas. Em um quadro diferente a esta situação de pesquisa, esse apoio pode ser dado pela equipe pedagógica, através de formações individuais e coletivas em determinada escola. Destaca-se, ainda, a importância de cada professor, enquanto profissional, buscar sua formação autodidata, tomando como base as reflexões que faz sobre o seu trabalho com as crianças em direção ao aprendizado de novas formas de organizar a educação, a vida de outrem.

Nesta pesquisa, a disposição e disponibilidade da docente não se deu de forma linear ao longo da pesquisa. Em muitos momentos, ela pôs-se em questão e foi possível perceber traços de conservantismo e lamentações em seu trabalho (Huberman, 2000). O cansaço, a falta de tempo, a desvalorização profissional, a falta de estabilidade na carreira permeou toda sua argumentação durante as formações continuadas e entrevistas. A professora que dedicou tempo fora do seu horário de trabalho para aprender sobre a documentação pedagógica, o brincar e a infância, foi também a que reivindicou melhores condições de trabalho (tempo, espaço, estabilidade, carreira). Foi a professora que deixou revelar suas dificuldades, aberta ao diálogo e ao aprimoramento contínuo, ainda que lhe parecessem desafiador.

Tardif (2008) problematiza e busca compreender questões relacionadas à profissionalidade docente e destaca a realidade enfrentada por muitas mulheres que atuam como professoras, especialmente considerando que elas compõem a maioria do corpo docente em muitas escolas. Essas mulheres frequentemente se veem diante de uma dupla jornada de trabalho, tanto no ambiente escolar quanto em suas responsabilidades domésticas e familiares. Nessa configuração social patriarcal, a docência acaba sendo percebida como uma das diversas tarefas que as mulheres desempenham na vida cotidiana. Essa situação impõe desafios

adicionais às professoras, como a conciliação entre trabalho profissional e trabalho familiar, a sobrecarga e a falta de tempo para si mesmas. Além disso, essa realidade ressalta as desigualdades de gênero presentes na sociedade, que afetam a vida profissional, mas também a vida particular daquelas que escolhem carreiras na área da educação. A realidade apontada por Tardif (2008) e demonstrada pela professora Aninha ao longo da pesquisa evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade de gênero.

O tempo para registrar e refletir era constantemente questionado pela professora. Também expressava suas dificuldades de acesso e manuseio tecnológico, além de considerar uma tarefa difícil escrever sobre o desenvolvimento das crianças. A última entrevista recorrente é apresentada aqui para ilustrar a prevalência de algumas dessas dificuldades ao final da formação:

Pesquisadora: O que é o portfólio para você?

Aninha: É colocar uma atividade da criança, ali. Escrever o que ela quis fazer. A questão do desenvolvimento, da aprendizagem eu coloco lá no relatório. E eu não coloco tudo, porque o espaço é pequeno, né?

Pergunta auxiliar da pesquisadora: Então, se é pequeno, não daria de colocar em outro canto, como no portfólio?

Aninha: É como eu estou lhe dizendo: É muita coisa para a pessoa estar fazendo, né? Escreve aqui, escreve ali... Olha, eu faço o planejamento diário, eu faço o registro do que eles fizeram, tem vezes que nem dá, né? E no momento que eles estão na sala, não tem como fazer nada disso. A gente perde muito tempo. Não tem feriado, não tem mais nada. Porque, para a gente fazer essas coisas tem que ter tempo. Afinal de contas, a gente precisa parar, pensar e viver aquela situação para poder passar para o papel. Não é uma coisa qualquer. Assim, ou o relatório ou o portfólio (Sétima entrevista recorrente, novembro de 2022; 5min 4s).

A professora faz referências aos documentos elaborados por ela e revela não ter tempo para construir portfólios. Ainda acredita que esta é uma tarefa que deve ser feita por ela, sem muita participação das crianças. A reflexão, segundo seu relato, parece ser algo que lhe cabe, em exclusividade, sem interação com as crianças. Apesar desse relato, dados observacionais revelam que a professora promovia momentos de reflexão com as crianças, mas não era algo que constituía a rotina. Ela, talvez, não tenha tomado consciência de que quando as crianças paravam para ver seus registros, comentar sobre eles, com ela tomando notas disso para a construção de mini-histórias, envolvia a reflexão coletiva, conforme pode ser observado no relato a seguir:

Nas mini-histórias, eu pergunto, eu faço perguntas para eles, aí eu vou colocando... Se eles lembram o que eles estavam falando. Às vezes um demora, aí outro já fala no lugar do outro. Por exemplo, a Linda, ela ficou

muito feliz ao ver a historinha dela ali, ela e a mãe dela. Então, eu vou fazendo algumas anotações para colocar no texto. Elas estão entendendo agora, então melhora agora um pouco (a participação). Eles vão tendo aquele conhecimento. A gente faz o cartaz e quando a gente vai ver eles estão lá se olhando (Sétima entrevista recorrente, novembro de 2022; 5min 4s).

Por outro lado, é a docente quem possui conhecimentos específicos, teóricos, que sustentam as narrativas apresentadas aos responsáveis e que contam processos de desenvolvimento diversos e, por isso, ter tempo para essa fruição de ideias é importante aos professores. Segundo Gontijo (2011, p. 131), a documentação pedagógica é um “[...] instrumento de reflexão sobre as concepções e práticas educativas, além de impulsionar a produção de novos conhecimentos e de novas ações pedagógicas”; e o docente é o ser pensante desse processo, como “[...] sujeito, profissional e trabalhador cuja atividade não se reduz a executar tarefas”. A formação continuada desenvolvida com a professora requiriu esse tempo e fomentou aprendizagens sobre esse processo de reflexão e escrita, como se observa no recorte do último relatório de Gustavo:

Demonstra desejo de participar das brincadeiras de faz de conta assumindo papéis sociais. Tem participado das brincadeiras com entusiasmo e com boa vontade. Representou o vendedor de um mercado de frutas e verduras, com conhecimento enriquecido de suas ações (agiu com sequência lógica e criatividade ao atender seus clientes), também assume frequentemente o papel de médico, cozinheiro e filho. Tem desenvolvido o controle da conduta nos momentos brincantes, como: esperar a vez e seguir as regras construídas com seus pares ao assumirem papéis sociais. Os papéis e conteúdo de suas brincadeiras ainda estão definidos pelo uso dos objetos (Relatório do quarto período – Gustavo)

O recorte expressa que as reflexões sobre a brincadeira de faz de conta, presentes no relatório, foram enriquecidas (comparando com o relato do primeiro trimestre). A professora mostrou ter acompanhado o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e passou a conhecer sobre os níveis do brincar infantil. Citou o controle da conduta, a capacidade de representação de papéis sociais, as sequências lógicas das ações com os objetos, conexas ao papel assumido pela criança. Abordou papéis mais assumidos por ele em momentos de brincadeiras.

Nota-se, novamente, a preocupação da professora em relação ao comportamento da criança. A referência ao desenvolvimento do controle da conduta demonstra seu foco de atenção durante as observações e que reconhece o brincar como instigador do desenvolvimento dessa função psíquica superior. O processo de “reflexão pensante” (Leontiev, 2005, p. 45, traduziu-se) transcende a mera descrição da ocorrência de situações rotineiras. Incorpora uma dimensão

consciente e elaborada, fundamentada teoricamente, no ato de pôr-se a pensar, neste caso, sobre o desenvolvimento das crianças que brincam.

Todavia, reconhecer o desenvolvimento que o brincar motiva e seus níveis fez parte de um processo longitudinal de estudos, debates, cooperação e questionamentos entre a docente e as formadoras. Demandou a criação coletiva de um instrumento de observação que os colocasse em destaque, para que a professora pudesse apreender tais conceitos e orientar seu olhar corriqueiramente (Apêndice D).

Na próxima imagem (Figura 16), a docente faz uso do instrumento de registro criado durante a pesquisa, para observar aspectos direcionados ao brincar, como: funções psíquicas superiores em desenvolvimento no episódio; níveis do brincar; e inferências sobre a personalidade das crianças. Foi um dos seus primeiros registros feitos com o instrumento de acompanhamento do brincar infantil (Apêndice D). Nessa experiência, exercitou o uso da ferramenta e foi acompanhada pedagogicamente, esclarecendo dúvidas e refletindo sobre o que observava. No dia do registro fotográfico, a professora apresentou o que havia registrado ao longo da semana. Logo, percebeu-se que sua atenção observacional estava voltada para as atividades dirigidas e que, apesar do instrumento servir à documentação do brincar, esta atividade livre não se destacava em seus registros. Com o objetivo de fazê-la refletir sobre isso, a pesquisadora perguntou: *“Por que você registra somente as atividades dirigidas por você e não os momentos livres?”*. A professora respondeu com uma palavra: *“Conteúdo”* (Diário de campo, 2022), expressando em seu rosto ter percebido que o brincar, como atividade livre, merecia sua atenção e que ainda estava primando pelo que ela, unilateralmente, considerava ser conteúdo importante ao desenvolvimento. Desde então, utilizou o instrumento de registro do brincar atentando-se ao faz de conta.

Figura 16 – Professora utilizando o instrumento de observação do brincar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A docente participante da pesquisa afirmou que o uso do instrumento “*ajudou muito! Mas, o conhecimento, assim... os níveis. Eu sei do aprendizado das crianças, mas eu ainda não sei como expor os níveis, entendeu?*” (Sexta entrevista recorrente, outubro de 2022; 9min 6s). A professora novamente indica que conhecer o processo de desenvolvimento e socializá-lo por meio da escrita e de outros materiais é uma atividade que não domina, pela falta de conhecimentos teóricos consistentes.

Revelou ainda que o processo de escrita sobre o desenvolvimento das crianças é trabalhoso, difícil e que tinha preferência pelas antigas “fichas avaliativas”, nas quais marcava um X indicando possíveis aprendizagens, segundo uma lista predeterminada de conhecimentos/conteúdos:

Tipo assim, o relatório foi entregue aos meus pais. Teve um tempo até que a gente nem fez o relatório e eu achei até mais vantajoso. A gente trabalhava coordenação motora, essas coisas todas, e a gente só marcava com o X lá; é o conhecimento de fazer...quando a gente não sabe é mais difícil ainda. Se fosse só para mostrar o que a criança desenvolveu. Antigamente eu tinha só que colocar lá, pronto (marcar o X). Mas ainda tenho que fazer um texto (Quinta entrevista recorrente, setembro de 2022; 7min 8s).

Ilyencov (2007, p. 45), quando propõe a discussão sobre “[...] as escolas devem ensinar a pensar”, não expõe um receituário. Mas, chama atenção para o papel da escola e da docência que, se aprenderem a pensar “no nível da dialética como lógica e teoria do

conhecimento do materialismo de Marx, Engels e Lênin”, podem ensinar as crianças a pensar e a desenvolver a sociedade como um todo. Ele critica o pragmatismo e cita as dificuldades que muitos docentes têm de desenvolver ideias, de criar, pela falta de desenvolvimento da capacidade de pensar.

Para Martins (2015), pensar envolve a materialidade das coisas existentes no mundo. E pensar concretamente envolve teoria e método no curso do desenvolvimento do pensamento dialético. Indica a epistemologia materialista histórico-dialética como legítima e científica, por buscar a análise dos objetos em processo, criar categorias interpretativas a fim de produzir o que chama de “concreto pensado”.

Para Ilyencov (2007), pensar no nível da dialética conduz ao ideal de uma sociedade. A inteligência, contudo, não se desenvolve de forma natural. Não é algo dado pela natureza, mas pela sociedade. Para alcançá-la, em sua essência, a sociedade precisa se desenvolver ao ponto em que a democracia e a igualdade de oportunidades prevaleçam. Para aprender a pensar, o ser humano necessita “suportar a tensão da contradição” (Ilyencov, 2007, p. 27), desprender-se do ceticismo, dos dogmas, de verdades abstratas. Pensar concretamente significa pensar a verdade material das coisas, é transcender o óbvio e até esquecer o desnecessário.

A professora narrou em momentos formativos que antes de participar da formação proporcionada nesta pesquisa e sua entrada no Gepei/UFOPA, seguia uma teoria comum, referindo-se ao senso comum, e que somente na atualidade consegue identificar e exercitar um aporte teórico para seguir, embora como estudante iniciante: a Teoria Histórico-Cultural. Seu relato reforça a ideia de que sua formação pedagógica inicial e continuada possuía lacunas, como dito anteriormente.

Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) analisaram a configuração dos currículos de pedagogia para a formação específica da docência para a Educação Infantil. Problematicaram que ainda existem raízes históricas, de caráter estrutural, que mantêm o conservadorismo e o ensino voltado para a alfabetização de crianças, ainda na Educação Infantil. Convocam à ruptura desta configuração. E, por outro lado, afirmam que reconhecer formalmente as crianças e a infância como parte do desenvolvimento humano, formando profissionais com conhecimentos sobre as especificidades da infância, paralelamente, leva ao reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil.

A formação continuada de professores para educar na infância é condição essencial para a promoção do desenvolvimento humano. Não é tarefa desprendida de intencionalidade como pensam os espontaneístas. Não é tarefa mecânica como pensam os tradicionais. É uma

tarefa complexa, intencional, dinâmica e que carece, para sua plena efetivação, de profissionais com conhecimentos teóricos-científicos que organizem a vida da criança na escola.

Reflexões sobre as concepções de criança e infância da professora também foram alvo de atenção na formação continuada, e a prática passou, paulatinamente, e não em totalidade, a se aproximar do discurso proferido por ela. Entretanto, não se pode medir o grau de transformação dessa prática, sendo apenas possível exemplificar ocorrências que nos mostram algumas mudanças pedagógicas, tais como: planejamento coletivo; organização do espaço e disponibilização de brinquedos e objetos diversificados; organização de cantos com possibilidades para que as crianças fizessem escolhas de atividades (desenho, modelagem, brincadeiras com blocos ou de faz de conta, literatura), roda de conversas sobre as experiências na escola, elaboração de registros e documentos com as crianças, acompanhamento do brincar de faz de conta etc.

Para exemplificar o desafio relacionado a esse tema, em uma das formações continuadas foi discutido sobre o conceito de liberdade das crianças nas brincadeiras, como uma das características fundamentais desta atividade, mas houve uma interrupção com a seguinte concepção: “Eu discordo de você. A gente não pode deixar as crianças à vontade para fazerem o que elas quiserem, a gente tem que impor”, disse a professora no meio do diálogo (Diário de Campo, 2022).

Esse registro foi feito no penúltimo mês da formação. A sensação de desânimo e de que a formação de um ano não tinha sido efetiva dominou por uns instantes. Todavia, recordou-se os avanços observados e registrados e quão oscilante pode ser o desenvolvimento. Naquele momento, mais uma vez, foi trazida à tona uma raiz profunda e histórica, que concebe a criança como alguém a ser dominado, subserviente, obediente e sem liberdade.

A visão de que as crianças devem ser controladas e disciplinadas tem cunho histórico, como observado por Tardif (2008), e se intensificou especialmente no período de urbanização e industrialização mundial. Com o surgimento das cidades e a transformação das estruturas sociais, houve uma crescente ênfase na padronização, disciplina e eficiência para o trabalho. Isto afetou a infância. Favoreceu a disseminação de modelos pedagógicos autoritários, nos quais os professores exerciam um controle rígido sobre as crianças, visando a prepará-las para ser tornarem cidadãos disciplinados e produtivos para a sociedade. A necessidade de formar mão de obra para atender às demandas da crescente indústria também contribuiu para a ênfase na disciplina e controle na educação. Logo, além das ideologias que cercam a pedagogia, as mudanças sociais e econômicas aguçaram a concepção de que as crianças precisam ser moldadas, contidas, comportadas.

Essa raiz histórica ainda encontra terreno pedagógico para se firmar. Práticas educacionais autoritárias e disciplinadoras ainda são muito comuns na escola atual. Logo, não é possível afirmar que ao final da formação a professora mudou em absoluto essa concepção. Entretanto, percebeu-se o quanto essa fala era contraditória diante de alguns fatos observados em campo. Com isso, infere-se que ao longo do ano a liberdade para que as crianças brincassem e interagissem livremente convivia com concepções fantasmas que assombravam sua liberdade. O movimento de contrários, do que foi estudado em formação, com rejeitos históricos da humanidade sobre as crianças, permeavam o pensamento de Aninha.

Para exemplificar essa luta de contrários, certa vez a professora organizou um espaço, dispondo de legumes e verduras, com ambiente que sugeria uma feira (Figura 17). As crianças viram o espaço organizado e começaram a manusear os objetos, a competir e dividir papéis. Muitas queriam ser vendedoras, outras tomavam folhas de árvores do chão e “compravam” os materiais.

Figura 17 – Brincadeira de feira

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Após tanto comprarem, a professora percebeu que algumas indicaram a necessidade de cozinhar o que tinham adquirido na feira. Então, solicitou ajuda das crianças para pegarem os objetos de cozinha da sala para fazerem o que pretendiam. Brincaram de feira e de comidinha. Dentre as receitas feitas pelas crianças, destacou-se o tacacá (Figura 18) – caldo típico da região, feito com tucupi, jambu, goma de tapioca e camarão. As cuias que estavam na sala de referência passaram a fazer parte do cenário da brincadeira. Uma escolha das crianças para o tema que queriam desenvolver.

Figura 18 – Cuia com tacacá (brincadeira de comidinha)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Esse episódio revela que a professora demonstrou atenção às necessidades das crianças e a liberdade de brincarem com o tema que emergia do contexto inicial. O tempo para que a brincadeira se desenvolvesse também foi respeitado por ela. Ainda, as crianças que não queriam mais se envolver com o faz de conta puderam brincar no parquinho, ao lado de onde era desenvolvido o tema.

Não há um momento específico para que aconteça a reflexão sobre o trabalho docente. Por algumas vezes, ocorre junto à ação. Em outras, é preciso dispor de tempo e organização para pôr-se a pensar. Ao notar o respeito a esses momentos de liberdade, direcionou-se a atenção da professora para ver, em seus registros fotográficos, a existência dessa prática e sua positividade ao desenvolvimento infantil. Desse modo, considera-se que o acompanhamento pedagógico foi um importante aliado à formação sobre a documentação pedagógica do brincar, pois foi possível intervir em situações estratégicas, promotoras de reflexão.

Esta pesquisa manteve o compromisso ético em ficar à disposição da docente para o esclarecimento de dúvidas e para acompanhar possíveis “raízes teóricas” fixadas em sua prática. Vigotski (2000e, p. 342), ao associar a colaboração à imitação, destaca que quando uma pessoa “resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o instrutor não esteja”.

Até o corrente ano, a professora tem manifestado interesse pelo acompanhamento de seu trabalho, especialmente na elaboração de seus relatórios bimestrais. Requisita ajuda e tem demonstrado em seus relatos atenção à atividade de faz de conta: registra, reflete teoricamente indicando funções psíquicas superiores em desenvolvimento, aspectos da personalidade infantil e revela que o planejamento coletivo, com as crianças, se constituiu uma prática corriqueira de seu trabalho. Os recortes de seus relatórios do ano de 2024 representam este relato:

A criança é perspicaz em seus pensamentos e, caso perceba algo errado, protesta dando sua opinião. Por exemplo, ao fazer um planejamento semanal, Hector expressou o desejo de brincar de correr. Quando discutido com outras crianças, deu a sugestão de brincar de corrida de carro. A professora acatou a ideia, mas ao realizar a atividade no dia proposto, Hector percebeu que não era o que ele queria e protestou, dizendo à professora que não era essa atividade que ele tinha proposto. Ele explicou que queria correr com a bola de um lado para o outro, rapidamente, para chegar primeiro e ganhar quem conseguisse carregar mais bolas para dentro do bambolê.

Verificou-se que Hector define suas ações com determinação, interligando sua imaginação e criatividade com sequências lógicas, de maneira determinada do que quer e deseja, como quando protestou sobre a atividade durante o

planejamento semanal. É importante que a família continue acompanhando e incentivando nas atividades da infância, como brincar de faz de conta, pois é uma atividade que dará a base para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, incluindo imaginação, memória, controle da vontade e capacidade de representação da fala, entre outros aspectos. Quanto às suas frequências, tem alcançado boas presenças neste primeiro período (Relatório do primeiro período de 2024).

Este recorte considera que as crianças têm uma capacidade ativa de aprender, criar e participar e que seu desenvolvimento pode ser instigado por meio de abordagens pedagógicas que as respeitem em seus direitos. Apesar dos desafios e resistências do processo formativo, perceber que a proposta de documentação pedagógica do brincar possibilita mudanças positivas no trabalho docente com as crianças fomenta a ideia de que a formação continuada, aproximada, dialogada, colaborativa, atenta às questões e necessidades de aprendizagem, pode suscitar saltos qualitativos no exercício da docência na educação infantil. E as lacunas formativas da formação inicial docente podem ser preenchidas, ainda que paulatinamente, pela apropriação de uma teoria pedagógica a favor da infância e da humanização.

5.2.2 A professora como organizadora do meio social educativo

Do período exploratório até o final desta pesquisa, o tempo e o espaço sofreram algumas transformações. A professora passou a dedicar mais tempo na rotina diária para as brincadeiras livres, e essa atividade passou a compor o seu planejamento, tendo tempo estabelecido com as crianças para que a atividade acontecesse. No que se refere à sua organização, um espaço para o brincar de faz de conta foi criado pela professora e pesquisadoras, com a colaboração das crianças. Os brinquedos que, em sua maioria, organizavam-se acima das cabeças das crianças ocuparam mais o chão, ficaram mais disponíveis e acessíveis. Mas, houve resistência por parte da docente de tornar essa prática corriqueira, com a justificativa de que não tinha disposição para subir e descer os objetos diariamente, o que precisava ser feito por conta da limpeza diária da sala. Em relação à socialização das produções da turma (pinturas, murais, fotografias, desenhos, mini-histórias etc.), estas passaram a compor as paredes da escola, dentro e fora da sala de referência.

Malaguzzi (2021, p. 80) narra a importância de espaços diversificados para que as crianças brinquem e interajam. A escola deve oferecer espaços para as construções sociais e instrumentos cognitivos, linguísticos e simbólicos das crianças, que carecem de “[...] lugares onde possam estar sós, com poucos, em grandes grupos, com os educadores, em ateliês, em grandes praças, no pátio etc.”.

A Figura 19, a seguir, retrata um espaço de faz de conta organizado pela professora, pesquisadoras e crianças, para o brincar de argumento doméstico que desenvolviam. Papelão, chita e alguns utensílios de cozinha ficavam disponíveis e acessíveis para que as crianças brincassem. O fogão era posto sobre as prateleiras, diariamente, ao final do dia, outros (armários) eram peças fixas das paredes.

Figura 19 – Espaço criado para a brincadeira infantil



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Na próxima imagem (Figura 20), é possível ver outros espaços da sala de referência que passaram a ser organizados pela professora. Blocos de montar, espaço literário, bonecas, telefone e um tatame para deixar o ambiente mais aconchegante. “Criar diferentes cantos para as crianças brincarem aponta para uma proposta em que o professor não precise direcionar todo tempo às atividades [...] tendo mais tempo para observar as interações das crianças” (Marina, Wolf, 2017, p. 74).

Figura 20 – Organização do espaço para a brincadeira infantil



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ao se analisar a progressão da organização dos espaços para o brincar, constata-se que “[...] não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais e simbólicos” (Ostetto, 2017, p. 43). Ou seja, à medida que a professora passou a se apropriar de uma teoria, seu modo de organizá-los se rearranjou, ainda que em meio às contradições corriqueiras. Portanto, organizar espaços para que a brincadeira de fato aconteça é uma das qualidades do trabalho docente. E enriquecer a sala de referência com opções de espaços para que as crianças façam escolhas de atividades é um caminho para o desenvolvimento de personalidades organizadas, independentes, autônomas e proativas.

A disposição dos objetos, o respeito à liberdade e às necessidades das crianças, que podiam escolher o que desejavam realizar (brincar, desenhar livremente, ouvir histórias), num ambiente organizado intencionalmente, foi um salto qualitativo na prática docente. Com isso, revelou-se, por parte da professora, abertura, disponibilidade e interesse de aprender sobre a documentação pedagógica e as especificidades do desenvolvimento humano na infância. No entanto, como o desenvolvimento não é linear, também houve dias de retrocesso.

A imagem abaixo é o registro destes dias:

Figura 21 – Crianças tentando alcançar brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

São demonstradas na Figura 21 a inacessibilidade e indisponibilidade dos brinquedos e demais objetos. Duas crianças posicionam uma cadeira e tentam alcançar carrinhos e outros brinquedos postos acima da bancada de mármore. O registro foi feito no decorrer da pesquisa, o que demonstra que, mesmo diante da intervenção formativa, algumas práticas mantinham-se cristalizadas. A professora, quando questionada sobre a disponibilidade dos brinquedos, expressou sua indisposição de subi-los e descê-los diariamente. Parecia mais fácil retirar os materiais importantes ao desenvolvimento infantil do que tentar encontrar alternativas junto aos envolvidos para solucionar o problema de subir e descer o tempo todo as caixas com materiais.

Nas caixas, estavam guardados blocos de montar, brinquedos (bonecas, pelúcias, panelinhas, copinhos, talheres, carrinhos, estetoscópio, seringas, martelos, termômetro etc.), objetos diversos de papelão, lápis de cor, massa de modelar, latas e outros materiais que poderiam servir ao brincar de faz de conta e a outras atividades.

Vigotski (2010), ao discutir o papel docente, explica que professores são os profissionais cientificamente instruídos, responsáveis pela organização do meio social educativo – a escola –, e sublinha que essa organização precisa vincular-se à vida das crianças. “O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta” (Vigotski, 2010, p. 456). Logo, a escola exige dos mestres que atuem com “[...] conhecimento preciso das leis da educação” (Vigotski, 2010, p. 454). Uma vez que os professores tomem consciência do

seu papel como organizador do meio social educativo, como um dos agentes (estado, família, comunidade) que cria condições para que as crianças brinquem e se desenvolvam, a inacessibilidade e a indisponibilidade de ferramentas existentes na escola poderão ser desvinculadas do trabalho docente.

5.2.3 Com a palavra, as crianças – A participação infantil no processo documental

A proposta de intervenção colaborativa deu um passo significativo ao incluir as crianças nos processos de planejamento semanal e criação de mini-histórias e painéis com registros fotográficos para divulgação na comunidade escolar. Esse movimento foi essencial para promover o desenvolvimento não apenas das crianças, mas também para consolidar a concepção de que elas são coparticipantes ativas do seu processo de aprendizagem. Ao planejar e elaborar documentos com as crianças, a professora valorizou e reconheceu suas perspectivas, interesses e contribuições, permitindo o desenvolvimento da escuta de suas ideias e preferências, contribuindo para a construção de um meio educativo inclusivo e participativo.

Nesta pesquisa, pôde-se vivenciar experiências que envolveram a participação e autoria das crianças no momento do planejamento. A professora, em rodas de conversas, uma vez por semana, passou a planejar a semana posterior com as crianças. Ela era a escriba do que diziam as crianças. Eis alguns exemplos desses planejamentos.

Figura 22 – Planejamento semanal com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Nesta imagem (Figura 22), a professora atua como escriba enquanto as crianças oferecem sugestões para o planejamento semanal. Evoca a participação, a expressão de

interesses e necessidades, o desenvolvimento do pensamento, da fala e da escuta. Contribui para o desenvolvimento de personalidades comunicativas.

Figura 23 – Crianças desenhando as atividades planejadas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Na Figura 23, é demonstrado as crianças desenhando sobre o planejamento que construíram com a professora. Umas representaram os escritos por meio de desenhos e outras imitaram a grafia contida nele. Após elaboração deste cartaz, ele era exposto ao longo da semana, e a professora usava suas informações para elaborar o planejamento a ser entregue para a equipe pedagógica.

No que concerne ao brincar de faz de conta, essa atividade era indicada pelas crianças sempre que ouvidas. Solicitavam a brincadeira indicando temas: brincar de casinha, de boneca, de comidinha – temas de argumento doméstico. Incluíam idas ao parque e à área externa, onde estavam brinquedos, como pula-pula, gangorras, casinhas, escorregas etc.

Como educar significa organizar a vida, “o planejamento pedagógico é essencial para delinear as ações, para a formulação de perguntas e para a organização de experiências educativas pelo professor e também pelo grupo de crianças” (Artur; Magalhães, 2017, p. 231). Tendo em mãos as observações/escutas sensíveis, os registros e as reflexões acerca do desenvolvimento e das necessidades das crianças, pode-se verificar as condições para o planejamento que atenda tais necessidades – recursos, tempos e espaços, por exemplo.

Na Figura 24, a professora observa e registra momentos brincantes das crianças. Nesse dia, escolheu acompanhar as brincadeiras de vários grupos de crianças que desenvolviam o tema “comidinha”. As duas crianças que compõem a imagem demonstraram interação entre

os papéis, atitudes de liderança, organização, sequência lógica de ações, e a professora pôs-se a observar, auxiliada pelo registro imagético. Observar a brincadeira demanda abertura ao novo, um olhar e escuta sensíveis aos enredos, ações e falas das crianças, imprevisíveis.

Figura 24 – Professora registrando a brincadeira de comidinha



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A seguir, é apresentada a imagem (Figura 25) de um momento de participação das crianças durante o registro e reflete-se sobre o exercício de acreditar nas capacidades das crianças, no domínio que elas têm dos recursos tecnológicos, nos seus processos investigativos. O medo do manuseio da câmera fotográfica mostrou-se presente e foi anunciado pela professora. Contudo, motivada durante o acompanhamento pedagógico, deixou-lhe de lado e exercitou acreditar. Esse medo revela a preocupação da professora com o material e põe à mostra as raízes formativas pedagógicas e consuetudinárias de controle, de centralização do trabalho docente e de que a criança é “incapaz” de fazer determinadas atividades. Todavia, na perspectiva da documentação pedagógica, as crianças estão envolvidas em todo o processo.

Figura 25 – Criança registrando momentos da rotina



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Envolver as crianças em todo esse processo de documentação foi um desafio intenso, porém possível. Com isso, passou a ser mais frequente, até fazer parte da rotina. Em entrevista, a professora comenta sobre como percebe a participação das crianças: *“Elas participam assim, né? Eu vou dando os materiais, elas vão ajudando a confeccionar e depois eu faço a exposição. Ai eles ficam lá, admirando o que eles fizeram”* (Segunda entrevista recorrente, maio de 2022; 12min 1s). Ressalta, em outro momento da entrevista, que elas participam em momentos de reunião, nos quais falam suas ideias, e ela faz anotações para compor a documentação.

As imagens a seguir exemplificam algumas dessas documentações criadas ao longo da pesquisa. Foram selecionadas com base nos seguintes critérios: envolvem ou narram o brincar de faz de conta e participação das crianças. A sequência de imagens (Figura 26 e Figura 27) mostra um painel de atividades, com um conjunto de fotografias de momentos diversos: brincadeiras de faz de conta, roda de conversas, banho de mangueira, pinturas, colagens etc. A participação das crianças ocorreu apenas na colagem e produção do painel e foram escolhidas fotografias feitas por duas delas. Contudo, o momento de seleção das imagens foi feito pela docente.

Figura 26 – Crianças elaborando um painel para socialização



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 27 – Crianças apreciando os registros socializados



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Na primeira cena (Figura 26), uma das crianças sobe na cadeira para pendurar a folha de papel A4 com sua imagem participando de uma atividade sobre a copa do mundo de futebol. Na segunda (Figura 27), é revelado um momento de apreciação do painel. As crianças revisitam momentos que viveram. Esse documento não foi acompanhado de um texto reflexivo

sobre as vivências infantis. Contudo, foi alvo de socialização com a turma, com a escola e fomentou diálogos, tanto na sua construção, quanto na sua exposição.

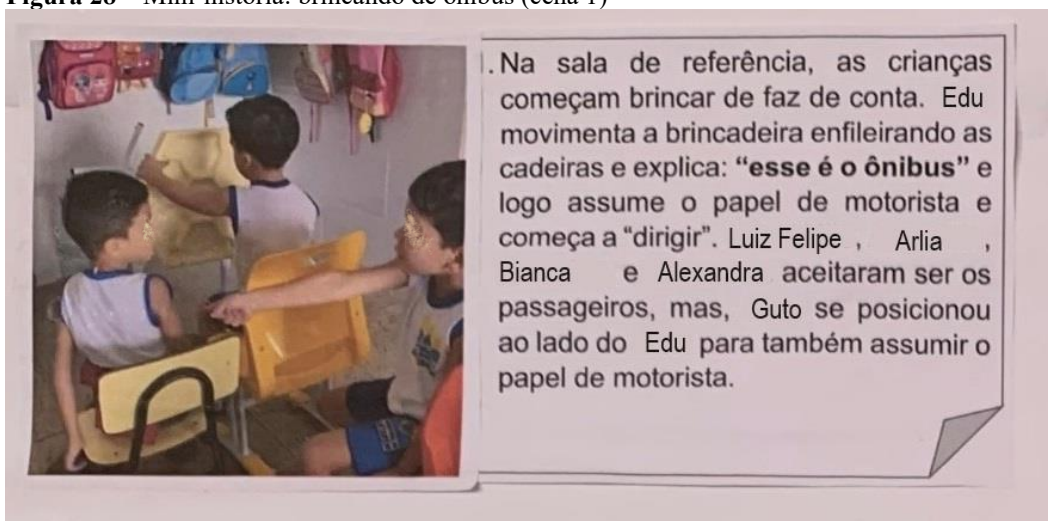
Já se percebia a necessidade de instigar a publicação de documentos com a comunicação de aprendizagens, com reflexões escritas. Era preciso transcender as reflexões orais. Segundo Cardoso (2018, p. 44), “[...] nem todo documento produzido pelo professor pode ser considerado documentação pedagógica, é preciso que sirva ao propósito de subsidiar a sua reflexão”. O simples acúmulo de registros irrefletidos rompe com a ideia da documentação pedagógica. Tampouco existe um instrumento que promova essa reflexão: a produção da documentação envolve todo potencial criativo docente e infantil na escola.

A fim de enriquecer a tradição escrita de viés reflexivo, durante a formação continuada foi discutido sobre a diferença existente entre descrever e refletir fatos, situações e vivências. O debate adensou sobre mini-histórias, já realizadas pela professora, mas com reflexões incipientes sobre os processos de desenvolvimento das crianças. Dialogou-se sobre a seleção dos registros e sobre a relevância de estabelecer critérios para selecioná-los.

Com base nesse diálogo, foi selecionada a documentação a seguir (Figuras 28, 29, 30, 31, 32, 33). Trata-se de uma mini-história, de um episódio de brincadeira de faz de conta, com o enredo sobre um passeio de ônibus. Foi selecionada para se converter em documento (mini-história) pelos seguintes motivos: por conter muitos participantes envolvidos com o tema, por revelar a representação de regras sociais, ações de protestos entre os participantes relacionadas à lógica das ações e por dar indícios do surgimento da fala teatral.

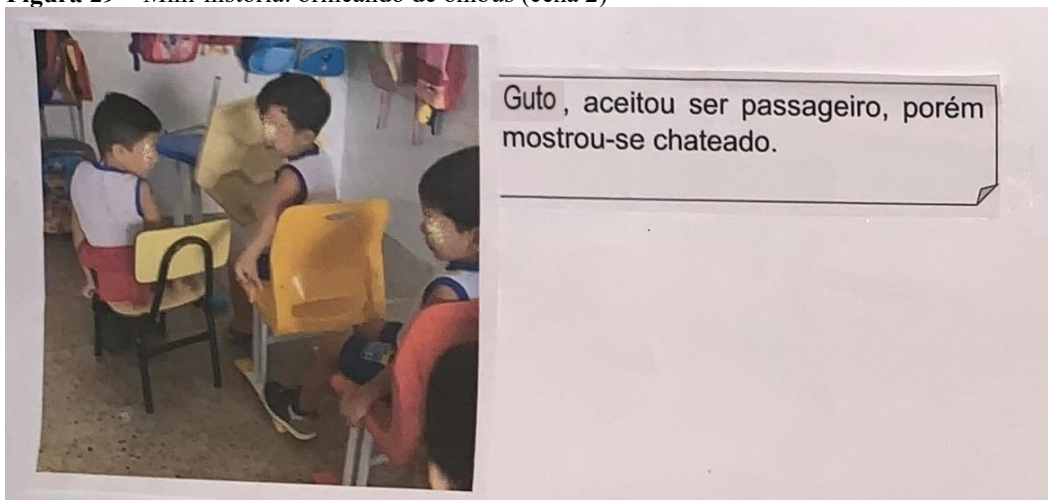
Na elaboração do documento, houve a participação das crianças no momento da construção da narrativa, após verem imagens do episódio da brincadeira que desenvolveram. A professora iniciou a contação da história e fez anotações sobre o que diziam as crianças. Outro dia, redigiu o texto e refletiu sobre as aprendizagens das crianças com apoio pedagógico da pesquisadora.

Figura 28 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 1)



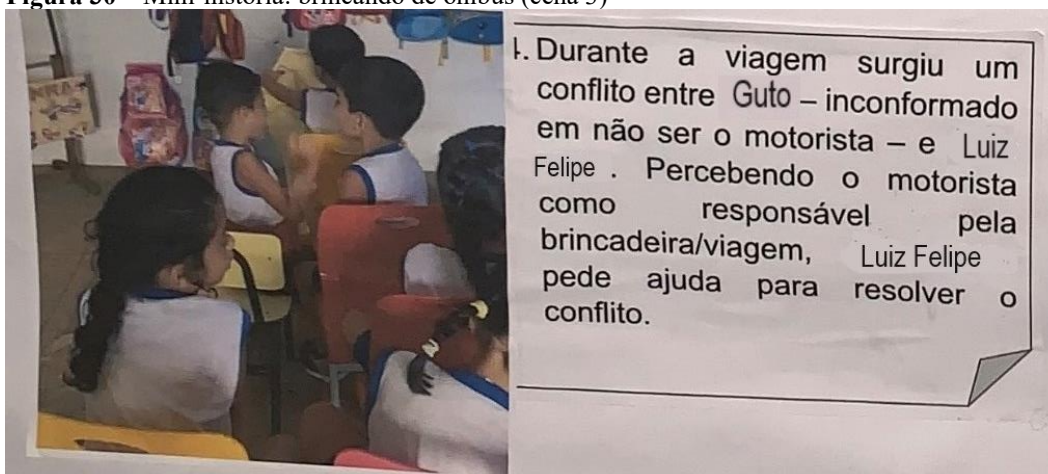
Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 29 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 2)

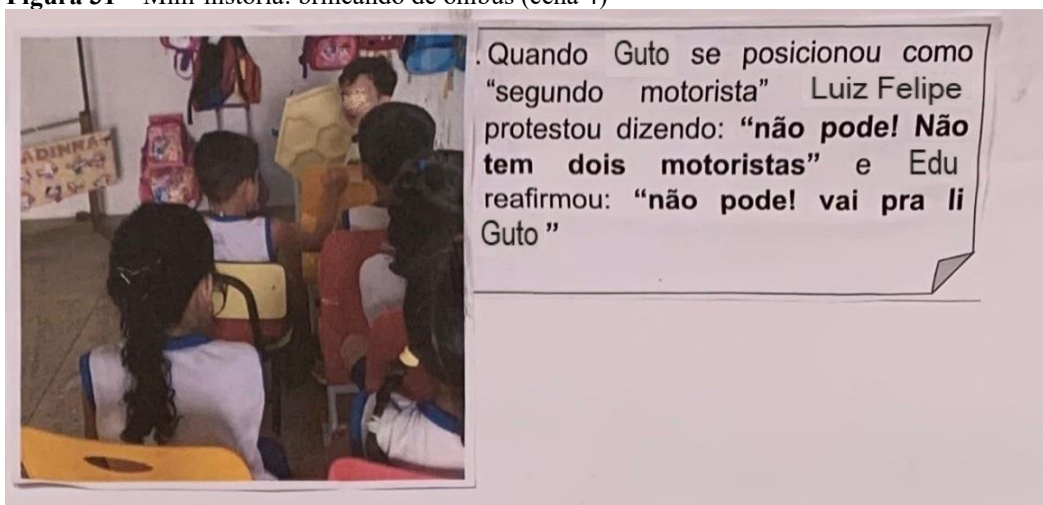


Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

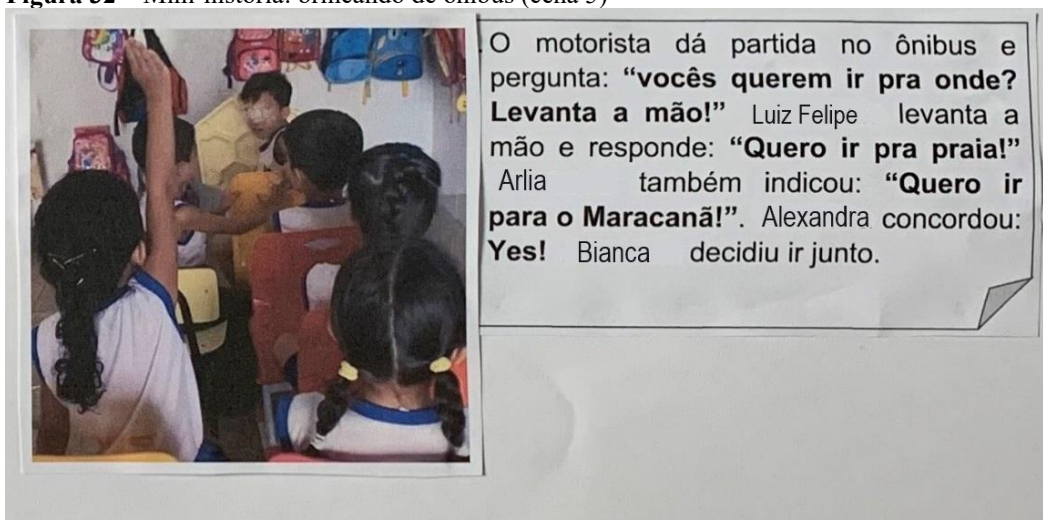
Figura 30 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 3)



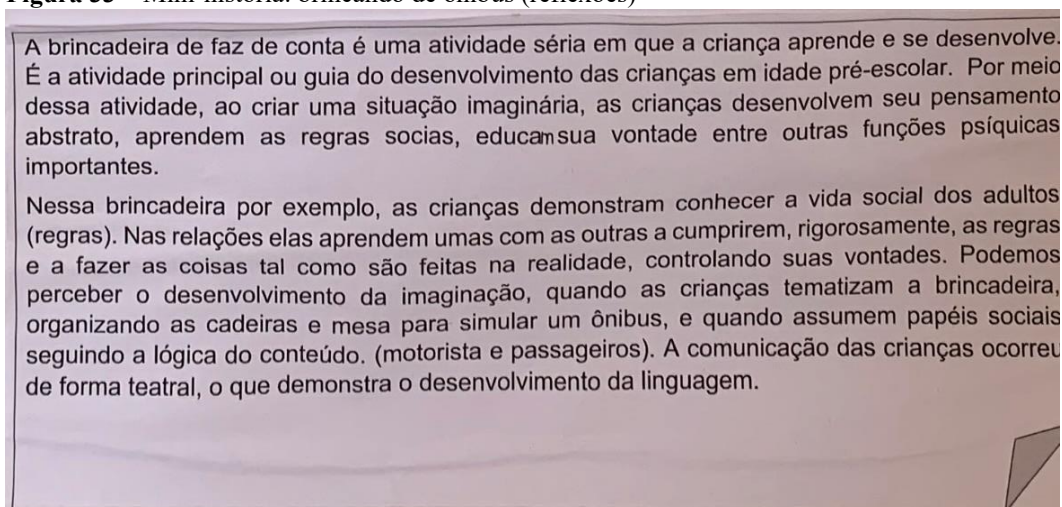
Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 31 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 4)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 32 – Mini-história: brincando de ônibus (cena 5)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 33 – Mini-história: brincando de ônibus (reflexões)

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Construir a mini-história dando “[...] voz às crianças para que expliquem a sua experiência educacional é muito esclarecedor, significativo e provocador” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 124). A professora possibilitou um momento de revisitação das aprendizagens, de forma dirigida, em roda de conversas com a contemplação das imagens e de forma livre durante a socialização do material editado por ela.

Entretanto, os exemplos citados não configuraram uma prática corriqueira da turma investigada. Como demonstrado anteriormente, são exemplos, ainda, de algo incomum na escola. Existiram, por parte da professora, dificuldades de fazer, de compreender sobre o papel docente, reclamações sobre a escrita e reflexão, argumentações sobre a falta de tempo, referências a modelos pragmáticos de registros e documentos sobre o desenvolvimento das crianças etc.

Tomando como exemplo as reflexões feitas no episódio do passeio de ônibus (Figura 33), percebe-se a presença de conhecimentos advindos do processo formativo. Conceitos científicos compuseram as análises feitas pela docente sobre o desenvolvimento das crianças. Além da descrição, do aparente, ela pôde citar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores: imaginação, pensamento abstrato, controle da conduta, fala. Falou sobre uma coletividade de crianças que brincavam assumindo papéis concatenados e sobre a brincadeira como atividade desenvolvente, seguindo o aporte teórico que adotou. Vigotski (2000e) comenta que os seres humanos podem apreender dois tipos de conceitos, os científicos e os espontâneos. Os conceitos científicos se remetem às ciências, às artes e são fundamentais à formação do professor. Os conceitos espontâneos, apesar de terem sua importância social, não podem ser a base de um trabalho pedagógico com crianças.

Comparando o início das formações com esse produto, feito ao final do ano letivo, é perceptível a apreensão de conhecimentos teóricos pela docente. Destaca-se que o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Gepei/UFOPA) foi importante para os resultados obtidos, segundo a própria docente.

A ideia de socialização, direito das famílias, ainda é confundida pejorativamente com prestação de contas, como mostram dados desta pesquisa. Segundo a professora, o relatório entregue no plantão pedagógico “*é mais para dar satisfação para família, porque a gente tá trabalhando na sala de aula, acho que não muda muita coisa não*” (Quinta entrevista recorrente, setembro de 2022; 7min 8s). É vista ainda como algo irrelevante, sem proposições às mudanças.

É possível inferir que, para a professora, os relatórios são documentos que visam a atender formalidades burocráticas, o que suprime a ideia de que este pode ser uma ferramenta

importante para a melhoria de sua prática e da comunicação com as crianças e as famílias. Fazer o relatório com o intuito de atender a uma formalidade escolar, ou da secretaria de educação do município, pode direcionar a uma compreensão de atividade meramente administrativa e não de reflexão, socialização e aprimoramento do trabalho pedagógico com as crianças.

Todavia, a literatura demonstra que a documentação pedagógica pode estar disponível para apreciação das famílias, bem como sair da escola para entrar nas casas das crianças, em forma de produtos: “livreto, publicação, caderno individual” (Davoli, 2017, p. 104). É “[...] importante que esses documentos sejam presenças vivas, sempre visíveis e disponíveis para consulta autônoma das crianças, porque eles podem ser uma das maneiras que elas têm para percorrer um percurso feito, para refletir sobre os significados do que viveram” (Davoli, 2017, p. 104).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 51), “[...] um dos grandes valores atribuídos à documentação pedagógica é sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as visíveis”. Assim, com a socialização, a documentação “permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores)” e que a criança se veja no processo de aprendizagem.

Ao longo da formação continuada com a professora participante da pesquisa, foram elaborados, em colaboração reflexiva, painéis, relatórios e mini-histórias que contaram sobre o desenvolvimento das crianças em processo, não somente a cada dois meses (plantão pedagógico), mas ao longo das semanas. Adiante, descreve-se algumas dessas socializações.

Figura 34 – Mãe apreciando painel com registros fotográficos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A imagem (Figura 34) foi retirada no terceiro plantão pedagógico. A mãe de uma das crianças, admirada, põe a mão no rosto enquanto observa as fotografias que registram diversas vivências das crianças na escola. Nesse dia, ela recebeu o relatório e dialogou com a professora sobre a leitura que fez. Depois, foi observar as exposições dispostas na sala de referência.

Figura 35 – Crianças observando mini-história



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Nesta imagem (Figura 35), as crianças observam uma das mini-histórias criadas pela professora sobre uma experiência de brincadeira no parquinho, com barquinhos de papel e formigas. As crianças, com a ajuda de gravetos, colocavam formigas sobre os barcos de papel. A meta criada por elas era pegar o maior número de formigas possível. A elaboração dissertativa deste documento e a seleção das imagens foi realizada exclusivamente pela docente. As crianças colaboraram durante a colagem dos materiais impressos. Isso foi alvo de formação continuada, em busca de envolver as crianças nos processos reflexivos e de seleção de imagens.

Figura 36 – Criança socializando o portfólio com sua mãe e irmão



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A imagem (Figura 36) apresenta a socialização ocorrida no último plantão pedagógico. As mãos da autora (criança), da mãe e do irmão percorrem o portfólio que continha fotografias, mini-histórias, desenhos e colagens das crianças, elaborados em todo o ano letivo. Esse registro leva a refletir sobre a importância da presença das crianças no momento do plantão pedagógico. Geralmente, as autoras não se fazem presentes na escola no dia destinado à socialização.

Figura 37 – Filha socializando os painéis da turma com o pai



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Este registro (Figura 37) apresenta pai e filha contemplando uma das mini-histórias criadas. No momento da saída, a criança o convidou para ler a história em que ela aparecia como personagem. Proença (2022, p. 240) cita formas de compartilhamento da documentação pedagógica, como “potente instrumento de comunicação”. Essa socialização sintetiza as escolhas das propostas pedagógicas, as concepções de criança enraizadas na escola e os processos de pesquisas de crianças e adultos no decorrer do desenvolvimento.

A socialização da documentação produzida na escola abrange interlocutores multifacetados da comunidade escolar em geral: crianças, famílias, professores, visitantes etc. Todos são convidados a adentrar no universo educativo das crianças, conhecer a memória coletiva de uma turma e a identidade da instituição educacional. Como uma ponte, interliga a escola ao lar e à comunidade, estreitando laços e promovendo parceria valiosa para o desenvolvimento das crianças. Com isso, elas podem se sentir valorizadas, observadas, participantes e conhecedoras de seu processo de desenvolvimento.

Iniciou-se esse segmento apresentando o planejamento participativo da turma “Mário Quintana” e culmina-se com a discussão sobre a participação das crianças voltando a discutir sobre ele, como parte do processo cíclico que a documentação pedagógica promove a partir das reflexões docentes. A professora participante desta pesquisa revelou como se sentiu ao se deixar guiar pelas crianças, por meio do planejamento coletivo:

Olha, eu estou até falando para minha filha, eu faço todo o planejamento com eles na sala e eu construo aqui em casa. Então, isso facilitou, porque eu não fico buscando conteúdos, tentando... Eles meio que já me deram sinal, já me disseram. O que eu faço? Só faço aprimorar em casa. Facilita muito, porque quando você sabe o que é que você vai fazer, você faz tranquilo, não tem estresse, não tem nada. Quando você não sabe, você fica ali e procura uma coisa, procura outra coisa... E com ajuda deles já vou certo! (Sexta entrevista recorrente, outubro de 2022; 6min 6s).

Seguindo a afirmativa de Malaguzzi (2021), de que as professoras conhecem as direções, subentende-se que essa profissional passou a compreender melhor o processo de desenvolvimento humano, entendendo como ocorre e como promovê-lo. Ser guiada pelas crianças e guiar é um processo dialético da prática docente, envolvendo: saber reconhecer o nível de desenvolvimento real e aquilo que está em iminência no desenvolvimento. É criar um campo de possibilidades, para que o que está em iminência alcance um novo nível de saber real.

6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR INFANTIL – CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES

Nesta seção, discorre-se teórico-empiricamente sobre a questão central desta pesquisa. Ao longo dos relatos e análises anteriores, foi possível perceber que a documentação pedagógica do brincar ainda não se constitui uma prática efetiva na escola. Enfrenta desafios, resistências e requer condições ideais e concretas para sua efetivação no meio escolar, como conhecimentos teóricos, técnicos, culturais, ferramentas para a observação, registro, reflexão, socialização e ferramentas para o brincar. Sobre essas condições e possibilidades de efetivação do que propõe a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta, discute-se a seguir.

6.1 Condições para efetivação da documentação pedagógica do brincar

A palavra “condições” se refere às circunstâncias e requisitos necessários (Ferreira, 2008; Michaelis, 2024) para estabelecer um ambiente propício à documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, retratando os fatores fundamentais para garantir que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta seja eficaz no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

A primeira condição destacada nesta pesquisa é a **formação docente** que congregue conhecimentos específicos sobre a documentação pedagógica e sobre o desenvolvimento humano com destaque às atividades-guias desse desenvolvimento. Com base no acompanhamento da prática pedagógica da docente participante deste estudo, compreenderam-se e foram elencados alguns princípios que servem de base à formação pedagógica de quem atua com crianças pequenas, sem os quais a documentação pedagógica do brincar dificilmente se tornará efetiva na escola: conhecer o processo de desenvolvimento humano, relacionado, especialmente, à brincadeira de faz de conta, em suas fases, níveis e possibilidades de desenvolvimento; conhecer o conceito e processo de documentação pedagógica; ter concepções de criança, infância e Educação Infantil coerentes.

A formação continuada de professores da Educação Infantil mostrou-se condição essencial ao trabalho com a documentação pedagógica, uma vez que essa área não tem sido destacada nas propostas curriculares da formação inicial de alguns professores. A história formativa da professora participante da pesquisa exemplifica que a graduação e a pós-graduação que fizera não apresentaram em seus currículos um quantitativo de disciplinas que discutissem sobre a primeira etapa da educação básica, sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

A grade curricular do curso de pedagogia da UFOPA também é um exemplo dessa realidade. As disciplinas *Teorias da Educação Infantil e Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil* possuem apenas 30 horas, cada. Somente *Psicologia da Educação – Infância, Fundamentos Teóricos Práticos da Educação Infantil* e as disciplinas de Educação Infantil possuem uma carga horária maior (60 horas).

Se for feita a comparação da carga horária do curso destinada aos conhecimentos necessários ao professor para atuar na primeira etapa da educação básica, soma-se 240 horas, enquanto o ensino fundamental possui 675 horas, destinadas às disciplinas que envolvem o ensino de ciências, história, geografia, português, matemática e arte. Isto, sem considerar os estágios relacionados às duas primeiras etapas da educação básica, e que algumas disciplinas relacionadas à matemática, português, geografia e história podem abordar, ainda que brevemente, a educação infantil em suas ementas.

Percebe-se que à língua portuguesa e matemática é destinado maior tempo de formação, o que reforça o padrão cultural que valoriza estas disciplinas em detrimento das artes, da história e outros saberes. As demais cargas horárias do curso são formadas por conhecimentos pedagógicos gerais e da área de gestão, educação inclusiva e de ambientes não escolares. Importante destacar que a formação continuada de professores para atuar na educação infantil é condição essencial para a promoção de práticas pedagógicas que instiguem o desenvolvimento humano, como o conhecimento sobre como os bebês e crianças aprendem e se desenvolvem.

Os diálogos estabelecidos com a docente demonstravam fragilidades formativas que pairavam no desenvolvimento de conceitos pedagógicos espontâneos e/ou incipientemente científicos. O que requiriu um trabalho de formação colaborativa. Formação, no sentido de que a atividade de ensino é fundamental ao desenvolvimento humano e pode conduzir à superação de conceitos espontâneos para a internalização de conceitos científicos. Ou seja, quando alguém mais experiente objetiva compartilhar determinados saberes da ciência pedagógica, o outro tem possibilidade de aprender em colaboração, sem passividade do sujeito que aprende. A colaboração é, neste sentido, um instrumento de relação social.

As palavras ditas e documentadas pela docente revelam o processo de internalização de alguns conceitos científicos advindos do processo formativo-colaborativo, sem desconsiderar a coexistência dialética dos conceitos espontâneos de sua formação consuetudinária. O movimento oscilante desse processo de apropriação revela a complexidade da aprendizagem humana. O desenvolvimento é o surgimento do novo, mas o novo não viria por decreto, e sim por vivências, trabalho colaborativo, diálogos, insatisfações, frustrações,

desafios e inquietudes. O vislumbre do novo “corria solto” nos gestos, nas falas, na organização de tempos e espaços, na participação das crianças, na escuta, na disposição da professora para aprender mais.

A pesquisa revela a necessidade de a professora compreender o processo de desenvolvimento humano, especialmente no contexto das atividades que o guiam em diferentes momentos da vida. A brincadeira de faz de conta, destacada neste trabalho precisa ser reconhecida em suas fases e níveis de desenvolvimento, como evidenciadora de processos psíquicos superiores e da personalidade. Documentá-la torna visível e material o que é invisível e impalpável à comunidade que, muitas vezes, não reconhece a potencialidade do brincar e das especificidades da infância. E a reflexão sobre os registros permite aos professores a organização de experiências mais significativas, participativas e intencionais.

O conhecimento conceitual e processual acerca da documentação pedagógica também é importante à formação. Documentar/registrar as experiências das crianças, das quais tem-se destacado a brincadeira de faz de conta, evidencia o trabalho pedagógico e possibilita reflexões constantes sobre as práticas docentes e sobre o desenvolvimento infantil, subsidiando processos de avaliação/reflexão e planejamento de novas experiências escolares. A documentação pedagógica se constitui uma ideia que permite aos educadores e às crianças refletirem sobre seus processos de aprendizagem. Inclui a observação, o registro, a reflexão, a socialização e culmina no planejamento pedagógico.

Aliado ao conhecimento conceitual, a pesquisa revelou a necessidade de formações que aprimorem as habilidades docentes no uso das novas tecnologias. Para a socialização das aprendizagens das crianças, é comum o uso de fotografias com legendas e narrativas (mini-histórias, painéis, portfólios), vídeos comentados e afins, o que exige dos docentes saberes relacionados ao uso de aplicativos de seleção e edição de fotografias e vídeos.

A efetivação dessa ideia, contudo, só é possível mediante a ruptura de concepções pedagógicas tradicionais sobre crianças e infâncias. É fundamental à formação dos professores a interação com conteúdos formativos que concebam as crianças como seres potentes, criativos, capazes e partícipes do seu processo de desenvolvimento, e que compreendam as múltiplas facetas da infância, que depende diretamente das condições de vida históricas e culturais dos indivíduos de uma sociedade. A infância, como período de formação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, de intenso descobrimento de si e do outro, é vivida de muitas maneiras. À escola da infância, cabe promovê-la da melhor forma, disponibilizando objetos e relações saudáveis à humanização. O desenvolvimento da concepção de criança proposta pelo

aporte teórico escolhido neste estudo pode suscitar o compartilhamento de momentos de escuta e olhar sensível e instigar a participação delas no processo educacional.

A segunda condição que é destacada se refere aos **recursos e materiais adequados à documentação do brincar** e de outras atividades do cotidiano infantil escolar. Primeiro, são necessários recursos para documentar: câmeras fotográficas e filmadoras, materiais audiovisuais, aplicativos de edição de fotos e vídeos, diferentes materiais de papelaria, impressoras e afins. O enriquecimento do contexto educativo para que a brincadeira de faz de conta aconteça também merece atenção, organização e enriquecimento. A presença de um ambiente rico em recursos e materiais que estimulem a imaginação e a criatividade é essencial para a brincadeira de faz de conta. Isso envolve a disponibilidade de objetos variados, fantasias, mobília doméstica, materiais para construção e relacionados às profissões diversas e à cultura, elementos da natureza e outros objetos que podem ser incorporados nas brincadeiras, de modo a enriquecer as experiências das crianças.

A terceira condição se refere à **organização do tempo e espaço dedicados ao brincar infantil**. A rotina da Educação Infantil necessita reservar tempo de qualidade para as brincadeiras de faz de conta. Tempo este em que a criança vai exercitar sua liberdade. Além disso, é importante ter espaços físicos adequados que permitam a livre expressão e o desenvolvimento da imaginação das crianças na escola.

Marina e Wolf (2017, p. 68-69) comentam que em um trabalho de formação continuada para professores da Educação Infantil é necessário procurar “[...] adentrar, por meio das interações e brincadeiras no universo das crianças, descobrindo e conhecendo cada vez mais suas formas de ser e estar no mundo para então planejar espaços e tempos potentes e significativos para sua aprendizagem e seu desenvolvimento”.

Silva (2017) destaca que a escola necessita contar com diversidade de materiais para manipulação e exploração pelas crianças, como recursos acessíveis, instigantes. Os tempos podem ser configurados seguindo os interesses infantis e planejados coletivamente. Os espaços, quando devidamente organizados, são criadores de necessidades, acolhedores, provocantes, desafiadores, criativos e seguros. Caso contrário, limitam as ações das crianças e dos/das docentes. A configuração dessas condições revela as concepções teóricas que norteiam o trabalho pedagógico, bem como a concepção de infância que esse trabalho carrega.

A organização dos espaços, como componente da vida das crianças, por possibilitar suas relações com as ferramentas e signos da cultura “é um elemento de aprendizagem, um espaço pedagógico. Ou seja, o espaço ensina coisas às crianças, uma vez que as crianças podem estabelecer relações intensas com os objetos que o compõem” (Silva, 2017, p. 143).

6.2 Documentação pedagógica do brincar e suas possibilidades

O termo “possibilidades” se refere a diferentes oportunidades, vantagens ou benefícios possíveis (Ferreira, 2008; Michaelis, 2024) por meio da documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas. Apresenta-se adiante, algumas dessas possibilidades reveladas neste estudo.

A documentação pedagógica permite **acompanhar o desenvolvimento de cada criança de forma individualizada na coletividade**, identificando interesses, habilidades, progressos, temas de interesse da criança e de determinado grupo e desafios específicos constatados nos momentos brincantes. A professora participante da pesquisa demonstrou ter essa compreensão. Ao ser indagada sobre como construía os relatórios, revelou:

Eu tento buscar na minha memória, eu uso as fotos e fico pensando em cada criança. Eu faço registro de tudo o que eles fazem, né? Ai quando vou fazer o relatório deles eu vou lá naquele lugar que eu acredito que está lá [anotações] (Terceira entrevista recorrente, maio de 2022; 7min 33s).

É possível perceber que assumir a perspectiva da documentação pedagógica “[...] não se trata simplesmente de incorporar modalidades de documentação, e documentar por documentar, mas de tornar essa produção objeto de análise” (Marques, 2015, p. 16). A aproximação teórica de Vigotski com o trabalho de Malaguzzi, além de epistemológica, é metodológica. A ideia da documentação pedagógica comporta, da produção de registros à reflexão, a aplicação tanto do método genético-comparativo que “[...] estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos” (Vigotski, 2018, p. 56), quanto a análise microgenética do desenvolvimento infantil, “[...] forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos [...], resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Góes, 2000, p. 9).

Ao analisar o trabalho de Santos e Conte (2018) e de Fochi (2019), identifica-se a aproximação metodológica na proposta das “mini-histórias” ou “rapsódias”, com os métodos narrados anteriormente. Esses consistem no recorte de episódios de atividades interativas das crianças no contexto escolar, a partir dos quais a professora tece narrativas sobre o desenvolvimento infantil com o uso de imagens e textos.

A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve

narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo (Fochi, 2019, p. 231).

Essa estratégia narrativa é mais um momento de reflexão docente, de revisitar observações, registros imagéticos e dissertativos, para comunicar as aprendizagens das crianças e sua vida cotidiana. “Cada criança deve merecer pelo menos um registro semanal. Por isso, a cada dia, escolhamos algumas crianças para observar mais atentamente e fazer o registro de como vemos seu desenvolvimento acontecendo” (Magalhães, Girotto, Silva, Mello, 2017, p. 223).

Reflexões que comparam o desenvolvimento em diferentes períodos ao longo do tempo podem ser associadas ao método genético-comparativo de Vigotski, como as análises presentes em alguns relatórios e portfólios. As mini-histórias, ainda, apresentam uma semelhança com a proposta das análises microgenéticas. Certamente, tomar consciência desses métodos poderia enriquecer o que professoras e professores têm feito na Educação Infantil.

Segundo Vigotski (2010), a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) é uma das principais ferramentas para compreender e acompanhar o desenvolvimento infantil. É a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível que ela pode atingir com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Assim, o método de acompanhamento do desenvolvimento infantil proposto por Vigotski envolve a observação e registro das atividades e interações das crianças em seu contexto sociocultural, identificando a ZDI e criando situações que permitam que a criança avance em seu desenvolvimento com a ajuda de alguém mais experiente. “*A gente precisa fazer esse registro do desenvolvimento da criança para ver o que está melhorando e o que precisa melhorar, é esse o objetivo*” (Terceira entrevista recorrente, maio de 2022; 7min 33s).

Essa observação e acompanhamento do desenvolvimento de crianças envolve cientificidade. Reunir fatos observados nunca se constituirá em material científico se não houver consciência do motivo dessa reunião. Ou seja, “[...] é necessário descobrir as causas e as dependências que servem de base aos fatos” (Vigostki, 2010, p. 434), não basta descrevê-los, é necessário explicá-los.

Loris Malaguzzi (2016), fundador da abordagem educacional Reggio Emilia, propõe um acompanhamento do desenvolvimento infantil que é baseado na observação e documentação das experiências das crianças. O processo de documentação pedagógica, que é uma prática central na abordagem Reggio Emilia, é visto como uma forma de acompanhar e

avaliar o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, trata-se de reunir fatos para explicar, compreender e refletir sobre o desenvolvimento.

Além disso, Malaguzzi (2016) confere a importância de envolver as crianças em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que elas sejam participantes ativas de seu conhecimento. Para envolver as crianças no processo de documentação pedagógica, é importante que os educadores criem um ambiente colaborativo e participativo, no qual as crianças se sintam à vontade para expressar suas opiniões e ideias. Também é mister oferecer às crianças oportunidades para que elas registrem, reflitam e apreciem suas próprias experiências.

O acompanhamento do desenvolvimento infantil, portanto, envolve a observação cuidadosa das crianças em diferentes contextos, a documentação das experiências das crianças e a valorização da perspectiva das crianças como agentes ativos de seu próprio desenvolvimento. A documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta pode contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Nessa atividade, é possível observar como as crianças utilizam a imaginação e a criatividade para representar situações do cotidiano, explorando diferentes papéis sociais e ampliando seus conhecimentos sobre si e o mundo. A documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta pode ser utilizada pelos educadores como uma ferramenta para compreender o desenvolvimento da personalidade das crianças e a internalização de funções psíquicas superiores.

A documentação pedagógica possibilita ainda **embasamento para o planejamento de projetos e ações pedagógicas**. Os registros produzidos, ao que se propõe a documentação pedagógica, podem servir como base para o planejamento, auxiliando à docência na seleção de experiências, materiais e estratégias que atendem às necessidades e interesses da turma. Com isso, é possível garantir uma abordagem mais significativa ao grupo com o qual atua. O plano passa a se aproximar da vida das crianças, dos conteúdos emergentes de suas brincadeiras e interações.

A documentação e registro diário da vida na escola completam esse plano. Desse modo, o planejamento se torna, ao mesmo tempo, estruturado pela professora ou pelo professor e emergente da experiência vivida pelas crianças na escola (Magalhães; Girotto; Silva; Mello, 2017, p. 221).

Percebe-se que a ideia de planejamento une dois pilares: planejar com as crianças e para as crianças. Desse modo, há a associação do que dizem, expressam, apontam as crianças

como necessidades de desenvolvimento com aquilo que a professora sabe ser importante ao desenvolvimento infantil, como “[...] garantir o acesso das crianças à cultura humana, sem subestimar a capacidade das crianças pequenas de usufruir inclusive das formas mais elaboradas da cultura” (Magalhães; Giroto; Silva; Mello, 2017, p. 221).

A documentação pedagógica tem como princípio o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, na qual “[...] o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é construção conjunta de processos educativos e realização por meio de métodos participativos” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 113).

A documentação pedagógica do brincar também abre possibilidades para a **autoformação**. Ao analisar os registros da brincadeira de faz de conta, os educadores e educadoras têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, identificando pontos fortes e áreas que podem ser aprimoradas, promovendo um refinamento profissional constante, corriqueiro e mais consciente. Com isso, tem a possibilidade de enxergar a autenticidade do desenvolvimento infantil, além de aparências imediatas, por meio da atividade que o guia, atrelada às outras experiências que a escola possibilita.

Foi constatado que a documentação pedagógica do brincar fomenta a reflexão docente em processo e orienta as práticas pedagógicas, haja vista que a constituição de material pedagógico tem este fim: refletir e compreender os processos de desenvolvimento das crianças. A documentação pedagógica, ao mesmo tempo que produz subsídio para a compreensão do desenvolvimento das crianças, desempenha um papel fundamental na elaboração de registros que possibilitam a análise sobre o trabalho docente, delineando diretrizes para a trajetória educativa. O ato de refletir em processo carrega consigo a flexibilidade, demonstrada na predisposição em adaptar os passos delineados a priori, conforme as requisições que o processo educativo gerar.

Ao documentar a brincadeira de faz de conta, a professora participante da pesquisa experimentou a autoformação. Pôde constatar o que sabia e não sabia sobre as brincadeiras infantis e quão complexo é o desenvolvimento das crianças pequenas. Exercitou “pensar certo”, no sentido de pensar criticamente sobre suas práticas com as crianças da turma, buscando migrar do “saber ingênuo”, sem rigorosidade metódica, para o “[...] saber epistemológico”, o qual por meio da reflexão sobre a prática, “a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Freire, 1996, p. 22).

Refletir, nesse sentido, pode se constituir em um ato propositivo, pois, “[...] pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 22). Freire (1996), ao dissertar sobre o processo de reflexão docente, destaca a necessidade

de um discurso teórico concreto e a importância de a docência estar disposta a assumir novas posturas educativas, reconhecendo os possíveis males de seu trabalho para poder rompê-los. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 11).

A documentação pedagógica se propõe a realizar uma reflexão crítica permanente à prática docente com os educandos, uma vez que “[...] podemos ver a nós mesmos por meio de nossos próprios olhos e através dos olhos do outro” (Altimir, 2017, p. 74). Ao pensar coletivamente sobre o que vivem juntos na escola, podem surgir momentos de revisão, reajustes metodológicos, aperfeiçoamento e manutenção de práticas positivas. Acessar as reflexões feitas pela professora sobre seu trabalho foi possível nos momentos de formação continuada. Recorrentemente, ela expressava curiosidades, dúvidas e dificuldades sobre o objeto de investigação desta pesquisa. Conjuntamente, essa reflexão era fomentada por meio da apresentação de recortes de falas e episódios interativos dela com as crianças, em vídeos, fotografias e nos registros feitos em diário de campo.

A documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta abre portas para a **valorização social da brincadeira, da participação e dos processos criativos infantis**. Ao narrar o desenvolvimento das crianças, de maneira reflexiva, se conta à sociedade sobre processos psíquicos e sobre personalidades em formação. Essa valorização, divulgação e evidenciação são primordiais na atualidade, pois vão de encontro às práticas que tendem ao ensino descontextualizado de letras e números infiltradas na primeira etapa da educação básica, práticas estas endossadas por famílias e sociedade, pela não compreensão da complexidade do desenvolvimento infantil, quando não lhes é contado pela escola.

As famílias acabam se apoiando em experiências consuetudinárias, que convertem a educação em competição, em preparação para o mercado de trabalho, desde a mais tenra idade. Apoiam-se em expectativas do senso comum, que situam a cópia de letras e números como o cume do desenvolvimento e quanto mais cedo as crianças aprenderem, melhores serão, mais à frente estarão na corrida escolar.

Quando a escola registra e valoriza as criações e narrativas das crianças, está reconhecendo sua singularidade e promovendo a expressão de suas vivências e visões de mundo. Está situando a criança como coautora, participante do seu processo de desenvolvimento.

[...] a criança é um sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente,

com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 115)

Tal visão de criança capaz, entrelaça a ideia da documentação pedagógica e do brincar. A liberdade e a criatividade das crianças andam juntas. Elas precisam de tempo, de espaço organizado, de professores com saberes que fomentem seus conhecimentos objetivos, de relações sociais, para o pleno desenvolvimento de qualidades humanas.

É importante assegurar a participação ativa das crianças no processo de documentação pedagógica, de forma a garantir que suas vozes e perspectivas sejam consideradas na contemplação de seu desenvolvimento. Com isso, exige-se dos educadores uma mudança de postura em relação ao seu papel docente, uma postura que requer o exercício da escuta atenta, o envolvimento e participação das crianças e um esforço para reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras.

No entanto, Horn (2017) problematiza a forma de participação das crianças, indicando que essa participação não pode assumir um viés construtivista. Baseada nas reflexões de Michel Foucault, sobre o pensamento neoliberal, e em comentadores italianos, analisou 17 obras denominadas de referenciais italianos, publicadas no Brasil a partir do final da década de 1990, assim como exemplares de documentações elaboradas por professores de escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul. Seus resultados revelaram que “[...] as práticas da documentação pedagógica produzidas pela maquinaria escolar constituem a criança protagonista e o professor designer” (Horn, 2017, p. 22). Segundo a autora, práticas de registro e documentação pedagógica contribuem para certo tipo de estetização da infância e para a fabricação de uma “docência designer”, uma vez que fortalecem a centralidade dos processos educacionais na criança protagonista e esmaecem a função docente em relação ao ensino.

A autora vê na documentação pedagógica uma prática em que há perspectivas positivas e negativas. Revela a importância da autonomia das crianças, como centro do planejamento pedagógico. Porém, critica a proposição do aprender a aprender e do professor designer, por desconsiderar, em muitos casos, o papel docente no processo educativo. Segundo Horn (2017), a docência é fundamental os interesses infantis, contudo não pode assumir o papel de mero designer. Entre o que as crianças anseiam aprender e o que a professora considera pedagogicamente importante, haveria uma linha tênue e complexa.

Nas problematizações de Horn (2017), as críticas tendem ao dilema do papel docente no processo educativo. Malaguzzi (2016, p. 89), refletindo sobre esse papel, aponta que

“[...] buscamos uma situação na qual a criança está prestes a ver o que o adulto já vê” e chama a atenção para o conceito de zona de desenvolvimento iminente como possibilidade de alcançar, com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados, um novo nível de desenvolvimento. Possivelmente, os trabalhos avaliados por Horn (2017) não assumiram tal perspectiva, tendo em vista a menção simplória à obra de Vigotski. Em alguns deles, prevalecem fundamentações construtivistas em detrimento das contribuições de Vigotski à base da documentação pedagógica, exposta por Malaguzzi (2016).

Ainda segundo Horn (2017), a documentação pedagógica pode ser perigosa, pois articula-se à “[...] governamentalidade neoliberal [...]; a educação das crianças nas escolas infantis é operacionalizada mediante um governo mínimo, mas para governar mais” (Horn, 2017, p. 151). Isso significa que, por traz dos interesses infantis, podem estar, camuflados ou explícitos, os interesses de uma sociedade, da escola e do professor.

Ao situar a documentação pedagógica na perspectiva neoliberal, de governar através da educação desde a infância, do ponto de vista estatal, Horn (2017) desconsidera a base epistemológica dessa proposta. A abordagem de Reggio Emilia, desde a origem, foi acusada de “[...] ter colocado demasiada ênfase no materialismo” (Malaguzzi, 2016, p. 61). Malaguzzi (2016) afirma que, “[...] se hoje nos achamos em uma era na qual o tempo e o ritmo das máquinas e do lucro dominam o dos seres humanos, então, desejamos saber qual é a posição da psicologia, da educação e da cultura” (Malaguzzi, 2016, p. 85). Ou seja, se nessa abordagem há “[...] uma aliança inerente entre o conteúdo e o método” (Malaguzzi, 2016, p. 66), tipicamente materialista, entende-se que, possivelmente, os trabalhos analisados por Horn (2017) expressam resultados de uma pseudodocumentação pedagógica.

A documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta são práticas que podem estar intimamente relacionadas na Educação Infantil. A brincadeira de faz de conta pode ser registrada por meio de fotografias, vídeos, relatos e outros registros, permitindo que educadores e crianças possam refletir sobre as experiências vividas e construir significados a partir delas. Ao produzir e analisar informações sobre as brincadeiras de faz de conta, os educadores podem identificar possíveis temas ou conteúdo a serem explorados, bem como elaborar estratégias pedagógicas para apoiar o desenvolvimento das crianças.

O brincar infantil, atividade-guia do desenvolvimento de crianças pequenas, ao ganhar visibilidade e reconhecimento, abre oportunidade para a compreensão das necessidades e interesses individuais das crianças, caminhando para a formulação de uma abordagem pedagógica concatenada aos interesses infantis. Nesse sentido, a criatividade, por meio do

brincar, tem a oportunidade de ser contemplada, instigada para constituir-se, aprimorar-se pela ampliação das experiências infantis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a compreender as condições e possibilidades para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil. Para isso, relacionou-se a documentação pedagógica à atividade-guia do desenvolvimento de crianças pequenas (brincadeira de faz de conta), refletindo sobre o problema em uma turma pré-escolar da Educação Infantil de Santarém-PA.

A documentação pedagógica do brincar se constitui como conceito e meio de expressão do cotidiano escolar que comunica o desenvolvimento das crianças. Ela fomenta reflexões sobre o que se planeja, observa, ouve, registra e socializa na escola. Ainda nesse sentido, é um meio de democratização do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, que inclui a participação das crianças, famílias e escola.

Esta tese apresenta a documentação pedagógica do brincar de faz de conta como importante forma de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, de formação docente e de compartilhamento de aprendizagens infantis com a comunidade escolar. Atenta-se para a atividade-guia do desenvolvimento das crianças pequenas, por meio da qual é possível, a quem saiba ver, a contemplação das mudanças psicológicas mais significativas da infância e o ponta pé inicial da formação da personalidade humana.

Entretanto, sua efetividade requer condições teóricas e materiais e um constante movimento em prol do conhecimento sobre as crianças para preservação da infância e garantia dos direitos da criança. Com condições objetivas materiais e com conhecimento científico, a documentação pedagógica do brincar pode abrir possibilidades para um acompanhamento fidedigno do desenvolvimento humano, para a formação docente, para o planejamento coletivo e para a valorização da brincadeira, participação e criatividade infantil.

A prática da professora participante da pesquisa, referente à documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, desvelou suas concepções e formas de atuação. Suas concepções e práticas mostraram-se oscilantes. Apresentaram respeito aos interesses infantis, conferiram liberdade às crianças, valorizaram a infância e as brincadeiras e interações. O trabalho com a documentação pedagógica promovia a democracia na turma, através do exercício de escuta, observação, registros, reflexões e socialização das aprendizagens e produções das crianças. Entretanto, tendências ao ensino centrado na professora e ao controle da conduta da turma com “imposições” de regras e uso de registros para persuadir as crianças a um comportamento “ideal”, na maioria das vezes relacionados à obediência, foram identificadas na pesquisa.

Os dados elaborados indicam as seguintes condições para que a documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta se efetive na Educação Infantil para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas: formação docente; recursos e materiais adequados à documentação do brincar; a organização do tempo e espaço dedicados ao brincar infantil. Cada um desses fatores desempenha um papel crucial no estabelecimento de práticas pedagógicas, as quais incorporam a perspectiva da documentação pedagógica como caminho eficaz para o acompanhamento e promoção do desenvolvimento infantil.

A formação continuada de professores é um elemento central nesse contexto, uma vez que fornece aos educadores conhecimentos para compreender melhor o desenvolvimento humano e empregar a documentação pedagógica de maneira significativa. Além do desenvolvimento das habilidades específicas de observação, registro e interpretação, basilares à documentação pedagógica, discute sobre as concepções de criança e infância e sobre as especificidades do currículo da Educação Infantil.

A disponibilidade de recursos e materiais adequados é igualmente fundamental para a efetivação da documentação pedagógica da brincadeira. São ferramentas essenciais para capturar, registrar e enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças durante as brincadeiras infantis cotidianas. São primordiais ao exercício da documentação: recursos tecnológicos como câmeras, gravadores de áudio e vídeo, que possibilitam a documentação visual e auditiva das manifestações e expressões das crianças durante as brincadeiras. A utilização desses dispositivos registra momentos específicos e oferece aos educadores a oportunidade de revisitar e refletir sobre as interações, comportamentos e descobertas das crianças ao longo do tempo. Materiais pedagógicos variados, como papelaria, canetas, lápis, tintas, elementos da natureza, brinquedos diversos para o faz de conta, impressoras e outros elementos específicos, de acordo com as atividades propostas, também são essenciais para enriquecer o processo documental do brincar.

O tempo e espaço para que a brincadeira aconteça também são condições ao que propõe a documentação pedagógica do brincar, pois as crianças precisam de tempo para o exercício de sua liberdade e criatividade, e de espaço projetado para que o desenvolvimento se efetive, em meio às relações com os elementos da cultura e com as pessoas.

Considera-se que documentar o brincar das crianças direciona a possibilidades educacionais, como: o acompanhamento individualizado e coletivo do desenvolvimento do brincar e da criança; embasamento para o planejamento de projetos e ações pedagógicas; autoformação por meio da reflexão; e valorização da brincadeira, participação e criatividade infantil. Ao registrar e refletir sobre a brincadeira de faz de conta, é possível acompanhar o

desenvolvimento da personalidade e de funções psíquicas superiores, fundamentais às atividades desenvolvintes posteriores. A documentação pedagógica do brincar infantil se revelou como uma prática que promove e instiga o direito à brincadeira, à participação, à expressão e à liberdade, movimentando o desenvolvimento das crianças rumo à criatividade pelo pleno exercício de imaginar.

O processo de documentação pedagógica pode oferecer informações valiosas ao planejamento. Por meio da observação, escuta atenta, registro, reflexão e socialização, professores podem produzir dados para a projeção de novas situações de aprendizagem e desenvolvimento, com atenção ao que expressam as crianças no cotidiano. Ao promover a ideia da documentação pedagógica do brincar, professores tendem a exercitar o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, com foco em um dos seus eixos norteadores, confrontando barreiras tradicionalistas servis ao capital para valorar a infância.

Ao tornar visíveis as aprendizagens das crianças que brincam de faz de conta, são promovidas a brincadeira, a participação e a criatividade, essenciais ao desenvolvimento humano. A socialização das aprendizagens pode ser um caminho para a sensibilização social sobre a importância do brincar de faz de conta na escola. A documentação pedagógica do brincar pode ser um caminho promotor de evidenciação das experiências educacionais da primeira etapa da educação básica, pode revelar as concepções pedagógicas da escola, os direitos que estão sendo garantidos às crianças, os processos de desenvolvimento percorridos por elas. Se bem-feita, apresenta à sociedade muito do que se tem projetado legalmente para educação infantil, especialmente no que se refere aos direitos das crianças.

Contudo, a falta de condições citadas neste estudo desvela desafios. Os principais para a efetivação da documentação pedagógica da brincadeira de faz de conta estão relacionados à própria complexidade dessa prática. É necessário que os educadores tenham habilidades para observar as brincadeiras, registrar as informações e interpretar os dados, a fim de utilizá-los na promoção do desenvolvimento infantil.

Um dos principais desafios narrados pela docente é a falta de tempo. A produção e análise de informações exigem um tempo significativo dos educadores. Os professores, muitas vezes, têm uma carga horária extensa e limitada para planejamento e formação, por assumirem trabalho em outros turnos no intuito de complementar a renda, devido aos baixos salários, especialmente os professores contratados. Isso pode dificultar a inclusão da documentação pedagógica como prática cotidiana.

Outro fator, que perpassa a formação docente, diz respeito às concepções de criança e infância. Há dificuldade de incluir as crianças em todo o processo que envolve a

documentação pedagógica. Dúvidas acerca de suas capacidades estéticas e habilidades manuais contribuem para que os professores levem trabalho para casa ao invés de produzirem documentos na escola, com a participação delas. Muitos professores ainda adotam uma visão de educação na qual o papel da criança é passivo e o do professor é ativo. Isso pode dificultar a compreensão da criança como partícipe do processo educativo, princípio para a efetividade da documentação pedagógica.

Gestos explícitos e outros sutis demonstram que as concepções de criança de alguns professores ainda carregam raízes históricas que concebem as crianças como incapazes, seres passivos e pessoas a serem controladas, comportadas. Contraditoriamente, essas ideias convivem com o aparente entendimento por parte dos professores de que as crianças são capazes, participativas, criativas e afins. A efetivação da legalidade acaba “tropeçando” nessas raízes que insistem em ficar no caminho, e a infância, embora múltipla, contextual e histórica, acaba sendo percebida como algo uniforme: uma fase da vida na qual todos receberão a mesma educação, viverão ao mesmo tempo as mesmas experiências escolares, sem conexão com a vida de cada um.

A falta de recursos e equipamentos adequados para registro e documentação também pode ser um obstáculo. A documentação pedagógica exige recursos financeiros e materiais, tais como equipamentos fotográficos, de áudio e vídeo, que nem sempre estão disponíveis para todos os professores. Para as brincadeiras, é importante que as crianças tenham acesso a objetos diversificados: brinquedos de argumentos doméstico e profissionais; objetos referentes à cultura local, regional, nacional e internacional; elementos da natureza para experimentações e para a criação.

Outro desafio é a falta de conhecimento e formação dos educadores sobre a documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta. É preciso que os educadores estejam capacitados e tenham acesso à formação específica, com trocas de experiências e reflexões sobre a prática de documentar pedagogicamente o brincar na escola, além de sensibilizar os docentes pela busca de uma formação autodidata, na qual cada professor ou professora procure compreender as diversas facetas do seu trabalho.

Essa formação pode contemplar: concepções de crianças e infâncias adequadas, como participantes ativas do processo educativo, e enfrentar a visão tradicional de educação; diálogos sobre conhecimentos científicos, legais, culturais e curriculares para que compreendam como as crianças aprendem e se desenvolvem, como formam sua personalidade e que funções psíquicas superiores podem ser internalizadas.

É importante considerar também os desafios relacionados à resistência cultural e às expectativas das famílias em relação à Educação Infantil. Algumas famílias não compreendem a importância da brincadeira de faz de conta e da documentação pedagógica para o desenvolvimento das crianças, o que pode ocasionar conflitos e dificuldades para a efetivação dessas práticas. Se faz substancial envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, para conhecerem os câmbios de aprendizagem das crianças e, assim, reconhecerem o desenvolvimento que o brincar promove.

Habilidades tecnológicas também podem ser indicadas como desafios, pois muitos professores não possuem formação adequada para o uso de novas tecnologias na prática pedagógica. É necessário que a formação docente contemple o uso dessas tecnologias e suas potencialidades para a documentação pedagógica. Para além de saber usar as ferramentas, é importante garantir que os registros das crianças sejam armazenados e compartilhados de forma segura e ética. A utilização de novas tecnologias gera questões relacionadas à privacidade e à proteção de dados.

O uso de novas tecnologias pode gerar uma sobrecarga de informações, dificultando a organização e análise dos registros. Não adiantam muitos registros, se falta tempo para analisá-los. Para enfrentar esse desafio, é necessário estabelecer caminhos metodológicos, critérios claros e objetivos para a produção e compartilhamento desses registros, evitando que a documentação pedagógica se torne uma prática burocrática e sem sentido.

O acompanhamento do desenvolvimento infantil, por meio da documentação pedagógica do brincar é possível e confere autenticidade, participação, cooperação, escuta e diálogo à Educação Infantil. É um caminho que narra e compreende a infância, ao mesmo tempo que a promove, em vivências brincantes. Ainda assim, carece de condições de efetivação, superação de obstáculos para revelar suas possibilidades educacionais. Ultrapassar os desafios históricos e resistências culturais inadequadas, que permeiam concepções sobre infância e criança, desvalorização profissional e formativa para os docentes da infância e desvalorização e desconhecimento do brincar e de suas potencialidades, ainda é necessário para tornar real a ideia da documentação pedagógica.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Luís dos Santos. **Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador**. Santarém, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**, n. 34, e183858, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698183858>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ALONSO, Giovana; MORUZZI, Andrea Braga. Documentação pedagógica: do instrumento avaliativo a uma nova concepção de formação de professores da Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, p. 184-199, jan./abr. 2020.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 57-76

AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. **Portifólio: desafio à prática e à formação docente**. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 24, v. 2, nº 44, 2002. Disponível em < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15153>>. Acessos em 15 de dezembro de 2023.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BARACHO, Nayara Vicari Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. 234f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BONAS, Meritxell. A arte do pintor de paisagens: Algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 77-84

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02/01/2024.

CARDOSO, Rosimeire dos Santos. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referências freireanos:** subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CERON, Liliane. **Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil:** concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo. (Monografia) Especialização em Docência na Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152912/001013636.pdf?sequence=1&isAlowed=y>. Acesso em: 31 mai. 2021.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Problemas do ensino desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *In:* DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In:* MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 27-42

DIAS, Maria Júlia de Oliveira. **Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico.** 2018. 78fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. *In:* MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Toward The Problem of Stages in the Mental Development of Children. **Soviet Psychology, Psychology and Marxism Internet Archive, (marxists.org)** [1971] 2000. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 jun. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira; Equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FOCHI, Paulo Sergio. **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) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lídia; CRAVEIRO, Clara. Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 8, n. 2, p. 98-114, 2018.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 87-98.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de administração de Empresas**. v. 35. n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte, a. 8, n.10, p. 119-134, jan./jun. 2011.

GUIMARÃES, Onileida de Souza Matta. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na Educação Infantil**: um encontro com o princípio ético. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2019.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660624>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-46

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./ago. 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro posições**, v. 27, n.2, p.177-202, maio/ago. 2016.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil de Reggio Emilia**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sonia; Leite, Maria Isabel; Nunes, Maria Fernanda; Guimarães, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2011. P 269-280.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 117-136

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Lecture 36. Thinking and Activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, n. 5, set. / out. 2005, p. 41-52. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1975/lecture.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83

LIMA, Gêssica de Aguiar; RODRIGUES, Alyne Fernandes. **Brincadeiras e interações na Educação Infantil em uma escola particular de Santarém-Pará**. 2016. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA, 2016.

LIMA, Gêssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. UFOPA. 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA, 2018.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais oligofrênicas. *In*: LEONTIEV, Alexis [et. al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Alves Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAGALHÃES, Cassiana; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Greice Ferreira da. MELLO, Suely Amaral. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 219-230

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Intervention research in a public elementary school: a critical-collaborative teacher education project on reading and writing. **Outlines - Critical Practice Studies**, v. 17, n. 1, p. 39-61, 2016.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Pesquisa crítica de colaboração: foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. **BLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Tradução: Alfredo Hoyuelos. 6. ed. Bailén, 5, Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L., 2021.

MARCOLINO, Suzana. Brincadeiras de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARINA, Leda; WOLF, Célia Cláudia. A criança como centro da ação gestora: desafios na Educação Infantil. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017. p. 55-72.

MARTINS, Lúcia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, I. A. (orgs). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, p. 441-458, 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=6095&dd99=view>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015. *In*: **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luiz Claudio de Castro e Costa. 2. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, [1998]2001.

MAY, Tim. Pesquisa Documental: escavações e evidências. *In*: MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), 727-739.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOBRE, J. N. P. et al. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/GmStpKgyqGTtLwgCdQx8NMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em 15 de maio de 2022. » <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt) <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em 19 de mar. De 2022.
» [https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt) <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-136

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-58

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017. p. 19-54

OTUKA ROSSI, Sintia. **Mostra Lúdica Cultural na Educação Infantil: uma possibilidade integradora no registro e documentação pedagógica**. 2020, 208f. Dissertação (Mestre em Docência na Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru-SP, 2020.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 59-74

PIRES, Vlândia Maria Eulalio Raposo Freire. **Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil**. 2020, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2020.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia R. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso: 15 abr. 2022.

PRESTES, Zoia. Obscenie e a Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v..23, n. 3, p.851-874, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20106/10691>. Acesso: 15 abr. 2022.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal...o possível**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico – 2020 a 2022**. Prefeitura municipal de Santarém. Secretaria municipal de Educação (SEMED). Santarém: SEMED, 2022.

QUINTANA, Mario. **Para viver com poesia**. Seleção e organização Márcio Vassalo. São Paulo: Globo, 2007.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. **Revista Gestão Universitária**, v. 10, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, Laianna Gabriela Ferreira; COSTA, Sinara Almeida da. O perfil dos professores de Educação Infantil do município de Santarém-PA. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 6, p. 129-142, jul/dez, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>. Acesso em 12 de dezembro de 2023.

SANTOS, Tatiane Rabelo Lapa. **Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 340, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2020.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 141-152

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015, 134f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro.posições**, v. 29, n. 3 (88), p. 164-186, set./dez. 2018, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>. Acesso em: 21 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 29-40

TEIXEIRA, Sônia Regina. MELLO, Suely Amaral. Formação de professores da Educação Infantil no Brasil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Org.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 161-170

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. **Documentar: um novo olhar**. Tradução: Sonia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Educational Psychology. *In*: **Soviet Psychology, Psychology and Marxism Internet Archive, (marxists.org)**, [1926]1992. Disponível em: www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1926/educational-psychology/ch19.htm. Acesso em: 04 de jun. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Crisis del primer año de vida. *In*: Lev Semionovitch. **Obras escogidas - Tomo IV**. Madrid: Visor DIS., S. A, 1996. p. 319-340.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor DIS., S. A, [1995] 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor DIS., S. A, [1995]2000b. p. 139-168.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Método de investigacion. *In*: VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor DIS., S. A, [1995]2000c. p. 47-96.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000d.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000e.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, jul. 2008, Disponível em: <http://www.ltds.ufrr.br/gis/anteriores/rvgisl11.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. V. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedologia. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, [1896-1934]2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2021.

APÊNDICE A

PLANO DE FORMAÇÃO

1. Dados Gerais

1.1. Identificação das formadoras

Nome completo: Géssica de Aguiar Lima

Curso: Doutorado em Educação na Amazônia

E-mail: gessica.ufpa@gmail.com

Nome completo: Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos

Curso: Doutorado em Educação na Amazônia

E-mail: subela24@hotmail.com

1.2. Identificação do campo do curso

Instituição: Centro Municipal de Educação Infantil _____

Atividade: Formação continuada sobre documentação pedagógica e brincadeira de faz-de-conta

Semestres: 2022.1 e 2022.2

1.3. Período de duração e carga horária da formação

Período de duração da formação: 06/06/22 à 05/12/22

Carga Horária: 52 horas

1.4. Identificação do supervisor docente

Nome completo: Sinara Almeida Da Costa

Área: Educação

2. Dos Objetivos

TEMA: BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

- Refletir sobre o (s) conceito (s) de currículo, revelando seus nexos e diferenciações;
- Analisar as determinações sobre currículo apresentada nas legislações e suas repercussões na prática docente;
- Refletir sobre a brincadeira de faz de conta enquanto atividade-guia do desenvolvimento da criança na pré-escola;
- Planejar e organizar, em conjunto com a professora, o meio social educativo para promover a brincadeira de faz de conta;
- Desenvolver a **observação** sensível, crítica e criativa da professora sobre o desenvolvimento infantil, por meio de discussões sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento;
- **Refletir** sobre os aspectos do desenvolvimento infantil evidenciados nos episódios de brincadeira de faz de conta com base nos estudos formativos pautados na teoria de Vigotski e colaboradores;

TEMA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

- Refletir sobre os conceitos de documentação pedagógica, documentar e documento, revelando seus nexos e diferenciações;
- Orientar a observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento infantil;
- Discutir formas de documentar pedagogicamente a brincadeira de faz de conta, quais ferramentas são necessárias e as condições para sua efetivação;
- Refletir sobre os aspectos do desenvolvimento infantil evidenciados nos episódios de brincadeira de faz de conta documentados pela professora, com base nos estudos formativos pautados na THC;

3. ENCONTROS

EXCLUSIVOS			
UNIDADE 1: ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA/ TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A BRINCADEIRA			
- Apresentação do cronograma de estudos; - Reflexões iniciais acerca da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e sobre a Abordagem de Reggio Emilia; - Introdução sobre a documentação pedagógica - Reflexões iniciais acerca do currículo e das definições que permeiam o que tem sido denominado de currículo no cotidiano das escolas	JUNHO		C/H
	06	Infância e humanização (MELLO, 2007)	2h
	13	História, ideias e filosofia básica (MALAGUZZI, 2016)	2h
	20	Currículo: seleção e organização do que vale apenas ensinar (LOPES, MACEDO, 2011)	2h
	27	Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar (ARTUR; MAGALHÃES, 2017); <i>Leitura complementar:</i> Mini-Histórias: Uma possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais Na Educação Infantil (SANTOS; CONTE, 2018)	2h
UNIDADE 2: A BRINCADEIRA E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO / O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA			
- A abordagem de Reggio Emilia; - A estética do processo documental; - Por um currículo traduzido nas vivências que as crianças experimentam como sujeitos, desde a entrada até a saída do espaço escolar. - A brincadeira é atividade fundamental para o processo de constituição humana da criança em idade pré-escolar.	AGOSTO		C/H
	08	Um currículo em defesa da plenitude da formação humana (LIMA, AKURI, 2017) <i>Leitura complementar</i> A brincadeira como princípio da Prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, participar, planejar (MARCOLINO, SANTOS, 2021) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (VIGOTSKI, 2008)	2h
	15	FERIADO	-
	22	Por que a abordagem da documentação para as aprendizagens iniciais? O que queremos dizer com a abordagem da documentação? (KINNEY; WHARTON, 2009)	2h
	29	O jogo como atividade principal na idade pré-escolar (MUKHINA, 1995)	2h

UNIDADE 3: O PAPEL DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL			
- O conteúdo e o processo da documentação pedagógica - A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na Amazônia	SETEMBRO		C/H
	05	No tecido da documentação, memória, identidade e beleza (OSTETTO, 2017)	2h
	12	A brincadeira de papeis na escola da infância (MARCOLINO, 2017)	2h
	19	Documentar: um novo olhar (VALVERDE; MELLO, 2021)	2h
	26	As singularidades da Amazônia na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais da pré-escola (LIMA, 2020)	2h
- A observação e escuta sensíveis; - O ato de documentar e refletir; - A educação das crianças e o papel do professor à luz das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, quanto a organização do tempo e do espaço da escola de Educação Infantil.	OUTUBRO		C/H
	03	Documentar processos, recolher sinais (DAVOLI, 2017)	2h
	10	A organização do espaço da escola de Educação Infantil (SINGULANI, 2017)	2h
	17	Afinando os olhos para captar momentos (DOLCI, 2017)	2h
	24	A participação das crianças na organização da rotina (SILVA, 2017)	2h
	31	Escutar para documentar (ALTMIR, 2017)	2h
- Documentação pedagógica como narrativa de aprendizagens; - O papel do professor no desenvolvimento infantil - Revisão	NOVEMBRO		C/H
	07	A psicologia e o mestre (VIGOTSKI, 2001)	2h
	14	Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma aos processos da vida cotidiana (DAVOLI, 2017)	2h
	21	Revisão dos temas trabalhados na formação	2h
	28	Revisão dos temas trabalhados na formação	2h
- Avaliação	DEZEMBRO		C/H
	05	Avaliação da formação	2h
CARGA HORÁRIA (EXCLUSIVOS)			42h
COLETIVOS			
FORMAÇÃO GERAL: A documentação pedagógica como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil/ O que diz o PPP sobre a brincadeira e a documentação pedagógica?			4h
CARGA HORÁRIA (COLETIVOS)			4h
CARGA HORÁRIA TOTAL			46h

4. Metodologia

Encontros periódicos para estudo com exposições dialogadas com a professora participante da pesquisa. Acompanhamento do trabalho pedagógico da professora. Encontros formativos com demais professoras e gestão do CEMEI sobre o tema.

5. Bibliografia

ALTMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 57-76.

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria**

Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 231-242.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In:* MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 27-42.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. *In:* MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 43-56.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças:** Educação Infantil de Reggio Emilia. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, Elieuzza Aparecida de.; AKURI, Juliana G. Marcelino. Um Currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In:* COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 115-128.

LIMA, Gêssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. As singularidades da Amazônia na brincadeira de faz-de- conta de papéis sociais da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 3, jul./set., 2020. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 287–311, 2021. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MARCOLINO, Suzana. Brincadeiras de papéis na escola da infância. *In:* COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 153-164.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valeria. O jogo como atividade principal na idade pré-escolar. *In:* MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Terceira parte, Cap. VI, p. 155-166)

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017. p. 19-54.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. **Revista Gestão Universitária**, v. 10, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>.

SINGULANI, Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017 p. 129-140.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. **Documentar: um novo olhar**. Tradução: Sonia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zóia. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-56, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A psicologia e o mestre. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 445-464.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado psicológico da brincadeira. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010. p. 119-126.

GÉSSICA DE AGUAI R LIMA
Formadora

JEYSE SUNAYA ALMEIDA DE VASCONCELOS
Formadora

SINARA ALMEIDA DA COSTA
Professora Orientadora do curso

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação na Amazônia, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que está sendo desenvolvida na turma de seu (a) filho (a). As informações obtidas serão utilizadas somente para esta pesquisa e ficarão na responsabilidade da pesquisadora. Os resultados dessa pesquisa serão disponibilizados ao público, através do trabalho final, eventos e publicações científicas. Não será divulgada qualquer informação que possa levar a uma identificação das crianças da turma e suas famílias, sendo garantido o sigilo e a privacidade.

Para conhecer melhor as crianças e suas famílias, solicitamos aos responsáveis que preencham esse questionário.

*Obrigatório

1. Nome do respondente *

2. E-mail

3. Relação de parentesco com a criança *

4. Nome da criança: *

5. Data de nascimento da criança: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Profissão das pessoas com quem a criança vive:

6. Pai

7. Mãe

8. Irmão e/ou Irmã

9. Tio e/ou Tia

10. Avô e/ou Avó

11. OUTROS

12. Com que idade a criança começou a frequentar a escola? *

Marcar apenas uma opção.

☐ Menos de 1 ano

☐ 1 ano de idade

☐ 2 anos de idade

☐ 3 anos de idade

☐ 4 anos de idade

13. Como você acompanha o desenvolvimento do seu (a) filho (a) na escola? * (marque uma ou mais opções)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Visitas frequentes à instituição
- ☐ Leitura de relatórios, portfólios etc.
- ☐ Pelas redes sociais (Instagram; WhatsApp etc.)
- ☐ Conversas informais com a professora
- ☐ Exposições das atividades das crianças nas paredes e murais da escola
- ☐ Plantão pedagógico
- ☐ Conversas com a criança sobre a rotina escolar

14. De 0 a 10, analise o seu nível de aproximação/relação (protagonismo) com a escola.

Marcar apenas uma opção.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nenhuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

15. Que espaços culturais a criança costuma frequentar? (marque uma ou mais opções)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Teatros
- ☐ Museus Praças
- ☐ Praias
- ☐ Bibliotecas
- ☐ Parques de
- ☐ diversão
- ☐ Cinemas
- ☐ Comércio
- ☐ Feiras
- ☐ Outro: _____

16. Numa escala de 0 a 10, analise o tempo do brincar das crianças em casa: **Marcar apenas uma opção.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Não brinca	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Brinca muito

17. Se a criança brinca, cite algumas dessas brincadeiras:

18. Se a criança brinca, com quem brinca?

19. Se a criança NÃO brinca, que atividades ela realiza em casa?

20. A criança brinca de faz de conta? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

21. Se brinca de faz de conta, que papéis sociais costuma representar?

Link de acesso ao formulário: <https://docs.google.com/forms/d/1lmjggWuCUhdQyJ2EMFHzQuL1-4fcP5ujNwb8Eyt3r4U/edit>

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA RECORRENTE – 1
ANINHA, Professora. Entrevista Recorrente 1. [mai. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022. 1 arquivo.mp3 (2 min. 51 s.)
PERGUNTA BASE: O que você entende por documentação pedagógica? Resposta: A documentação pedagógica é você fazer registros, saber o que você vai trabalhar com suas crianças, fazendo um planejamento de acordo com aquilo que elas mostrarem para você que tem mais interesse. Aí você vai naquela direção, para que se torne uma atividade prazerosa para elas. E que elas possam ali, fazer as coisas com vontade mesmo. Porque se a gente já traz tudo pronto é a nossa vontade, não é a delas, né? Então, elas podem não ter aquele interesse. Quando a gente percebe que elas puxaram ali para um lado e a gente vai em cima daquilo que eles demonstraram gostar, aí, eles vão fazer com mais entusiasmo, né?
ENTREVISTA RECORRENTE – 2
ANINHA. Professora. Entrevista Recorrente 2. [mai. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022a. 1 arquivo .mp3 (12 min. 1 s.)
CATEGORIAS EMERGENTES - PRIMEIRA ENTREVISTA RECORRENTE: registro e planejamento
PERGUNTA 1: A documentação pedagógica, para você, envolve registro e planejamento. Tem mais alguma coisa que você possa falar? Resposta: Hum... registro e planejamento. Livros, né? Livros didáticos do professor, que a gente tem que estar ali buscando... Pergunta auxiliar: Que exemplos de documentação você poderia citar? Resposta: Eu sempre... a gente usava a BNCC, né? Para ver de que forma trabalhar com a criança, buscando aqueles eixos. Tipo assim, a linguagem de matemática; a linguagem de ciências. E a gente tinha todos aqueles conteúdos já com os objetivos... Pergunta auxiliar: Que exemplos de documentação você poderia citar? E esse painel, seria documentação? Resposta: O relatório, o caderno de planos e registros, diário de atividades; Poderia ser, né? Também! Eu faço registro dele”.

PERGUNTA 2: Observei que você registra os momentos das crianças. O que você costuma documentar?

Resposta: Eu faço o registro, mas eu não faço de tudo. Eu esqueço, né? Mas, eu tento colocar aquilo que mais me chamou atenção. Tipo assim, as meninas estavam brincando... aí teve um desentendimento, eu coloco: que ela não conseguiu compartilhar aquele brinquedo, ou então, que ela não gosta que a outra tenha amizades. É claro que quando eu for colocar para o pai ouvir, eu vou colocar diferente. Eu não vou colocar esse lado. É só para mim saber depois, como trabalhar com a criança aquele lado dela, entendeu?

PERGUNTA 3: O que você faz com os registros?

Resposta: Guardar de lembrança e para algo mais lá na frente, para outras atividades.

Pergunta auxiliar: Além de guardar como lembrança, para que servem os registros?

Resposta: Porque quando a gente registra fica mais fácil a gente poder lembrar do que aconteceu. A gente faz um relatório da criança agora, depois a gente vai precisar daqueles dados para a gente ver o que mudou para o segundo... aí a gente vai precisar do primeiro e do segundo para fazer o terceiro... e vai precisar até o final. A gente faz todo aquele apanhado.

PERGUNTA 4: Como as crianças participam do processo de documentação pedagógica?

Resposta: Elas participam assim, né? Eu vou dando os materiais, elas vão ajudando a confeccionar e depois eu faço a exposição. Aí eles ficam lá, admirando o que eles fizeram.

PERGUNTA 5: O que você considera, do ponto de vista material, ser necessário para a efetivação da documentação pedagógica?

Resposta: As ideias surgem e a gente tem usado muito (fugindo do EVA e do TNT) a estopa, a gente tem usado palha, a gente tem usado areia, folhas, gravetos. Esse tipo de material, porque a gente consegue com mais facilidade e é uma coisa que tem no dia a dia de todos, da criança. A escola também tem nos ajudando com materiais para impressão, o secretário nos ajuda até na parte da arte.

ENTREVISTA RECORRENTE – 3

ANINHA. Professora. **Entrevista Recorrente 3.** [mai. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022b. 1 arquivo .mp3 (7 min 33 s.)

CATEGORIAS EMERGENTES: Documentação pedagógica do brincar

PERGUNTA 1: Você costuma documentar a brincadeira de faz de conta?

Resposta: Só nesse caso, quando tem esse desentendimentozinho, eu coloco. Também, no caso, o [nome da criança] não gosta da brincadeira de faz de conta. Ele sempre fica olhando assim, de longe, outras crianças [citou nomes], não tem diferenças de brincadeiras, brincam de tudo!

PERGUNTA 2: Como as famílias participam do processo de documentação pedagógica?

Resposta: A gente tem um dia, que é do plantão pedagógico onde a gente pode estar ali, fazendo esclarecimentos das atividades que passamos para eles, a gente pergunta o que querem saber. É um momento de conversa.

Pergunta auxiliar: Você comentou que usa o grupo de WhatsApp com os pais, como funciona esse processo?

Resposta: Às vezes eu posto algumas atividades lá, mas não são todas. Não é toda atividade que eu faço que dou retorno. Aquela que achei importante, eu coloco lá.

PERGUNTA 3: Que aspectos do desenvolvimento você destacou nos relatórios?

Resposta: Começando pelo primeiro momento dela na turma, como ela chegou, o que mais chamou atenção naquele momento.

Pergunta auxiliar: Por que os considerou importantes?

Resposta: A gente precisa fazer esse registro do desenvolvimento da criança para ver o que está melhorando e o que precisa melhorar, é esse o objetivo.

Pergunta auxiliar: O que subsidiou as informações que constam nos relatórios?

Resposta: Eu tento buscar na minha memória, eu uso as fotos e fico pensando em cada criança. Eu faço registro de tudo o que eles fazem, né? Ai quando vou fazer o relatório deles eu vou lá naquele lugar que eu acredito que está lá [anotações].

ENTREVISTA RECORRENTE - 4

ANINHA. Professora. **Entrevista Recorrente 3.** [ago. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022b. 1 arquivo .mp3 (7 min. 6 s.)

CATEGORIAS EMERGENTES: Planejamento; participação das crianças no planejamento; organização do espaço e tempo do brincar.

PERGUNTA 1: Como as crianças participam do planejamento?

Resposta: Como hoje, eu sentei, fiz perguntas. Aí elas responderam. Aí eu percebo muito é que elas gostam da brincadeira do faz de conta.

PERGUNTA 2: Como você está planejando a brincadeira de faz de conta?

Resposta: Assim... Me deixa um pouco ansiosa é em relação ao material. Porque se todos os dias eu coloco as mesmas coisas para as crianças, elas não vão ter interesse, né? Ai, no caso, eu estou pensando em confeccionar com eles materiais para atividades que eles gostam (BIBOKAY).

Pergunta auxiliar: Mas isso aí (BIBOKAY), já não é faz de conta. E o faz de conta, como você está planejando essa atividade, com as crianças, inclusive?

Resposta: - Eu não sei nem de que forma é para fazer. Por que, colocar todas as coisas, todo dia...

Intervenção diante da dúvida expressada: Percebi essa semana que você trouxe materiais (vasilhas de casa: margarina, shoyu), eles brincaram. A gente percebe que quando há o enriquecimento do contexto, organização, eles brincam. Se você organiza, a chance de brincarem de faz de conta, aumenta mais. No parque, eles brincam de algo que requer grandes movimentos. Seu papel de organizadora é importante. Então, tenha mais tempo para ouvi-los, planeje com eles. Podemos nos desafiar. Eles vão aprender a ouvir mais, a conversar, a planejar, se nós criarmos situações para que isso se efetive.

PERGUNTA 3: Então, vamos pensar sobre a organização do espaço e do tempo. A atividade-guia do desenvolvimento é a brincadeira de faz de conta, segundo nosso aporte teórico. E aí você pode parar e refletir enquanto professora, o seguinte: essa atividade ela está acontecendo diariamente? É planejada?

Resposta: Nem sempre, tem dia que não tem um objeto que chame a atenção.

Intervenção com base em observações: Vou dar um exemplo aqui: Você perguntou para a turma:

-“Vocês querem pintar as borboletas?

- As crianças: Eu quero!

- Mas querem hoje e amanhã?

- Hoje!, disseram as crianças.

- Vocês querem hoje? Amanhã é melhor!”

Eles disseram o que queriam. Você escutou? Você ouviu. Mas, você escutou o que eles disseram que eles queriam hoje? Já queriam fazer naquele momento.

Mas você disse: a gente vai fazer só amanhã. Então, é assim... às vezes a gente nem está percebendo e está fazendo, porque a gente ainda está enraizado em algumas práticas que

envolvem a falta de escuta das crianças. Isso é uma concepção importante para efetivar a ideia da documentação pedagógica.

ENTREVISTA RECORRENTE – 5

ANINHA. Professora. **Entrevista Recorrente 5.** [set. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022b. 1 arquivo .mp3 (7 min. 8 s.)

CATEGORIAS EMERGENTES: documentação pedagógica como memória; diferenciação de documentos normativos da documentação pedagógica; exemplos de documentação pedagógica.

PERGUNTA 1: Professora, hoje, como é que você compreende a documentação pedagógica?

Resposta: Documentação pedagógica é tudo aquilo que você realiza na parte de organização de uma atividade para trabalhar com as crianças. É isso?

Pergunta auxiliar: Em que sentido? pode explicar com tranquilidade...O que você entende por documentação pedagógica?

Resposta: Você fazer registros, fazer vídeos, fazer relatório. Os planejamentos, né? É tipo assim: diagnóstico das crianças. Seria o caso? Assim... A importância de você manter o registro das crianças para você entender de que forma houve aquele aprendizado. Para melhorar o ensino. Comparando uma coisa com a outra, eu percebi isso, pelo que estudamos. Eles fazem tipo assim, porque foge da memória ...

Intervenção diante das dúvidas expressadas: Vamos diferenciar a ideia de documentação pedagógica de registro. O que o professor faz: foto é registro, vídeo é registro, anotação é um tipo de registro. O relatório, se você faz, um relatório só descrevendo o que acontece, é só registro/documento. Mas se você faz e reflete também sobre as aprendizagens das crianças e sobre a sua prática pedagógica, isso serve para você, como você comentou, se reformular, pensar em novas formas de trabalhar com as crianças... Isso compõe a ideia da documentação pedagógica. Então, para efetivar a ideia da documentação pedagógica é fundamental que a gente observe, registre através de fotos, vídeos, anotações. Reflita. Você verá, uma das coisas principais é essa reflexão.

Então podemos entender uma diferença. Existe a ideia de documentação pedagógica que envolve, como você viu aqui, uma concepção de criança que é capaz de aprender e de se desenvolver. A documentação pedagógica, ela é uma ideia. Pense assim: ela é uma ideia

que envolve uma série de processos que tentamos compreender. E existe o registro, que faz parte desse processo.

PERGUNTA 2: Existem vários tipos de documentos que vocês podem fazer na escola.

Aqui fazem o relatório. E o portfólio, por que não faz?

Resposta: Porque eu vou ter que está escrevendo todo dia. E eu não tenho tempo para escrever todo dia uma vida de algum... Tipo assim eu faço registro, faço! Planejamento, faço! Aí quando acabou o dia, eu chego na minha casa, tem meus outros afazeres. Se eu for fazer um portfólio... Eu já estou sem feriado, já estou sem final de semana, aí vai complicar cada vez mais. Então, eu não tenho tempo para tanta coisa.

Aí se eu for mexer com o portfólio eu vou ficar o tempo todo tendo que fazer texto, essa coisa toda. E aí já foi o tempo. Porque não é só isso, eu vou ter que fazer outras coisas. Aí complica, porque também eu vou depender de outras pessoas, a minha filha. Ela está acarretada da faculdade. Não é fácil, eu vou ter que ficar ocupando ela. Aí já vivo economizando para não chegar até ela, porque eu estou vendo que ela está estressada para o trabalho. (falou isso pela dificuldade com meio tecnológico). Entendeu? Ela me ajuda na parte teológica.

Intervenção diante da exposição: Mas assim, professora, o portfólio é algo que você pode fazer na escola. E não é para você fazer sozinha. Você faz com as crianças, pode construir e refletir com elas.

Resposta: Essa reflexão que você está me falando é o que eu não tenho como conseguir. Por exemplo, se fosse a minha criança, se eu tivesse aqui, eu vou relatar o que ela está fazendo, certo? Aí, esse tipo de desenho de reflexão que você fala e que eu não sei como é que eu vou fazer.

Pergunta auxiliar: Você enquanto professora, tem qual compreensão sobre o desenvolvimento infantil?

Resposta: É o relato disso. Não sei de que forma fazer.

Pergunta auxiliar: Outro ponto. Você comentou numa outra entrevista que a documentação ela serve para lembrar. Ela serve para lembrar do quê?

Resposta: É para a gente, faz um registro para lembrar para os pais o que a gente trabalhou com a criança, o que ela desenvolveu. Só isso!

Porque eu acredito que esse relatório que a gente faz é mais para dar satisfação para família, porque a gente está trabalhando na sala de aula, acho que não muda muita coisa não.

Tipo assim, o relatório foi entregue aos meus pais. Teve um tempo até que a gente nem fez o relatório e eu achei até que mais vantajoso. A gente trabalhava coordenação motora, essas coisas todas, e a gente só marcar com o X lá. (referência as antigas fichas avaliativas das crianças).

Pergunta auxiliar: Então você diz que serve para prestar conta com os pais. Eles realmente, tem o direito de saber o que acontece no desenvolvimento das crianças. Então, você consegue enxergar a documentação pedagógica como uma forma de você repensar também sobre o seu trabalho e nisso, de repente, você pensar em outras formas de trabalhar com as crianças?

Resposta: É que isso a gente já faz todo dia, né? A gente já conhece as características de cada uma, né? Então isso já está na memória...A gente coloca no papel também. Mas assim, quando você vai fazer uma atividade, isso é comigo. Não sei se... Quando a gente vai fazer uma atividade, a gente já fica imaginando o desenvolvimento de cada um ali naquela atividade. Às vezes a gente se surpreende porque aquela que a gente esperava tanto... mas é sempre palavra que está na memória da gente, tendo registro ou não. É claro que registrar é uma coisa... A gente pode esquecer, mas sentar e anotar, principalmente agora, com tantos esquecimentos, a anotação seria uma coisa assim que tem que ter mesmo, porque se eu não anotar, não vou lembrar.

Mas antes. Antes eu digo assim, antes a gente trabalhava dessa forma. O único registro que a gente fazia era só para dizer quantas crianças vieram e se acontecia alguma coisa...

Quando não acontecia, a gente nem fazia.

Intervenção formativa: Então, podemos pensar em algumas contradições, porque: primeiro, você disse que serve para lembrar, mas depois você diz que você tem isso na memória. Aí depois você diz que está esquecendo. E a gente sabe que no final, para elaborar o relatório, pelo menos, já que a gente não viu nem um exemplo de outro tipo de documento, como um painel, portfólio, no final do primeiro período, você pode rever tudo o que ocorreu e refletir.

Resposta: Primeira vez que eu estou fazendo é agora, com vocês.

Intervenção com base em observações: Você deixa para fazer o relatório no final do bimestre porque tem que entregar o relatório no plantão pedagógico, certo? Então, como é que você vai lembrar de tantos acontecimentos no desenvolvimento das crianças, ao longo de dois meses, sem registrar? Dá para confiar na memória?

Resposta: Não. Mas aí já é muita coisa para a gente está fazendo, né? E se eu fizer todo dia, não vai dar mais trabalho para mim?

Intervenção: Faz parte do seu trabalho. Você é professora!

Pergunta auxiliar: Então você acha que um dos desafios para fazer a documentação é a falta de tempo?

Resposta: Tempo. Eu tenho de ter esse tempo... que eu tenho que ter na minha casa, nas minhas coisas para cuidar.

Pergunta auxiliar: Você acha que existem outros desafios além da falta de tempo?

Resposta: É o conhecimento de fazer...quando a gente não sabe é mais difícil ainda. Se fosse só para mostrar o que a criança desenvolveu. Antigamente eu tinha só que colocar lá, pronto (marcar o x). Mas ainda tenho que fazer um texto.

Pergunta auxiliar: Refletir, é difícil?

Resposta: Se fosse só para colocar lá, não era difícil, mas tem que escrever um monte de coisas.

ENTREVISTA RECORRENTE - 6

ANINHA. Professora. **Entrevista Recorrente 5.** [out. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022b. 1 arquivo .mp3 (9 min. 6 s.)

CATEGORIAS EMERGENTES: Desafios de efetivar a documentação pedagógica

PERGUNTA 1: Professora, na última vez que a gente conversou, a gente se deparou com alguns desafios de efetivação da documentação pedagógica na sua fala. E aí eu queria que você, hoje, olhasse para o que você tem feito e conseguisse me falar com mais profundidade a respeito desses desafios.

O que você olha e diz assim: Isso é bem desafiador para mim, para efetivar a documentação pedagógica da brincadeira?

Resposta: E a questão dos registros. A gente faz aquele registro lá e tudo, mas, não tinha... Dessa forma (com o instrumento) de fazer as coisas fica bem melhor, porque a gente vai colocando ali, escolhe uma criança. A gente vai fazendo, vai respondendo. Você não precisa escrever muito.

Pergunta auxiliar: O instrumento que criamos juntas, ajudou, ajuda você a enxergar o desenvolvimento?

Resposta: Ajudou muito! Mas, o conhecimento, assim... os níveis. Eu sei do aprendizado das crianças, mas eu ainda não sei como expor os níveis, entendeu? (Elkonin, 2009).

Pergunta auxiliar: Você acha necessário aprender mais sobre os níveis?

Resposta: Sim. Não consigo ainda. Quando ela estava no objeto e tudo (referência ao uso dos objetos como base do conteúdo da brincadeira). Ela está no nível um, né?

Intervenção diante da dúvida expressada: Estudo sobre os níveis do brincar com base no instrumento, citando episódios vividos na turma.

PERGUNTA 2: A questão do tempo...Você falou alguma vez da questão do tempo, que acha que falta tempo para conseguir efetivar a documentação, que levava algumas coisas para fazer em casa e achava que não teria tempo e tal. Com essas novas propostas de fazer as coisas com as crianças, como é que você tem visto essa administração do tempo?

Resposta: Olha, eu estou até falando para minha filha, eu faço todo o planejamento com eles na sala e eu construo aqui em casa. Então, isso facilitou, porque eu não fico buscando conteúdos, tentando... Eles meio que já me deram sinal, já me disseram. O que eu faço? Só faço aprimorar em casa. Facilita muito, porque quando você sabe o que é que você vai fazer, você faz tranquilo, não tem estresse, não tem nada. Quando você não sabe, você fica ali e procura uma coisa, procura outra coisa... E com ajuda deles já vou certo!

PERGUNTA 3: Em relação à documentação, a esses cartazes que você tem feito com eles, essas mini-histórias, como é que você tem administrado o tempo?

Resposta: Hoje eu contei a mini-história das formiguinhas para eles. Aí quando eu mostrei a eles, foram ler, eles foram dizendo...E eles foram lembrando olhando as fotos, né? E a história da Catarina. A Catarina ficou encantada com ela na história. Porque é a história de Laura, mas tem envolvimento dela. Aí eu falei assim: essa história é de Laura, mas tem outra pessoa junto com ela, quem é? Aí logo disseram: A Catarina, a professora.

Pois é. Aí quando eu comecei a contar, ficou um silêncio. Eles todos prestando atenção. Aí, assim, olha: “vou contar uma história que aconteceu, é verdadeira. Nesse livro aqui tem uma história, essa história que ela é uma fantasia, mas essa daqui ela é verdadeira. Eu vou contar para vocês! Aí comecei a contar a história e disse: Mas que pena que a nossa coleguinha não está aqui, mas vocês estão, vou contar!”

Olha, essa é da Laura. Lá fora tem uma outra história, de quem é?. Eles responderam: É nossa, professora. Nossa! Pois é, mas só que aquela história de lá, conta a história de todo mundo, vamos lá ver? Aí nós fomos!

- Aí nós fomos conversar, eu perguntei: Vocês garantem fazer a colagem dessa história aqui no banner? Aí depois, depois de contar a história, eu coloquei aqui. Aí a gente foi fazer a colagem e ninguém ficou estressado. Todo mundo esperando a sua vez e colocando lá.

PERGUNTA 4: Então os desafios para efetivar a documentação pedagógica, você falou já do conhecimento, aí a gente está na questão do tempo. Hoje, como é que está essa questão da administração do seu tempo?

Resposta: Porque fazer em casa, eu sempre vou ter que fazer, né? Eu vou chegar em casa e vou buscar algumas coisas, que não deu para fazer aqui. Não dá para ficar pensando algumas coisas com eles ao mesmo tempo.

Pergunta auxiliar: Então algumas coisas, você reflete em casa... sobre o quê?

Resposta: Sobre desenvolvimento deles na brincadeira, nas atividades dirigidas, né? A situação que acontece na sala, individual.

Intervenção: Também pode refletir sobre o seu trabalho. O que você pode estar aprimorando...Essa é uma maneira de pensar e repensar também sobre as nossas práticas.

PERGUNTA 5: Como você enxerga a participação das crianças na documentação pedagógica? Você consegue envolver elas?

Resposta: Quando eu faço a reunião com eles e eles vão dizendo as ideias.

PERGUNTA 6: Sobre o uso das tecnologias, elas lhe ajudam? Quais as suas dificuldades com elas?

Resposta: Manusear. Quando eu uso o celular, eu me adapto, mas quando eu passo para o computador, eu já me confundo. Fico numa situação meio apertada. Eu dependo da minha filha. Mas dá de ir levando...

Pergunta auxiliar: Como você tem enfrentando esse desafio?

Resposta: Desde a pandemia a gente tem que ir se adaptando mais, tudo é digital. A tecnologia não está mais só para um, está para todos...

ENTREVISTA RECORRENTE – 7

ANINHA. Professora. **Entrevista Recorrente 5.** [nov. 2022]. Entrevistadora: Géssica de Aguiar Lima. Santarém-PA, 2022b. 1 arquivo .mp3 (5 min.4 s.)

CATEGORIAS EMERGENTES: Participação das crianças do processo de documentação pedagógica; Portifólio.

PERGUNTA 1: Eu queria saber da senhora, de que forma as crianças tem participado da elaboração do portfólio e das mini-histórias?

Resposta: Nos portfólio elas têm ajudado na colagem, no recorde. Mas algumas não conseguem cortar tudo, aí eu corrijo. Nos desenhos, né? Só. Agente está montando, dessa forma. Nas mini-histórias, eu pergunto, eu faço perguntas para eles, aí eu vou colocando... Se eles lembram o que eles estavam falando. As vezes um demora, aí outro já fala no lugar

do outro. Por exemplo, a Laura, ela ficou muito feliz ao ver a historinha dela ali, ela e a mãe dela. Então, eu vou fazendo algumas anotações para colocar no texto. Elas estão entendendo agora, então melhora agora um pouco (a participação). Eles vão tendo aquele conhecimento. A gente faz o cartaz e quando a gente vai ver eles estão lá se olhando.

PERGUNTA 2: O que é o portfólio para você?

Resposta: É colocar uma atividade da criança, ali. Escrever o que ela quis fazer. A questão do desenvolvimento, da aprendizagem eu coloco lá no relatório. E eu não coloco tudo, porque o espaço é pequeno, né?

Pergunta auxiliar: Então, se é pequeno, não daria de colocar em outro canto, como o portfólio?

Resposta: É como eu estou lhe dizendo: É muita coisa para a pessoas estar fazendo, né? Escreve aqui, escreve ali... Olha, eu faço o planejamento diário, eu faço o registro do que eles fizeram, tem vezes que nem dar, né? E no momento que eles estão na sala, não tem como fazer nada disso. A gente perde muito tempo. Não tem feriado, não tem mais nada. Porque, para a gente fazer essas coisas tem que ter tempo. Afinal de contas, a gente precisa parar, pensar e viver aquela situação para poder passar para o papel. Não é uma coisa qualquer. Assim, ou o relatório ou o portfólio.

APÊNDICE D

INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO BRINCAR INFANTIL

[illegible]

COMO INTERVI E PARTICIPEI DESSA ATIVIDADE?

➤ PLANEJAMENTO: ☐ CRIANÇAS PARTICIPARAM Como? _____ ☐ CRIANÇAS NÃO PARTICIPARAM. Por quê? _____	
➤ ENRIQUECI O CONTEÚDO DA BRINCADEIRA COM: ☐ PASSEIO TEMÁTICO ☐ APRESENTAÇÃO DE VÍDEO, DOCUMENTÁRIO SOBRE O TEMA ☐ LEITURA LITERÁRIA SOBRE O TEMA ☐ FUI CONVIDADA PELAS CRIANÇAS PARA ASSUMIR UM PAPEL E INTERVI COM DIÁLOGOS ☐ OUTROS: _____	
➤ ORGANIZEI O ESPAÇO: ☐ DISPONIBILIZEI OBJETOS DA CULTURA ☐ EXPLOREI DIFERENTES ESPAÇOS DO CONTEXTO ESCOLAR ☐ ORGANIZEI ESPAÇOS COM TEMAS SUGESTIVOS ☐ OUTROS: _____	➤ ORGANIZEI O TEMPO: ☐ AS CRIANÇAS BRINCAM QUANDO SENTEM NECESSIDADE ☐ AS CRIANÇAS BRINCAM, QUANDO EU PROponho A ATIVIDADE QUANTO TEMPO BRINCARAM DURANTE A TARDE? _____
➤ O QUE ESSA ATIVIDADE ME DIZ PARA O PLANEJAMENTO DE OUTROS MOMENTOS? O QUE OBSERVEI? _____ _____ _____ _____	
➤ COMO REGISTREI ESSA ATIVIDADE? ☐ FOTOS ☐ VÍDEOS ☐ FICHA DE ACOMPANHAMENTO ☐ ANOTAÇÕES EM DIÁRIO ☐ GRAVAÇÃO EM ÁUDIO ☐ OUTROS: _____	

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA COMO MEMÓRIA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: GESSICA DE AGUIAR LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60429922.8.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.553.754

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa consiste em uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Universidade Federal do Oeste do Pará e tem como objetivo principal compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da educação infantil de Santarém-PA. A pesquisa-intervenção será desenvolvida em uma turma pré-escolar de uma instituição pública de educação infantil de Santarém-PA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da educação infantil de Santarém-PA.

Objetivo Secundário:

1. Relacionar a documentação pedagógica do desenvolvimento das crianças pequenas a atividade guia do desenvolvimento infantil;
2. Compreender o conteúdo e o processo da documentação pedagógica na escola;
3. Analisar os instrumentos criados pela instituição de ensino e pela professora para

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4924

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.553.754

acompanhamento pedagógico do desenvolvimento das crianças;

4. Refletir sobre a práxis da professora referente à documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta para o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora cita, quanto aos riscos relacionados a professora, que a mesma poderá sofrer constrangimento ou desconforto durante o procedimento de produção de dados, uma vez que ao concordar em participar da pesquisa estará exposta à: a) Conflito de ideias e opiniões; b) Por ser uma pesquisa na qual o sujeito é participante do processo, pode haver críticas ao trabalho docente em relação a documentação pedagógica; c) identificação das crianças, mesmo que não participem diretamente. Contudo, a pesquisadora acrescenta que para evitar tais desconfortos serão utilizadas técnicas específicas, a fim de criar uma ligação de

aproximação e confiança para que a professora se sinta mais à vontade, sendo ainda, realizada em locais comuns da sua rotina de trabalho.

Quanto os riscos relacionados as crianças, a pesquisadora informa que as mesmas não serão submetidas a nenhuma ação, apenas serão filmadas e fotografadas durante as atividades pedagógicas, podendo ocorrer, apenas, possível mudança em sua rotina na instituição, incômodos com fotos e filmagens ou a redução da privacidade no contexto escolar. A pesquisadora também informa que para minimizar os riscos, os responsáveis poderão solicitar a interrupção da criança na pesquisa.

Acrescenta também, quanto aos riscos, a quebra de anonimato das crianças, e estas receberão nomes fictícios correspondentes a cada uma como forma de identificação dos dados e descrição de possíveis situações. O uso de imagens registradas na rotina escolar contará com trabalho gráfico que preservará a identidade de todos os partícipes da pesquisa.

A pesquisadora detalhou, conforme solicitação deste CEP, os riscos relacionados ao novo momento sanitário (covid-19).

Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que os dados obtidos trarão a comunidade científica e acadêmica como referência para posteriores trabalhos voltados para essa temática e perspectiva, subsidiará o trabalho docente no que concerne ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, por meio da observação, registro, reflexão, socialização e replanejamento, com atenção para a atividade que mais o promove na infância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social, uma vez que, visará compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4924

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.553.754

desenvolvimento das crianças da educação infantil de Santarém-PA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o Termo de anuência da SEMED;

Foi apresentado o Termo de anuência da Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil da Rede pública de Santarém;

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis das crianças e do professor;

Foi apresentado o Projeto detalhado;

Foi apresentada a folha de rosto devidamente assinada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu as solicitações deste CEP e o mesmo encontra-se sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1974709.pdf	27/07/2022 17:11:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	27_07_RESUMIDO_PROJETO_LIMA.pdf	27/07/2022 17:08:23	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	04/07/2022 12:32:49	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma_de_atividades2022_2023.pdf	28/06/2022 20:57:12	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Outros	ok2022_TCLE_AOSRESPONSABLEIS.pdf	28/06/2022 20:56:53	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ok2022_TCLE_PROFESSORA.pdf	28/06/2022 20:54:39	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Outros	ACEITE_CEMEI.pdf	28/06/2022 20:53:07	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Outros	ACEITE_COORD_DE_EI.pdf	28/06/2022 20:52:29	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Declaração de concordância	ACEITE_SEMED.pdf	28/06/2022 20:50:32	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_GessicadeAguiarLima.pdf	28/06/2022 20:46:30	GESSICA DE AGUIAR LIMA	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4924

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 5.553.754

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 31 de Julho de 2022

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4924

E-mail: cep@ufopa.edu.br

APÊNDICE F



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/ PGEDA –
Polo Santarém (UFOPA e UNIR)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica. Caso você aceite que ele (a) faça parte deste estudo, após os devidos esclarecimentos, por favor, assine ao final deste documento que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável), e rubrique as demais páginas. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa a qual seu(a) filho(a) está sendo convidado a participar chama-se “**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA COMO MEMÓRIA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**”. Essa pesquisa tem objetivo principal: compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da educação infantil de Santarém-PA.

Este estudo será realizado na sala de atividades e demais espaços da escola onde seu filho (a) participar de atividades com a professora. Durante esse período as atividades que a professora realizar com as crianças serão filmadas e fotografadas, portanto, é necessário que você autorize a imagem do seu filho (a) para esta pesquisa.

Para esta pesquisa tomaremos como procedimentos:

- Fotografar e/ou filmar as atividades das crianças na instituição educacional, com fins restritos para o bom desempenho da pesquisa;
- Fotografar as produções de registro realizadas pela criança durante as atividades direcionadas pela professora;

Caso você autorize, seu(a) filho(a) terá a sua imagem vinculada a esta pesquisa, sendo que a sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele estuda.

DESTINO DAS INFORMAÇÕES: As informações obtidas serão utilizadas somente para

esta pesquisa e ficarão na responsabilidade dos pesquisadores por um período de dois anos, sendo que as informações mais importantes serão disponibilizadas ao público, através do trabalho final, eventos e publicações científicas. Não será divulgada qualquer informação que possa levar a uma identificação da professora e nem das crianças da turma, sendo garantido o sigilo e a privacidade. Depois do período de dois anos, os documentos preenchidos serão destruídos.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS: Quanto aos riscos desta pesquisa, seu(a) filho(a) não será submetido a nenhuma ação, apenas será filmado (a) e fotografado (a) durante as atividades pedagógicas. Podendo ocorrer apenas possível mudança em sua rotina na instituição, incômodos com fotos e filmagens ou a redução de sua privacidade no contexto escolar. Tudo será planejado para minimizar os riscos que podem vir à ocorrer, porém se seu(a) filho(a) se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora, você, sendo o (a) responsável, poderá solicitar que a pesquisadora interrompa a participação da criança na pesquisa.

Quanto ao risco de quebra de anonimato das crianças, estas receberão nomes fictícios correspondentes a cada uma, como forma de identificação dos dados e descrição de possíveis situações. O uso de imagens registradas na rotina escolar contará com trabalho gráfico que preservará a identidade de todos os participantes da pesquisa.

Além disso, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, em Santarém, conforme a Norma Operacional nº 001/2013 e a Resolução nº 466/2012 Conselho Nacional de Saúde. Esse Comitê é um colegiado com vários profissionais de áreas e formações diferentes, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Por fim, esta pesquisa também apresenta benefícios. Os dados beneficiarão a comunidade científica e acadêmica como referência para posteriores trabalhos voltados para essa temática e perspectiva. Também fomentará o acompanhamento do desenvolvimento infantil através da documentação pedagógica e subsidiará a práxis docente como forma de reflexão sobre conceitos, ações e processos pedagógicos. Contudo, vale lembrar que apenas ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

GARANTIAS E INDENIZAÇÕES: As crianças envolvidas na pesquisa será garantido o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos da pesquisa, você terá o direito às indenizações legalmente estabelecidas. Além do direito à informação a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa.

Para isto, terá a qualquer momento do estudo, acesso à pesquisadora responsável para esclarecimento de dúvidas e qualquer outra informação relacionada à pesquisa. A autorização para participação das crianças na pesquisa é voluntária, seus responsáveis não terão nenhum tipo de despesas pessoais em qualquer fase da pesquisa, também não haverá nenhum pagamento pela participação das crianças.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: A pesquisadora responsável deste estudo é Gêssica de Aguiar Lima, Estudante de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), polo Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que pode ser encontrada em seu endereço residencial no Bairro Diamantino, nº 4040, CEP: 68020-440. Telefone: (93) 99149-4626. Email: gessica.ufpa@gmail.com.

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO: Diante do exposto, solicito seu consentimento para participação do (a) seu (a) filho (a) na pesquisa supracitada ao longo do ano de 2022, na sua turma pré-escolar, do Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED]. Igualmente, peço autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, assim como: **Gravações em áudio de entrevistas; Fotografias dos espaços e momento das atividades; Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola.**

Ressalto que sua autorização deve ser voluntária, e que me comprometo com o sigilo da identidade da instituição e participantes da pesquisa, antes, durante e depois de todos os procedimentos realizados.

Para autorizar a participação de seu(a) filho (a), você deverá assinar esse termo de consentimento. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu(a) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação e lhe é assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão de seu responsável legal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável não sendo divulgados sem sua autorização. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Será garantido a seu(a) filho (a) toda assistência necessária durante o desenvolvimento da pesquisa e após a sua realização para evitar transtornos.

CONSENTIMENTO DA AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, _____, declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios da participação de meu filho (a), menor de idade pelo qual sou responsável. Para isso indico que:

() aceito que ele (a) participe

() não aceito que ele (a) participe

Santarém, __/____/____.

Assinatura do (a) responsável da criança

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-se sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanando suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/ 12. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante. Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE G



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/ PGEDA –
Polo Santarém (UFOPA e UNIR)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA COMO MEMÓRIA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como objetivo principal compreender de que forma a documentação pedagógica das brincadeiras de faz de conta contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da educação infantil de Santarém-PA. Para a aplicação desse trabalho será necessário sua colaboração e sua aceitação em participar após o esclarecimento e entendimento de todas as etapas e processos que irão ocorrer.

CAMINHOS DA PESQUISA: Primeiramente será realizada uma conversa com você para mostrar e esclarecer tudo sobre esta pesquisa e por fim, você irá decidir se concorda ou não em participar. Esta pesquisa será realizada nesta CEMEI, mais especificamente na sua sala de atividades ou nos outros espaços que você decidir utilizar com as crianças. A construção dos dados será organizada nos seguintes momentos:

Exploratório: Nesse momento, inicialmente, serão realizadas visitas pontuais na instituição para gerar uma ambientalização com os espaços e a turma, também, para minimizar possível estranheza com a presença da pesquisadora.

No período exploratório, serão realizadas observações no lócus de pesquisa selecionado, em busca de descrever as situações sociais de desenvolvimento infantil possibilitadas no contexto da escola da infância, que envolvem ou influenciam a documentação do brincar de faz de conta, tais como: estrutura física da instituição para que o brincar aconteça e prática pedagógica do (a) professor (a) no que se refere ao brincar e à documentação pedagógica.

Paralelo a isso, serão analisados via suporte documental, os procedimentos criados pela instituição de ensino para acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, buscando perceber se em algum momento os processos (funções psíquicas superiores, nível de desenvolvimento do brincar, reflexões sobre a personalidade etc) desenvolvidos na brincadeira de faz

de conta são mencionados ou considerados na observação crítica e criativa do desenvolvimento infantil, tanto pela instituição quanto pela docente.

Intervenção colaborativa: Durante a observação participante, a professora será observada em atividade com as crianças na rotina escolar. Paralelo às observações, serão realizados registros fotográficos e filmagens de momentos da práxis docente.

A intervenção colaborativa contará com um plano de formação sobre a documentação pedagógica e a brincadeira de faz de conta, bem como atividades de planejamento, documentação e reflexão com a professora e crianças sobre o desenvolvimento infantil.

Observação: Desde o período exploratório serão feitas entrevistas recorrentes com a professora sobre o tema da pesquisa. Também haverá breves momentos de conversa sobre sua formação acadêmica e trajetória profissional, sobre o cotidiano da turma e sua relação com o tema da pesquisa, sem roteiro estabelecido *a priori*. Esses encontros ocorrerão em dia e horário decididos em comum acordo. Os relatos serão gravados e transcritos para análise dos “por menores” das falas.

DESTINO DAS INFORMAÇÕES: As informações obtidas serão utilizadas somente para esta pesquisa e ficarão na responsabilidade dos pesquisadores por um período de dois anos, sendo que as informações mais importantes serão disponibilizadas ao público, através do trabalho final, eventos e publicações científicas. Não será divulgada qualquer informação que possa levar a uma identificação sua e nem das crianças da sua turma, sendo garantido o sigilo e a privacidade. Depois do período de dois anos, os documentos preenchidos serão destruídos.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS: Esta pesquisa pode causar a você constrangimento ou desconforto durante o procedimento de produção de dados, uma vez que ao concordar estará exposta à: a) Conflito de ideias e opiniões; b) Por ser uma pesquisa na qual o sujeito é participante do processo, pode haver críticas ao seu trabalho em relação a documentação pedagógica; c) identificação na realização de atividades. Contudo, para evitar isso serão utilizadas técnicas específicas, a fim de criar uma ligação de aproximação e confiança para que você se sinta mais à vontade, sendo ainda, realizada em locais comuns da sua rotina de trabalho. Quanto ao risco de quebra de anonimato da docente, você receberá nome fictício como forma de identificação dos dados e descrição de possíveis situações. O uso de imagens registradas na rotina escolar contará com trabalho gráfico que preservará a identidade de todos os participantes da pesquisa.

Além disso, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, em Santarém, conforme a Norma Operacional nº 001/2013 e a Resolução nº 466/2012 Conselho Nacional de Saúde. Esse Comitê é um colegiado com vários profissionais de áreas e formações diferentes, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Por fim, esta pesquisa também apresenta benefícios. Os dados beneficiarão a comunidade científica e acadêmica como referência para posteriores trabalhos voltados para essa temática e perspectiva. Também fomentará o acompanhamento do desenvolvimento infantil através da documentação pedagógica e subsidiará a práxis docente como forma de reflexão sobre conceitos, ações e processos pedagógicos. Contudo, vale lembrar que apenas ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

GARANTIAS E INDENIZAÇÕES: A você e as crianças envolvidas na pesquisa será garantido o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos da pesquisa, você terá o direito às indenizações legalmente estabelecidas. Além do direito de se manter informada a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isto, terá a qualquer momento do estudo, acesso à pesquisadora responsável para esclarecimento de dúvidas e qualquer outra informação relacionada à pesquisa. Sua participação é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesas pessoais em qualquer fase da pesquisa, também não haverá nenhum pagamento por sua participação.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: A pesquisadora responsável deste estudo é Gêssica de Aguiar Lima – estudante de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), polo Santarém, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que pode ser encontrada em seu endereço residencial no Bairro Diamantino, nº 4040, CEP: 68020-440. Telefone: (93) 99149-4626. Email: gessica.ufpa@gmail.com.

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO: Diante do exposto, solicito seu consentimento para a realização da pesquisa supracitada ao longo do ano de 2022, na turma de atuação (pré-escolar), do Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED]. Igualmente, peço autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, assim como: **Gravações em áudio de entrevistas; Fotografias dos espaços e momento das atividades; Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola; Observações da organização e da prática pedagógica.**

Ressalto que sua autorização deve ser voluntária, e que me comprometo com o sigilo da identidade da instituição e participantes da pesquisa, antes, durante e depois de todos os procedimentos realizados.

DECLARAÇÃO/ ANUÊNCIA DOCENTE

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Conversei com a pesquisadora responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os riscos e às garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes.

Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo.

Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas, poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações. Sendo assim, autorizo a realização da pesquisa. A pesquisadora garante que estou recebendo um documento deste. Assino/rubrico todas as páginas, assim como a testemunha e a pesquisadora responsável.

Santarém-Pa ,_____, de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura da testemunha

Declaro que assisti à explicação da pesquisadora Géssica de Aguiar Lima e que a participante compreendeu e retirou suas dúvidas, assim como eu, a tudo o que será realizado na pesquisa.

Géssica de Aguiar Lima
Pesquisadora responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 466/12, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e esclareci todas suas dúvidas.